

*El taller una Estrategia Pedagógica para enriquecer el
Proceso de Capacitación de Instructores Comunitarios en la
Creación de Ambientes de Aprendizaje en Preescolares de
CONAFE.*

LILENIYEIMI LIRA MUNIVE

Apetatitlán, Tlax., Junio 2015

*El taller una Estrategia Pedagógica para enriquecer el
Proceso de Capacitación de Instructores Comunitarios
en la Creación de Ambientes de Aprendizaje en
preescolares de CONAFE.*

PROYECTO DE DESARROLLO EDUCATIVO

**QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN INTERVENCIÓN EDUCATIVA**

LILENIYEIMI LIRA MUNIVE

Apetatitlán, Tlax., Junio 2015

DEDICATORIA

El presente proyecto se lo dedico a mi familia con mucho cariño y amor, quienes me han apoyado para poder llegar a esta instancia en mis estudios ya que ellos han estado siempre presente para apoyarme moral y psicológicamente.

A mi padre por su cariño y por brindarme los recursos necesarios, por darme una carrera para mi futuro y por apoyarme a cumplir con mis objetivos como persona y como estudiante. A mi madre por hacer de mí siempre una mejor persona a través de sus consejos, enseñanzas y amor, porque nunca apartaste de mí esa mano tuya que me da la bendición ayudándome en los momentos más difíciles, porque sin tu guía no lo hubiera conseguido. Me han dado todo lo que soy como persona, mis valores, mis principios, mi carácter, mi empeño, mi perseverancia, mi coraje para conseguir mis objetivos.

A mis hermanas Yatzsiri, Ivalerye e Iridian por su inmensa comprensión, por sus palabras de aliento y fortaleza para permitirme llegar hasta aquí. Los quiero con todo mi corazón y este trabajo que me llevo un año hacerlo es para ustedes. Gracias por creer en mí....

Agradecimientos:

Un agradecimiento especial para mi asesora la Mtra. María Eneida Muñoz Martínez por hacer posible este proyecto y a mis sinodales por el apoyo brindado. A mis profesores quienes me han forjado como una profesional en esta etapa universitaria tanto dentro y como fuera de las aulas de clases.

“La dicha de la vida consiste en tener siempre algo que hacer, alguien a quien amar y alguna cosa que esperar”. Thomas Chalmers

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO 1 CARACTERIZACIÓN DEL PROYECTO	3
1.1 Identificación del Problema	4
1.2 Justificación del Proyecto	11
1.3 Objetivo General	13
1.4 Objetivos Específicos	13
1.5 Destinatarios	14
1.6 Localización	14
CAPÍTULO 2 MARCO CONTEXTUAL	15
2.1 Marco Institucional de CONAFE	16
2.2 Programas y Proyectos que ofrece CONAFE	18
2.3 Figuras Educativas	21
2.4 La formación para la Docencia	22
2.5 La Formación Permanente	23
2.6 Contexto Comunitario	26
➤ Municipio de Ixtacuixtla	26
➤ Comunidad de Tecoac	27
CAPÍTULO 3 MARCO CONCEPTUAL	30
3.1 Intervención	31
3.1.1. Tipos de Intervención	33
3.2 La intervención socioeducativa: como Propuesta para el Proyecto	37
3.3 La importancia de la Educación Preescolar	38

3.4 La educación Preescolar en el “Aprendizaje” de los Niños	41
3.5 La Formación Docente	41
3.5.1 Competencias en la Formación Docente	44
3.5.2 Modelos de Formación Docente	45
3.6 Los ambientes de Aprendizaje en el Desarrollo Cognitivo del Niño	49
3.7 Trabajar en Colaboración para Construir el Aprendizaje	51
3.7.1 El Ambiente de Aprendizaje en Preescolares	52
CAPÍTULO 4 DISEÑO DE LA METODOLOGÍA	55
4.1 Metodología de la Intervención	56
4.2 El taller como Estrategia de Intervención	57
4.3 Objetivo del Taller Pedagógico	58
4.4 Aplicación del Taller Pedagógico	59
4.5 Planeación de las Actividades a Desarrollar en el Taller	60
PROPUESTA DE EVALUACIÓN	80
Evaluación	81
1. La Evaluación Diagnóstica	82
2. La Evaluación Formativa	83
3. La Evaluación Sumativa	83
CONCLUSIONES	86
BIBLIOGRAFÍA	89
ANEXOS	93

INTRODUCCIÓN

El proyecto de intervención es la forma práctica de implementar la estrategia mediante la combinación de un conjunto de recursos humanos, naturales, financieros y de organización.

El presente documento es el resultado del diseño y planeación de un proyecto de intervención socioeducativa elaborado para la delegación CONAFE Tlaxcala para enriquecer los procesos de capacitación de los docentes comunitarios en la creación de ambientes de aprendizaje en preescolares.

Cabe mencionar que dicho documento está conformado por cinco capítulos, en el capítulo primero encontrarán la caracterización del proyecto, la identificación del problema en la que se explica el desarrollo del proyecto, de la misma manera hallarán la justificación y los objetivos del proyecto.

En el segundo capítulo se expone el marco institucional aquí exponemos los antecedentes, normativas y funcionalidades de la delegación CONAFE, así como también la descripción de nuestros contextos de donde partimos para el desarrollo de este proyecto.

En el tercer capítulo hallarán el marco conceptual o con el que se sustenta este proyecto, en él se detalla el concepto de intervención y los tipos de intervención que existen, además de que hablamos de la importancia de la formación docente y sus competencias en el marco de la educación preescolar, y como es que esta se relaciona con los ambientes de aprendizaje.

En el cuarto capítulo podrán observar la metodología de la intervención del proyecto, es decir, se explica el uso de la estrategia del taller para el proceso de capacitación de los docentes comunitarios, de la misma manera el proceso y desarrollo de las actividades a desarrollar en el taller, los recursos que utilizamos para llevarlas a cabo, los tiempos y la función de estas actividades que se a realizar, y como se evaluará cada una de las actividades al igual que el taller.

De la misma manera al termino de las páginas del capítulo cuatro se expone la propuesta de evaluación para el proyecto de intervención socioeducativa, se

menciona las fases de la evaluación, y cuándo se va evaluar el proyecto de acuerdo con la evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

Finalmente se presenta una conclusión personal sobre el proyecto elaborado, se realiza la crítica y el análisis que implicó el su diseño, las dificultades, el papel del interventor en este proceso y su experiencia.

CAPÍTULO 1

CARACTERIZACIÓN

DEL PROYECTO

1.1 Identificación del Problema

Durante el desarrollo de la práctica profesional se realizó un diagnóstico para la detección de necesidades o problemáticas que se pudieran presentar en el preescolar comunitario “Bambi” del CONAFE, perteneciente a la comunidad de San Antonio Tecoac del municipio de Ixtacuixtla.

Podemos iniciar argumentando que durante nuestra estancia en el preescolar, y dentro de las observaciones realizadas como parte de la realización de las prácticas profesionales, fue posible identificar diversas problemáticas relacionadas con el manejo de contenidos curriculares, el desarrollo de la propia práctica del Instructor Comunitario (IC) su nivel de conocimiento sobre la docencia, el uso de medios (música, ambientes de aprendizajes etc.) y de los recursos didácticos que los IC utilizan, se consideró que no están siendo favorables para el trabajo del IC.

Sin embargo prestamos mayor atención en los llamados “Rincones para el Aprendizaje” entendidas como áreas físicas, dentro y fuera del aula, que se pueden disponer como espacio educativo, colocando materiales diversos y donde el niño realiza actividades para el aprendizaje de acuerdo a su interés (CONAFE, 2010: 77). Comúnmente nosotros los denominaríamos como “Ambientes de Aprendizaje” y lo definiríamos como el espacio físico constituido por el conjunto de elementos, de herramientas, materiales y de actores que participan en un proceso de enseñanza y aprendizaje.

De lo antes ya mencionado, la explicación es que al conocer los “Rincones para el Aprendizaje” nos motivó y dando lugar en un primer momento a realizar nuestra investigación diagnóstica para identificar los elementos que conforman los rincones para el aprendizaje, conocer su desarrollo y organización para promover el aprendizaje de los alumnos dentro del aula. A través del diagnóstico registramos que un elemento constituyente de estos Rincones para el Aprendizaje son los “Ambientes alfabetizadores” que son las áreas planas (paredes decoradas) con contenidos diversos que están de contacto visual para el niño, temas que ayudan al niño a explorar, descubrir, recordar y construir conocimientos de lenguaje.

No obstante, estos Rincones para el Aprendizaje son diseñados con base en lo que los instructores reciben en sus capacitaciones, pero ya en su trabajo docente, no se refleja la verdadera utilidad de estos Ambientes Alfabetizadores, es decir que los alumnos no se encuentran expuestos a la exploración, a la interacción para que promuevan experiencias de aprendizaje significativas pero sobre todo la participación de los niños en la construcción de estos ambientes de aprendizaje.

Por otro lado se identificó que los ambientes de aprendizaje que los IC realizan carecen de elementos básicos y necesarios, por ejemplo el material escolar y didáctico no se encuentra organizado y etiquetado, esto facilitaría la identificación y el lenguaje escrito de los niños, además de que los rincones no cambian de acuerdo con las actividades y el material que ofrecen no apoyan la situación didáctica, estos son solo algunas de las necesidades que se observan en aula y que no contribuyen a generar aprendizajes significativos.

Tras el desarrollo del diagnóstico y con la ayuda de los diversos instrumentos que se aplicaron para la recopilación de información, tales como las entrevistas semiestructuradas, la observación participante y no participante, encontramos que para construir, diseñar y organizar los rincones para el aprendizaje en los preescolares comunitarios del CONAFE se planea a partir de una selección de temas que integran los campos formativos que se establece en el mapa curricular del plan de estudios de la Secretaría de Educación Pública que responde al nivel de preescolar. (Ver anexo 1).

A partir de esto, se encuentra lo siguiente:

1. Que el Departamento de Programas Educativos del CONAFE es el encargado de planear, coordinar los programas y proyectos de las modalidades educativas, para llevarlos en las comunidades rurales del estado de Tlaxcala.
2. Que los responsables del Departamento de Programas Educativos son los únicos que tienen acceso para el diseño de tales programas, y después de tomar acuerdos, se diseña y se realiza el plan de contenidos, el área de programas lleva a cabo la valoración y su autorización. Posteriormente los Asistentes Educativos lo estudian y

lo exponen a los Capacitadores Tutores y estos a su vez se encargan de impartir el curso como parte de la capacitación que reciben los Instructores Comunitarios.

Sin embargo no hay una retroalimentación pedagógica, basada en el cuestionamiento y explicación de la teoría y la práctica, entonces si no hay un conocimiento teórico, lógicamente no habrá un refuerzo en el conocimiento del IC, esto imposibilita al IC el poder comprender la importancia de los ambientes de aprendizaje, la funcionalidad que estos poseen en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje y que por consiguiente que contribuyan a la construcción de los aprendizajes significativos.

3. Que las capacitaciones para los jóvenes docentes o instructores comunitarios se efectúan dos meses antes de iniciar el ciclo escolar, y reciben tutorías de 3 días cada mes con un horario de 9 a.m. a 5 p.m. las cuales consiste en aclarar las dudas y dificultades que presenten los instructores dentro y fuera del aula, asimismo reciben la orientación sobre el tema de la autoestima, el desarrollo de juegos y canciones, además de que en dichas tutorías se realiza el intercambio de experiencias vividas por los instructores comunitarios con los Capacitador Tutor (CT) además de las estrategias que utilizan para la planeación y manejo de una clase, en ocasiones el CT se reúne con sus instructores comunitarios para revisar materiales didácticos como las planeaciones, los instrumentos para evaluar al alumno, el manejo y llenado de kardex, etc.

Del mismo modo las capacitaciones son impartidas por los Asistentes Educativos (AE) y Capacitadores Tutores del CONAFE cuya finalidad es dar continuidad al proceso de formación de los jóvenes docentes y dotarlos de información, de materiales y de estrategias de enseñanza para el acompañamiento del Instructor Comunitario en su labor educativa.

Los instructores comunitarios, son jóvenes recién egresados de la preparatoria que se incorporan al CONAFE y algunos otros jóvenes tienen carreras trucas, están al servicio de CONAFE por la beca económica que esta institución les ofrece para la

continuación de sus estudios, asistiendo únicamente con este fin y no con el de tener la iniciativa por mejorar la educación en los infantes.

Pasan por un proceso de selección riguroso, realizan un examen de conocimientos generales y no cuestionamientos sobre conocimientos de docencia, al ser aceptados, asisten a una capacitación denominada por la Institución “Intensiva” durante dos meses (Julio- Agosto), en esta capacitación ellos reciben materiales y estrategias lúdicas, pero no para el diseño, creación y organización de ambientes de aprendizaje en el aula. Durante las tutorías solo reciben indicaciones de eventos que se aproximan, documentos que se deben entregar, en algunos casos se reúnen para hacer convivencias y en otras ocasiones no se realiza nada, porque no hay una organización por parte de los coordinadores del curso, de los AE y CT en planificación estructurada de las tutorías. No hay actividades enriquecedoras para dar seguimiento a la formación y trabajo de los IC.

4. Un aspecto que caracteriza al CONAFE; es que los Jóvenes que participan como Instructores Comunitarios son jóvenes de entre 18 y 26 años de edad, son adolescentes que prestan su servicio comunitario, su perfil de ingreso es bachiller, y que conforme a las reglas de operación del CONAFE (2010) señala que pueden prestar su servicio los jóvenes que deseen obtener una beca económica para continuar sus estudios, muchos de ellos asisten únicamente con este fin y no con el ánimo y decisión de realizar un buen trabajo educativo, efecto que conlleva a que no haya una motivación por lo que enseñen y no les interesa, no le ven un sentido, uso, utilidad, el para qué. Porque los capacitan para enseñar pero no los perfilan a lo que quieren ser y hacer en la vida, entendemos que sus intereses son muy diferentes y no hay motivación para que ellos se sientan comprometidos con su trabajo, con sus alumnos y por lo tanto no haya un impacto significativo en el aprendizaje de sus alumnos.

5. Durante el proceso de capacitación hacia los instructores se observó que no hay explicación para la conformación de ambientes de aprendizaje, en el último día de capacitación, los capacitadores y en conjunto los asistentes educativos, hacen la

presentación a los instructores de cómo deben crear un ambiente de aprendizaje en el aula, la muestra en el decorado del salón, del mobiliario, de los temas y contenidos que deben estar expuestos en el salón de clases. Los contenidos son entregados a los IC por parte del CT en un formato impreso y corresponde a los campos formativos, y a partir de ello se desglosa una serie de temas a desarrollar con la finalidad de que los IC los retomen para la construcción y organización de áreas y materiales para el aprendizaje.

Estos contenidos se estudian de manera impresa, y como mencionábamos en el principio de este punto la demostración de sobre el ambiente de aprendizaje se realiza en el último día de la capacitación de los IC, los coordinadores del curso reúnen a los IC en un salón que posteriormente ya está preparado para la presentación, les piden que lo observen detenidamente y finalmente cierran esta demostración indicando que así debe verse su salón de clases, que los contenidos que fueron vistos en el curso ahí se veían reflejados en sus Rincones y Ambientes alfabetizadores, que el desarrollo y creación de estos ya dependía de su gusto y creatividad.

Hecho que nos sorprendió, porque nos dimos cuenta que los AE y CT se limitan a dar explicación alguna sobre la creación de ambientes de aprendizaje, en aclarar las dudas de los IC, escudándose bajo este argumento: “no es necesario volver a dar una explicación sobre este tema, puesto que ya lo estudiamos y solo faltaba demostrarles cómo debe quedar físicamente su salón de trabajo”, explicación que nos hizo determinar que los AE y los CT no se sienten lo suficientemente capacitados para aclarar las dudas de los IC, que hay una falta de preparación pedagógica que los imposibilita a responder y explicar por qué es importante el ambiente de aprendizaje, porque es el escenario en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza- aprendizaje y que para llevar a cabo un proceso tan complejo se requiere de una serie de elementos (recursos de aprendizaje, áreas, materiales escolares y didácticos etc.) que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.

Pese a lo anterior, desde nuestra experiencia y de la convivencia en preescolares de diferentes comunidades, podemos decir que los ambientes de aprendizaje que se desarrollan en los preescolares son similares en cuanto a contenidos y temas, pero la dinámica de trabajo de cada instructor y de creatividad para la creación de ambientes de aprendizaje es muy distinta de cada uno, porque depende del esfuerzo, de la habilidad y creatividad que ellos poseen, de las estrategias y del uso de materiales para su construcción.

Pero en lo que respecta al ambiente de aprendizaje que desarrolla el Instructor Comunitario de la comunidad de San Antonio Tecuac, tiene las siguientes características: En primer lugar, se tiene que el aula es reducida, por lo que no hay espacios que pueden ser utilizados para el establecimiento de áreas de aprendizaje (rincones para el aprendizaje), situación que se pone de manifiesto en la saturación de materiales y adornos que llega a ser abrumador para los alumnos.

Otro aspecto a resaltar en los ambientes de aprendizaje utilizados por los IC, es el hecho de que los ambientes de aprendizaje no se encuentran disponibles para los niños, no existe la plena libertad para el desarrollo de la manipulación e interacción, la organización del rincón de la biblioteca no permite el trabajo de los niños en pareja, los materiales escolares y didácticos no están disponibles para los niños, mientras que el área de experimentos no cuenta con un lugar específico para el desarrollo de la situación didáctica entre otras áreas de interacción y desarrollo del niño.

Del mismo modo cabe señalar que los ambientes de aprendizaje que se desarrolla ahí mismo, ya son parte de un modelo tradicionalista, que continúan estableciéndose en todas las aulas de preescolares.

Lo anterior nos provoca generar un pregunta ¿Los instructores comunitarios son lo suficientemente competentes para organizar, crear e innovar ambientes de aprendizaje y cuentan con las herramientas necesarias para poder cubrir las necesidades educativas del programa de preescolar comunitario, para el desarrollo

integral y cognitivo del niño? A partir del diseño y construcción de los ambientes de aprendizaje, esta pregunta nos llevó a profundizar en el tema de los ambientes de aprendizaje, pues, desde nuestro punto de vista y por la experiencia vivida al estar insertada en el preescolar comunitario y de la asistencia a las capacitaciones para IC, podemos señalar que las capacitaciones y tutorías no están siendo favorables para su formación como IC y que no se les está brindando las herramientas metodológicas ni teóricas para trabajar como IC.

Con base en lo anterior, podemos señalar que al predominar esta problemática de falta de herramientas pedagógicas, es decir, de conocimientos teóricos, de las estrategias de aprendizaje, de las técnicas para la enseñanza, en el desarrollo y construcción de los ambientes de aprendizaje, el uso de los materiales, entre otros; son factores que se manifiestan en la debilidad en el trabajo de los instructores comunitarios, y que por ende es prioritario atender a través de un proyecto dirigido al enriquecimiento del proceso de capacitación de los jóvenes docentes del CONAFE, en el diseño de estrategias para fortalecer su proceso de capacitación y formación, lo cual servirá de apoyo pedagógico y práctico para los IC, así mismo mejorar su labor dentro del aula y en la creación, diseño y organización de ambientes de aprendizaje.

Como ya se había hablado anteriormente los ambientes de aprendizaje son el escenario donde se lleva a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje, y por lo tanto es muy importante decir que el diseño de ambientes de aprendizaje implica una gran variedad de aspectos a considerar al momento de la realización, tales como los materiales a utilizar, los recursos de aprendizajes, la iluminación, los colores, el mobiliario, los recursos didácticos, la temperatura ambiente, etc., pero sobre todo que el ambiente de aprendizaje que se ofrezca a los niños sea cálido, confortable, dinámico, afectivo que creemos un ambiente adecuado para la enseñanza.

Esto nos conduce a que el proyecto que se propone para atender esta problemática, va orientado a los Instructores Comunitarios, quienes son la figuras docentes que trabajan directamente con los alumnos y que es imprescindible que cuenten con los

elementos y herramientas necesarias para lograr el objetivo que como parte del CONAFE se persiguen, el cual enfatiza en mejorar el aprovechamiento escolar de los alumnos que asisten a esos centros comunitarios.

1.2 Justificación del Proyecto

Uno de los retos pedagógicos que se debe atender en el sistema educativo en nuestro país es la educación preescolar de calidad para todos, así está establecido en el Programa de Educación Preescolar (2004):

“Una educación preescolar, inicia con el reconocimiento de que en los primeros años de vida se ejerce una influencia importante en el desarrollo personal y social de los niños, durante ese periodo impulsan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social” (SEP, 2004: 9)

La Educación Preescolar es el comienzo de la educación básica, el nivel en el cual se obtienen los conocimientos previos a la educación primaria. Es importante que un niño (a) asista a la educación preescolar pues es la base de una educación favorable, una educación con buen futuro. Los niños que asisten al preescolar pues además de ser obligatorio ayuda a que desarrollen más sus conocimientos y habilidades, al igual se les inculcan la cultura, valores y conocimientos. Con la educación preescolar se ayuda a preparar a los niños para una trayectoria exitosa en la educación primaria, puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social. La educación preescolar es para todos, debe ser llevada a todos los contextos urbanos, rurales e indígenas porque no distingue culturas, razas, sexos, es aplicable en cualquiera de sus modalidades formales, no formales e informales.

Ante este hecho, CONAFE es una Institución del Gobierno Federal que se encarga de brindar educación a las comunidades marginadas y alejadas del país, en las cuales el acceso a la educación es muy complicado y no existe el cubrimiento total de aulas escolares y docentes por parte de la Secretaría de Educación Pública, es así que CONAFE precisa su misión y visión como punto de partida para el cumplimiento de sus programas, uno de los retos de esta institución es llevar educación a este tipo de comunidades del estado y del país.

Una labor muy interesante pero a la vez tan compleja, que es necesario destacar el trabajo educativo de los Instructores Comunitarios que realizan en cada una de las comunidades rurales en las que se encuentran brindando un servicio.

Ante tal situación, la formación permanente, es una exigencia de todo docente que pertenezca a un sistema educativo formal o no formal y debe fundamentarse en las necesidades, debilidades y fortalezas de los educadores, así como los problemas generados al ejercer su trabajo como docente.

CONAFE requiere que sus figuras educativas brinden un servicio de calidad, para construir una excelencia en el desempeño, es fundamental que sus Instructores Comunitarios cuenten con una identidad profesional permanente, que permitan ir integrando los procesos de mejora de sus conocimientos, con el conjunto de sus habilidades y aptitudes de constante aprendizaje, y que mediante este proceso los docentes muestren una formación de valores, asuman el compromiso social y los desafíos que implica ser parte de un sistema educativo no formal.

La identidad profesional se verá reflejada en la calidad de su existencia, que le va a permitir el desarrollo de una personalidad integral y adecuada a la sociedad y que sin duda alguna lo acompañará a lo largo de su trayectoria profesional y personal.

Conforme a lo descrito anteriormente se diseñó un proyecto a partir de la experiencia vivida y como parte de la práctica profesional, se nos solicita la realización de un proyecto de intervención que se oriente a la solución, mejora de una problemática o necesidad que se encuentre en el lugar que se reside.

Es por ello que ante esta petición y tras el sustento de un diagnóstico realizado durante la práctica profesional y con base en lo que se detectó, la propuesta es la realización de un proyecto dirigido los instructores comunitarios enfocado al diseño e implementación de estrategias pedagógicas, lo cual les servirán de apoyo y de enriquecimiento a su proceso de capacitación.

Se tiene planeado que las estrategias pedagógicas que serán expuestas a los docentes comunitarios para fortalecer la práctica educativa de los mismos en la

creación e innovación de ambientes de aprendizaje. Estas estrategias pedagógicas, se llevarán a cabo mediante un “taller” que se implementarán en la iniciación de los cursos de capacitación y se dará seguimiento en las tutorías, la viabilidad de este proyecto es que se enriquezcan estas capacitaciones dándole una nueva mirada, que los beneficiarios en este caso los instructores comunitarios del CONAFE se sientan motivados y que lo que aprendan sea productivo y benéfico para su labor docente dentro de sus aulas de clases.

El realizar este trabajo nos motiva en querer orientar al IC a mejorar su práctica docente, el brindarle las estrategias pedagógicas para que las desarrolle y las implemente en su salón de clases al trabajar con los niños, nos impulsa asesorar al IC en crear ambientes de aprendizaje exploratorios, autónomos, interesantes, que estimulen al niño en querer participar, y sobre todo el interés fundamental de este proyecto es impactar en los procesos de formación del niño de tipo biológico, cognitivo, psicomotor, socio-afectivo y espiritual, pero para que esto pueda realizar, es preciso iniciar desde la base formadora fundamental que son los docentes comunitarios.

1.3 Objetivo General:

Diseñar estrategias pedagógicas para enriquecer los procesos de capacitación de los Instructores Comunitarios del CONAFE con la finalidad de fortalecer su trabajo en la creación e innovación de los ambientes de aprendizajes en el aula que se refleje en una mejora en la formación de los niños que asisten al preescolar comunitario, de la comunidad de San Antonio Tecuac.

1.4 Objetivos específicos:

- Desarrollar las competencias pedagógicas (conocimientos teóricos y prácticos) necesarias para el desempeño apropiado de la labor educativa del IC.
- Diseñar estrategias pedagógicas para el trabajo en el aula y en el ejercicio de la creación y diseño de ambientes de aprendizaje.

- Orientar al IC a crear actitudes positivas de participación de los miembros del grupo en actividades pedagógicas, desarrollando habilidades y destrezas que aumenten su potencial innovador.

1.5 Destinatarios

La población a quien va dirigido el proyecto es a los instructores comunitarios del CONAFE, que según el censo realizado asciende a 120 instructores del nivel de preescolar.

Las edades de los jóvenes instructores oscilan entre los 15 y 29 años, cuyo nivel educativo es bajo, los jóvenes tienen la secundaria o preparatoria.

Como beneficiarios Indirectos, tenemos a los niños de preescolares comunitarios, cuyas edades fluctúan de los 3 años a 5 años. Provenientes de zonas rurales con nivel económico bajo.

1.6 Localización

La ubicación general de este proyecto es el Consejo Nacional de Fomento Educativo. Su localización específica es en la delegación de Tlaxcala, en el área de coordinación para la capacitación a instructores comunitarios. Cabe hacer mención que las capacitaciones generalmente se realizan en las instalaciones del COBAT 01 ubicado en la colonia "El Sabinal" Ocotlán, Tlaxcala porque no se cuenta con el edificio ni el espacio para el proceso de capacitación de los instructores comunitarios.

CAPÍTULO 2

MARCO

CONTEXTUAL

Toda institución presenta una historia, que ha de distinguirse de cualquier otra institución, se caracteriza por los objetivos a perseguir, por su estructura organizacional, la operatividad y el servicio que esta misma ofrece.

En este apartado se presentan los antecedentes del CONAFE las funciones de los agentes que colaboran en ellas así como también los servicios y programas que brindan a la sociedad.

2.1 Marco Institucional de CONAFE

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal creado en el año de 1971, agrupado en el sector coordinado por la Secretaría de Educación Pública, que tiene por objeto promover, coordinar y ejecutar acciones que permita el pleno ejercicio del derecho a la educación inicial y básica en las localidades rurales e indígenas con mayor rezago social atendiendo las necesidades educativas de las poblaciones indígenas y migrantes (CONAFE, 2010:7).

El CONAFE se creó el 11 de septiembre de 1971, aun cuando ya existía en aquel entonces importantes instituciones educativas entre ellas, el Comité Administrador del Programa Federal de Construcción de Escuelas (CAPFCE), el Instituto Nacional de Bellas Artes y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES), CONAFE se distinguió por su búsqueda de un objetivo muy concreto: llevar los beneficios de la educación básica a las comunidades que hasta ese momento no contaban con los servicios educativos (CONAFE, 2009).

CONAFE acontece cuando el ex Presidente de la República Mexicana, Luis Echeverría Álvarez expide mediante un decreto formulado el 11 de septiembre de 1971 la creación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) para ofrecer educación básica a las poblaciones excluidas, en especial en las zonas rurales, acción que constituiría un esfuerzo significativo para alcanzar a los sectores de la población más pobres y excluidos del país.

A partir de este hecho, se establece una delegación CONAFE en cada una de las 32 entidades federativas de la República Mexicana, encabezada por la dirección general

de CONAFE del Distrito Federal encargada de regir a las demás delegaciones estatales. En el estado de Tlaxcala, la delegación CONAFE se encuentra ubicado entre las calles Josefa núm. 4 esquina con la calle Muñoz Camargo del centro de Tlaxcala.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo tiene como objetivo general, el contribuir a generar equidad educativa para los niños y jóvenes del país para reducir el rezago educativo en educación básica mediante la instalación y operación de los servicios educativos comunitarios y el fomento a la continuidad educativa. Su objetivo específico es propiciar que niños y jóvenes que viven en localidades de alta marginación o rezago social, accedan a servicios educativos acordes a sus necesidades y características permanezcan y concluyan la educación básica (CONAFE, 2013a).

Como toda institución rigen parte de sus acciones a partir de una misión y visión, las cuales se mencionan a continuación:

La misión de CONAFE es:

- © Ofrecer alternativas de acceso, permanencia y mejora de aprendizajes en la educación inicial y básica. Alcanzar la equidad educativa de infantes y jóvenes que viven en condiciones de pobreza y marginalidad, a partir de convocar al compromiso y corresponsabilidad de los diferentes niveles de gobierno, así como de los sectores público, privado y social (CONAFE, 2013b).

Su visión

- © Propiciar el desarrollo y la consolidación de una política pública centrada en la mejora educativa de infantes y jóvenes. CONAFE garantiza la articulación de sinergias, la transparencia y la eficiencia en la administración de los recursos que los tres niveles de gobierno y los diferentes sectores de la sociedad, nacional e internacional, destinan para que las poblaciones rurales e indígenas de mayor rezago social y educativo, ejerzan su derecho a una educación inicial y básica con calidad y equidad (CONAFE, 2013b).

Para el funcionamiento del logro de su objetivo y del alcance de su misión y visión, CONAFE cuenta con una estructura orgánica que coordina y regula las acciones de los actores que laboran en ella (Ver ANEXO 2).

De acuerdo con el organigrama estatal, el delegado estatal, los jefes de los departamentos y subordinados, presentan una serie de objetivos a cumplir para dar continuidad con la organización de la institución, para ser más claros y explicativos aquí se presenta los objetivos de las áreas departamentales de la delegación CONAFE:

- ✓ El Departamento de Programas Educativos tiene un propósito general: coordinar el desarrollo de los programas, proyectos y modalidades educativas a través de acciones de formación y acompañamiento de asistentes educativos, capacitadores tutores e instructores comunitarios (CONAFE, 2013: 20).
- ✓ El departamento de información y apoyo logístico tiene como objetivo planear, programar, organizar, dirigir, controlar y evaluar las actividades de micro planeación, estadísticas educativa, control escolar, continuidad educativa, programa general de la obra, distribución de material didáctico, equipamiento de las figuras docentes, mobiliario escolar y de apoyo logístico en la delegación (CONAFE, 2013: 47).
- ✓ Departamento de servicios administrativos tiene como objetivo organizar, dirigir, supervisar y controlar las actividades relacionadas con la administración de los recursos humanos, financieros y materiales autorizados de la delegación (CONAFE, 2013:75).

Con el logro de estos objetivos la institución CONAFE puede ofrecer un mayor servicio a los beneficiarios y a los que integran la entidad.

2.2 Programas y Proyectos que ofrece CONAFE

Actualmente el CONAFE opera con diversos programas y proyectos de educación comunitaria, algunos son modalidades que cuentan con una larga trayectoria, como los programas orientados a compensar las desigualdades educativas y sociales en

localidades marginadas, de difícil acceso y cuyos índices de reprobación y deserción escolares son superiores al promedio nacional.

Otros programas están en proceso de implementación o bien se están modificando tras el seguimiento y la evaluación constante en sus distintos componentes. Los retos que enfrenta el CONAFE para fomentar la calidad con equidad educativa, le exigen diversificar la oferta de programas y estrategias, y así ofrecer soluciones integrales para el rezago y la desigualdad educativa.

Con respecto a los programas, proyectos y modalidades que se sustenta el Departamento de Programas Educativos y que generalmente promueve CONAFE en el estado de Tlaxcala se tienen los siguientes:

- ★ Preescolar Comunitario
- ★ Primaria Comunitaria
- ★ Secundaria Comunitaria

El Programa de Preescolar Comunitario está dirigido a niños de 3 años a 5 años 11 meses que habitan en comunidades rurales e indígenas con un máximo de 29 niños de este rango de edades, así como a niños migrantes que residen en campamentos agrícolas o albergues (CONAFE, 2012).

El Preescolar Comunitario cuenta con cuatro modalidades de atención: Preescolar Comunitario Rural, Preescolar Comunitario Indígena y Preescolar comunitario migrante que atiende a los niños de diferentes contextos.

En 2007, el CONAFE replanteó la educación preescolar comunitaria de acuerdo con el programa de educación preescolar de la SEP (2004) a fin de incorporar los nuevos procesos formativos de los niños, por medio de elementos didácticos flexibles que les permitan el desarrollo de competencias.

Por otro lado, CONAFE promueve el Programa de Educación Primaria, en el que atiende a niños y adolescentes entre 6 años cumplidos y 14 años 11 meses, también beneficia a niños migrantes de las que residen en campamentos agrícolas o

albergues. Sus modalidades son de educación primaria: primaria comunitaria rural, primaria comunitaria indígena y primaria comunitaria migrante.

De la misma manera CONAFE continua haciendo intervención con el Programa de Secundaria Comunitaria a quién beneficia a niños y adolescentes egresados de primaria, que habitan en comunidades rurales e indígenas, operando con dos modalidades de secundaria comunitaria: secundaria comunitaria rural e indígena (CONAFE, 2012).

Otro de los programas que CONAFE aborda es el Programa Inclusión Educativa Comunitaria que se dirige a todos los alumnos de los programas educativos de preescolares, primarias y secundarias, que presentan necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

Por otro lado, es importante mencionar que la labor que realiza el CONAFE de la delegación Tlaxcala es muy trascendental en cuanto a la atención de 308 servicios educativos comunitarios en 46 municipios focalizados en Tlaxcala, beneficiando a 204 localidades. Brindando el servicio de educación básica comunitaria a 4,318 alumnos de preescolar primaria y secundaria. Entre las figuras docentes, la delegación CONAFE Tlaxcala opera con 390 Instructores Comunitarios, 35 Capacitadores Tutores, 16 Asistentes Educativos y 28 Asesores Pedagógicos Itinerantes (CONAFE, 2014: 76).

De los programas mencionados anteriormente, es posible decir que estos tienen la finalidad de brindar Educación a las zonas más marginadas del Estado. De manera más particular, queremos enfatizar que en el presente proyecto se centra únicamente en el programa de Preescolar Comunitario Rural, ya que es nuestra línea de acción como Interventores Educativos.

Este programa es un gran refuerzo para el desarrollo académico y del futuro de los niños en edad preescolar, y que además sirve de apoyo para las familias que no cuentan con los recursos necesarios para ofrecer la educación formal a sus hijos, pero se ven cobijados por CONAFE al ofrecerles un programa educativo no formal a contextos rurales y marginados.

El Programa de Preescolar Comunitario Rural, es un programa que se dirige especialmente a niñas y niños mestizos de 3 a 5 años 11 meses de edad, caracterizado que se establece en zonas rurales con menos de 500 habitantes.

El objetivo de la Educación Preescolar Comunitaria Rural de CONAFE es:

- Lograr que los niños y jóvenes de las localidades con mayor rezago social y educativo se inscriban, permanezcan y culminen su educación básica, y que reciban los beneficios de la educación inicial.

Población Mestiza:

- Se refiere a la población mexicana no hablante de lengua indígena y que está establecida en una localidad.

Localidades:

- Preferentemente se atienden las localidades que registran altos o muy altos niveles de marginación o rezago social, considerando los indicadores definidos por el CONAPO y por el CONEVAL (CONAFE, 2007: 6-9).

Para que un niño o niña se incorpore al Preescolar Comunitario, los requisitos son: solicitar su inscripción en la escuela, presentar copia certificada del Acta de Nacimiento o documento legal equivalente y tener entre 3 años cumplidos al 31 de diciembre del año de inicio del ciclo escolar y 5 años 11 meses.

2.3 Figuras Educativas

Como actor importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje del CONAFE, existe lo que se conocen figuras educativas, siendo las personas fundamentales de atender los programas del CONAFE en sus diferentes modalidades. Entre estas figuras tenemos:

1. Los Instructores Comunitarios (IC)
2. El Capacitador Tutor (CT)
3. Los Asistentes Educativos (AE).

Estas figuras educativas tienden a realizar una tarea muy importante dentro del CONAFE, los Instructores Comunitarios, son jóvenes de entre 15 y 29 años de edad que prestan un Servicio Social Educativo, en el que son apoyados con una beca económica para continuar sus estudios.

Los Capacitadores Tutores (CT) también son jóvenes seleccionados por su destacada labor como Instructor Comunitario, en alguno de los programas o modalidades educativas del CONAFE, a los cuales se les invita para formar, apoyar y orientar a las y los nuevos instructores comunitarios en el siguiente ciclo escolar.

Por último, están los Asistentes Educativos (AE) jóvenes que son seleccionados de los mejores capacitadores, y participan coordinando y apoyando el proceso de formación para la docencia de los IC y de las actividades que realizan los CT.

Cabe resaltar dentro de este apartado, una figura más dentro del CONAFE, y es la del coordinador académico quien se encarga de las actividades de tipo técnico-pedagógico, como: programa, coordina, organiza, y retroalimenta el desempeño de las actividades de los AE, CT e IC a través de reuniones, vistas a los centros de capacitación, propone estrategias para la operación de los programas, supervisa la correcta aplicación de criterios de evaluación acorde con el proceso educativo de los alumnos, vela por el cumplimiento de la programación para el área de preescolar y básica, estas son solo algunas actividades que él realiza.

2.4 La Formación para la Docencia

El CONAFE capacita los Instructores Comunitarios quienes se integrarán a las diversas comunidades rurales y de las que se apoya para la ejecución de sus programas y el logro de sus objetivos.

Haciendo referencia al proceso de capacitación de las figuras educativas, se tiene que en el primer momento, CONAFE atiende a los IC mediante una capacitación, denominada “Etapa Intensiva de Formación Inicial” la cual consiste en capacitarlos a través de un curso impartido por los Capacitadores Tutores, quienes se encargan de enseñar a los jóvenes como elaborar su planeación didáctica, la conducción de situaciones de aprendizaje, la evaluación del aprendizaje, la atención a la diversidad

y la reflexión sobre la práctica, para que pueda desempeñarse como docente en las situaciones multigrado, multinivel y comunitarias que caracterizan los servicios de educación preescolar, primaria y secundaria, la temporalidad de las capacitaciones son de dos meses, y por lo regular se realizan entre el mes de Julio y Agosto.

El mayor apoyo que recibe el capacitador tutor es el que le proporciona el asistente educativo y eventualmente el coordinador académico. Dicho apoyo es de carácter compensatorio, es decir, se realiza cuando se produce algún problema que resolver, cuando hay que aclarar dudas o cuando es necesario saber cómo va la capacitación.

En efecto, los equipos técnicos estatales (quienes previamente recibieron orientaciones del nivel central del CONAFE) trabajan con los coordinadores académicos, ésta acción generalmente es de una semana de duración. A su vez, los coordinadores académicos tienen a su cargo las acciones con los asistentes educativos y los capacitadores tutores, acción que generalmente tiene una duración de tres semanas, realizándose al final del ciclo escolar.

2.5 La Formación Permanente

La etapa permanente de formación para la docencia de los Instructores Comunitarios tiene como propósitos:

- Incrementar el nivel de conocimiento sobre la docencia que poseen los IC, fortalecer su manejo de contenidos curriculares y sus habilidades pedagógicas, y reforzar su control profesional del proceso de enseñanza.
- Desarrollar la reflexión sobre la propia práctica de los IC, impulsando, a partir de distintas estrategias, materiales y técnicas, acciones reflexivas de descripción, resonificación, comparación y transformación de sus conocimientos, saberes, creencias y prácticas educativas.
- Proporcionar respaldo y atención a las dudas y necesidades didácticas, curriculares y personales de los IC
- Establecer estrategias y rutas de trabajo de los capacitadores tutores y asistentes educativos, en el apoyo a los IC (CONAFE, 2011).

En la etapa de formación permanente acuden los IC y en estas se considera las siguientes acciones:

a) Las jornadas de observación y apoyo a la práctica, son las que el Capacitador Tutor realiza al visitar a los IC a sus escuelas, estas jornadas se realizan una vez al bimestre cada jornada tendrá una duración de entre 2 y 3 días, donde el CT motiva y alienta el trabajo del instructor comunitario, escucha las preocupaciones y necesidades pedagógicas del IC, realiza una observación documentada de la práctica de enseñanza del IC, además en acuerdo con el IC considera pertinente una clase demostrativa sobre algún contenido específico y favorece la autoevaluación de la práctica docente del mismo.

Los encargados directos de las jornadas de observación y apoyo a la práctica docente son los CT y AE, los miembros del equipos técnico, de los coordinadores y académicos y regionales, conjuntamente con el Jefe de Programas Educativos, en el transcurso del ciclo escolar.

b) Reuniones de tutoría y apoyo, se hacen cada fin de mes, los días miércoles, jueves y viernes, con un horario de 9 a.m. a 5 p.m. cada fin de mes, durante todo el ciclo escolar, en estas reuniones se continúa orientando al IC en su formación docente, se le apoya con estrategias didácticas y lúdicas, además se le asesora con el uso y llenado de materiales didácticos (Libros, guías etc.) les dan indicaciones de eventos que se acercan y documentos que deberán entregar.

c) Taller intermedio de formación para la docencia y reflexión sobre la práctica, se realiza un poco antes del cierre del primer semestre del ciclo escolar, en el mes de diciembre durante 5 días, en este taller se refuerza la motivación de los IC con actividades reflexivas y lúdicas, el intercambio de prácticas y experiencias pedagógicas entre IC, para dar continuidad a la etapa permanente de formación. Revisar contenidos para la formación que requiera consolidación. Los responsables directos de la conducción del Taller intermedio son los CT y AE apoyados por el coordinador académico o regional.

La etapa de formación permanente de las figuras educativas, resulta ser un proceso de preparación para los IC, en el cual se les orienta, se les asesora y sobre todo es el medio en el que se les puede proporcionar las herramientas metodológicas para la labor educativa que realizarán en sus escuelas, además los preparan para afrontar los desafíos a los cuales se enfrentarán al llegar a las comunidades rurales.

Asimismo la etapa de formación resulta ser muy importante, porque no solo se prepara a las figuras docentes para enseñar, sino que se les motiva a reflexionar, a comprender procesos de enseñanza y aprendizaje, también se les enseña el aprender a conocer, hacer, vivir y ser, cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida tendrán que desarrollar y poner en práctica, y tendrán confrontar los obstáculos que se presenten a lo largo de su formación personal y profesional.

Con la información presentada en este apartado, permite saber cómo está organizado el CONAFE para prestar y/u ofrecer los servicios que como institución tiene asignados. Además nos permite conocer si la funcionalidad de la institución se está desempeñando de acuerdo a la regla de operación del CONAFE, y sobre todo si está apoyando al logro de sus objetivos y del cumplimiento de su misión y visión.

De la misma manera la información presentada permitió averiguar la organización y evaluación de los recursos humanos del CONAFE, la consulta de las normas y procedimientos que regulan la institución, de la capacitación, contratación y del desarrollo personal de los que laboran en ella.

Saber cómo está organizado el CONAFE permite conocer principalmente quienes forman parte de la institución, qué hacen, a quién benefician y cómo se relaciona su trabajo con las figuras docentes.

Esta información es importante, ya que como interventor se debe tener conocimiento profundo de la realidad a la que se pretende indagar, estar informado ayudará a entender dichas situaciones, para que en la medida de lo posible se proceda a intervenir para generar un cambio o transformación de la institución o de sus procesos.

2.6 Contexto Comunitario

➤ Municipio de Ixtacuixtla

Ixtacuixtla es un municipio perteneciente a la estado de Tlaxcala, con una población total de 35 162 habitantes (INEGI, 2010). De acuerdo con la información que arrojo el censo de población 2010 determina que el municipio de Ixtacuixtla tiene una población joven, es decir, que los grupos de menor edad son de mayor tamaño que los que le preceden.

El municipio de Ixtacuixtla se distingue principalmente por sus monumentos históricos como lo es templo de San Felipe Apóstol y por sus diversas haciendas ubicadas en las comunidades del municipio de Ixtacuixtla, así como también su inigualable gastronomía en la preparación de escamoles en mixiote, además de sus fiesta patronales como son la del 1ro de mayo que se celebra en honor a San Felipe Apóstol y la del 26 de septiembre que se celebra a Santa Justina.

Cabe mencionar que la gran mayoría de los pobladores de Ixtacuixtla son artesanos, se dedican a la elaboración de diferentes flores de papel, cestería, canastos, cestos, chiquehuites, máscaras vistosas, piñatas, figuras para carros alegóricos y cristos. Dentro de las actividades cotidianas de la población está la agricultura en especial la siembra de hortalizas, granos de maíz, frijol, cebada, trigo, avena así como también la ganadería.

Entre otros aspectos Ixtacuixtla se ha caracterizado por ser un municipio urbano, cuenta con todos los servicios públicos como son el agua, luz, el teléfono, internet, televisión por cable, carretas y servicio de transporte público que conecta con las diversas localidades del municipio, sus principales localidades que conforman al municipio de Ixtacuixtla podemos encontrar las siguientes: Villa Mariano Matamoros, San Antonio Atotonilco, San Antonio Tizostoc, San Antonio Tecoac, San Diego Xocoyucan, Santa Cruz el Porvenir, Santa Inés Tecuexcomac, Santa Justina Ecatepec y la Trinidad Tenexyecac.

Con respecto a los servicios públicos del municipio y para hacer frente a las demandas de salud de la población, Ixtacuixtla cuenta instituciones de seguridad social y de asistencia social cómo son IMSS, ISSSTE, módulo médico del gobierno

del estado, OPD salud de TLAXCALA, OPD SEDIF (organismos públicos descentralizados, secretaría de desarrollo integral familiar) y el centro de rehabilitación integral (COPLADET, 2010).

Por otro lado, es importante resaltar que en el ámbito educativo, Ixtacuixtla tiene una infraestructura escolar se integra con 67 escuelas de todos los niveles educativos desde educación especial hasta el nivel superior y posgrado. De este total, 60 eran escuelas públicas y 3 colegios particulares. En cuanto a los planteles educativos públicos, la mayoría pertenece a escuelas de preescolar y primaria, sumando un total de 48 escuelas. Del total de colegios particulares 3 que están integrados en los niveles de preescolar y primaria. En el nivel preescolar se contemplan un total de 22 escuelas donde 21 corresponden a escuelas públicas y una particular, distribuidas en sus diferentes sostenimientos como el CONAFE federal con 8, estatales 8 y tipo federal transferido y una particular 5 (COPLADET, 2010).

➤ **Comunidad de Tecocac**

San Antonio Tecocac es una comunidad que se ubica en el municipio de Ixtacuixtla (en el estado de Tlaxcala) tiene una población de aproximadamente 875 habitantes (INEGI, 2010). La comunidad San Antonio Tecocac colinda con los municipios de Españita, Hueyotlipan, Tepetitlá de Lardizábal, Santa Ana Nopalucan, Panotla y el estado de Puebla.

De la comunidad de San Antonio Tecocac se puede mencionar que es una localidad rural cuyas actividades de la población son la agricultura, el comercio y el confeccionamiento de gorras. Esta comunidad que cuenta con los servicios de agua potable, luz, drenaje, alumbrado público, transporte público y pavimentación de calles.

Como parte de las expresiones culturales, religiosas, predomina el catolicismo en la comunidad, de este modo predominan algunas festividades como la del día de muertos y la fiesta del santo patrono San Antonio que se realiza 15 de junio. En la que la comunidad de Tecocac se reúne en la iglesia parroquial a las 6 de la mañana para cantar las mañanitas, se reparten tamales y atole para todos los creyentes. Más

tarde las familias se reúnen en sus casas para preparar el tradicional mole, y ya en la noche se reúnen los pobladores de la comunidad para deleitarse con el tradicional baile de feria y los juegos mecánicos.

Otra festividad es la del día 15 de septiembre es una gran fiesta para la comunidad se realiza en la presidencia auxiliar de comunidad con un programa de carácter cívico social, en donde se cuenta con la participación de las escuelas preescolar CONAFE “Bambi” y la escuela primaria “Francisco Villa” así como las autoridades responsables de la presidencia auxiliar de la comunidad. Previamente a este evento se realiza un desfile en donde participan la comunidad de Tecocac y ya en la noche se reúnen en la presidencia auxiliar para dar el tradicional grito de independencia, en donde las personas que asisten al evento comen comida típica mexicana, ven el espectáculo de juegos pirotécnicos y conviven con las familias.

En el ámbito educativo se puede mencionar que la localidad de Tecocac cuenta con dos centros escolares, el preescolar comunitario “Bambi” de CONAFE y la escuela primaria “Francisco Villa” ambas escuelas atienden un solo turno que es el matutino.

La escuela donde se realizó la investigación diagnóstica es el preescolar comunitario “Bambi”. Cuenta con una matrícula de 26 niños inscritos, tiene 2 grupos divididos, del nivel 1° y 2° año hay 16; y del 3° año son 10, cada grupo atendido por una IC.

Este preescolar comunitario presenta las siguientes medidas 28 metros de largo y 16 metros de ancho. Dentro de la infraestructura de este preescolar tenemos que arquitectónicamente las paredes están construidas de block, piso de loseta, y el techo es de concreto, las paredes del interior de la escuela están totalmente revocadas y pintadas.

Posteriormente la escuela está bardeada con el frente enrejado y un zaguán de color blanco en el que se permite el acceso al personal, alumnos y padres de familia, asimismo el preescolar dispone de 4 salones y un salón viejito de adobe que al parecer ahí tomaban clases las primera generaciones, el primer salón es muy pequeño con medidas de 3 metros de frente y 3 metros de fondo. El cual es utilizado como bodega. Otro salón con las mismas medidas que el anterior este es utilizado

como dirección. En los otros salones, más amplios es un poco más amplio por sus medidas de 6 metros de frente y 7 metros de fondo toman clases los niños de los diferentes grados.

En los salones que se ocupan para atender a los alumnos, están dotados por un pizarrón, dos estantes en el que se encuentra el material didáctico para trabajar, los cuentos infantiles, botellas de resistol, cinta canela y diurex, botes de pinturas, tijeras y crayolas, cajas de plastilina, bolsas de sopas, bolsas de semillas (frijoles, maíz, lenteja). Y un librero pequeño en el que se hallan las libretas de los niños y sus carpetas de trabajo, libros recortables de trabajo, etc. En ambos salones hay un estante que es utilizado para poner los cuentos infantiles, libros de CONAFE, libros recortables de trabajo, libretas de los niños, botes de pinturas, resistol, paquete de hojas blancas tijeras y crayolas para iluminar.

El jardín de niños "Bambi" también cuenta con dos baños, uno para niñas y otro para niños y que están adaptados de acuerdo a la edad que ellos tiene, cuenta con área de juegos infantiles que son 5 (resbaladilla, columpios, carrusel, pasamanos y el subí y baja) estos juegos infantiles se encuentran en perfectas condiciones.

CAPÍTULO 3
MARCO
CONCEPTUAL

En este punto se plantean diferentes elementos conceptuales que son aplicables al tema del proyecto de intervención y que se exponen de manera sintetizada, los diferentes sistemas conceptuales que podrían seguirse en el desarrollo del proyecto, el marco conceptual pretende utilizar conceptos e ideas para el análisis del problema e incluso el modelo en que se inscribe el proyecto cuyas propuestas serán la base del trabajo planteado.

3.1 Intervención

El término intervención es un concepto amplio, puesto que se utiliza y se ajusta a muchos contextos, entornos, situaciones, problemas, lugares además de que se tiene muchas definiciones y cada autor lo puntualiza de una forma distinta. Según Jaques Ardoino lo define así:

Intervenir (del latín interventio) es venir entre, interponerse. Esta palabra es sinónimo de mediación, de intercesión, de buenos oficios, de ayuda, de cooperación, pero al mismo tiempo o en otros contextos, es sinónimo de intromisión, de injerencia, puede convertirse en mecanismo regulador que puede asociar la coerción y la represión para el mantenimiento o el restablecimiento del orden establecido. La intervención aparece como el acto de un tercero que sobreviene en relación con un estado preexistente (Ardoino et al., 1981: 13)

Es posible entender a la intervención como la interposición entre un sistema y otro, cuyo objetivo es resolver una problemática originada en los sistemas y así generar un cambio o transformación. Con la intervención se pueden dirigir los asuntos que corresponden a una persona o realidad.

Desde nuestro punto de vista, la intervención siempre ha estado en nuestra vida cotidiana, aunque no la vemos a simple vista, tal vez su término no ha sido utilizado y determinado en las acciones que realizamos, pero a la intervención siempre la hemos utilizado en los diferentes ámbitos que estemos, ya sea en la escuela, en el trabajo o en la casa. Porque la intervención funge como un papel activo, que se va a tomar o bien a emprender para el cambio o transformación de una problemática, a través de dos situaciones lo que ya está establecido y con lo que se va a trabajar o modificar.

El término intervención lo consideramos como una acción encaminada a participar, a tomar decisiones en alguna situación en cualquiera de las cuestiones, por citar un ejemplo, hablemos de una intervención en el ámbito educativo, señalemos que un estudiante del tercer grado de preescolar durante el inicio del ciclo escolar el niño mostró un buen desempeño académico, pero a finales del mes de diciembre el niño bajó su desempeño, ante esta situación, el maestro realiza un diagnóstico, analiza las posibles situaciones que pudieran estar perjudicando al niño, detecta el hecho y entonces es cuando el maestro realiza su intervención al proponer estrategias que den solución al problema encontrado, el maestro elige (toma de decisiones) la estrategia que le ayudará a resolver el problema y la lleva a cabo, y así como esta intervención, existen otro tipo de intervenciones que pueden darse muy constantemente en nuestra vida cotidiana.

La intervención es variada porque siempre va a depender de la particularidad del caso encontrado, es común que el término de intervención lo encontremos en ámbitos como la medicina al referirnos por ejemplo a una operación “intervención quirúrgica”, en el ámbito de la política “intervención de estado”, o en el ámbito educativo y social, en cualquiera de estos ámbitos la intervención siempre va a suponer un compromiso, un interés y una participación “voluntaria”. En la intervención se fijan objetivos que deben ser alcanzables, y que estarán determinados por el contexto en el cual se aplique o se dirige.

El intervenir significa actuar en los conflictos, dar respuesta a ellos, encontrar soluciones a problemas, perfeccionar situaciones ya sean de distintos ámbitos pero que en definitiva se llegue a un fin. La intervención es un proceso de actuación, en la que el interventor se encargará de guiar, dirigir, de encontrar alternativas de solución para los agentes o sistemas afectados, que resuelve hechos que provoquen el desorden y desequilibrio de los contextos y ámbitos.

Sin embargo, es preciso dejar claro que la intervención es un proceso de actuación, que brinda orientación, auxilia de la misma forma busca solucionar las problemáticas y proponer estrategias de mejora, para promover un cambio, pero nunca va a garantizar que los problemas, hechos o situaciones sean eliminados por completo, la

intervención es un proceso cíclico, porque para que haya intervención debe existir un problema, generar las soluciones posibles de enfrentarlo y resolverlo, pero que en un determinado momento se espera el desequilibrio para nuevamente intervenir, es un proceso que siempre está en el ir y el venir, esto podría entenderse mejor desde la perspectiva de Remedí (2004: 15) “la intervención debe considerarse como el proceso elaborativo, uno tiene que ir asimilando los elementos, ir procesándolos, ir logrando incorporarlos, cuando el elemento no puede ser asimilado (Desequilibrio) ustedes lo repiten y volvemos a empezar”.

3.1.1. Tipos de Intervención

Como ya se ha venido hablando, en la intervención existen diversos tipos de intervención, dependiendo el ámbito a intervenir, en este caso podemos hablar de intervención psicopedagógica, la intervención educativa, la intervención social, intervención socioeducativa, psicosocial. A continuación se hace mención de algunas características de cada una de ellas:

- **Intervención Psicopedagógica** es la actuación profesional de los psicólogos, psicopedagogos en contextos escolares de cualquier ámbito o modalidad cuyo objetivo es mediar en las actividades docentes.

Para Henao la intervención psicopedagógica es “un proceso integrador e integral, supone la necesidad de identificar acciones posibles según los objetivos y contextos a los cuales se dirige” (2006: 218). Por otra parte; esta misma autora ha de concebir a la intervención psicopedagógica como el acto o acción psicopedagógica que se vincula con los procesos educativos, su fin central es contribuir al mejoramiento del acto educativo (Henao et al., 2006: 215)

Así pues, toda intervención psicopedagógica hay que entenderla como una labor que contribuye desde su ámbito educativo específico, en las aportaciones de promoción de soluciones realistas y adaptarlas al ámbito educativo. Esto conlleva necesariamente el considerar la intervención psicopedagógica como una medida preventiva para el conjunto de los problemas en la institución escolar.

Para otros autores como Bassedas (1989: 12-16) la intervención psicopedagógica es una innovación educativa y la mejora de la calidad de enseñanza, que suele ser de carácter asistencial, de atención de carácter preventivo. Desde esta perspectiva, en la intervención psicopedagógica podemos actuar y mediar con los agentes que conforman el contexto educativo, hablamos del alumno, el maestro y la familia, agentes primordiales para el mejoramiento de la enseñanza y aprendizaje, en la búsqueda de la innovación educativa.

En la intervención psicopedagógica hay que considerar estos agentes porque son la pieza fundamental del desarrollo cognitivo del niño, de la persecución de los objetivos institucionales y del sistema educativo por el cual estamos regidos, entramado por las relaciones que caracterizan la dinámica y el funcionamiento del centro escolar. Es un intento de articular una concepción constructivista del aprendizaje escolar y de la acción educativa que se constituye en la institución.

- **Intervención Educativa**

Si reubicáramos el concepto de intervención educativa, lo remontaríamos desde las corrientes pedagógicas y psicológicas, de entre las aportaciones pedagógicas destacan las Nueva Escuela por su paidocéntrico, surgido como contraposición al de la escuela tradicional centrada en el maestro expositor y transmisor, pero con el enfoque de la nueva escuela se remarca la importancia de la intervenir a través de una metodología partiendo de los intereses, necesidades y características de los alumnos, con el fin de dar respuesta a la sociedad. Por otro lado la psicología, la vemos como la que nos aporta información sobre las formas cognitivas de los individuos. Si retomamos estas ideas nos daríamos cuenta que la intervención educativa existe desde la época del constructivismo Piaget (1969), el aprendizaje significativo de Ausubel (1981) y Vigotsky (1931) con la Zona de desarrollo potencial y su perspectiva del aprendizaje.

Si reflexionamos estos planteamientos, nos damos cuenta que estos teóricos se preocuparon por los procesos de enseñanza y aprendizaje del niño desde ese entonces, y que sus aportaciones fueron un acercamiento de intervención.

Por otro lado, la intervención educativa podríamos empezar a entenderla desde la perspectiva de Sañudo (1997:1) “la intervención educativa es una categoría que está aún en construcción dentro del campo educativo, es una de las ventajas que brinda posibilidad para que el profesor pueda reconocer un proceso y transformar sus prácticas docentes”. La intervención educativa se trata fundamentalmente de una acción de maestros dirigida a transformar maestros a nivel personal y profesional, mejorar las formas de enseñanza, innovar el estilo de trabajo y desempeño del docente por la vía de la intervención educativa.

Desde otras miradas y para poder comprender un poco más este concepto para otros autores como Vega definirían a la intervención educativa como:

“El proceso realizado por un especialista en la educación, que realiza un plan de mejora siguiendo fases y creando estrategias que se implementarán en un programa o proyecto, este tiene que estar bien realizado y prevenido de los imprevistos” (Vega, 2013:1).

De estas dos ideas podemos comprender que la intervención educativa, se sitúa dentro del ámbito educativo se dirige principalmente atender las demandas y problemáticas que la educación escolar no ha sido capaz de atender satisfactoriamente. La intervención educativa es el elemento central de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, y de los procesos educativos.

- **Intervención Social**

Por otra parte, la intervención social es una acción que se desarrolla dentro de un sistema social Carballada (2005: 17-26) nos dice que la Intervención es un proceso complejo que la sociedad construye con sus creencias y costumbres y cambia al paso del tiempo. La intervención social es un conjunto de los cambios sociales que ha tenido la humanidad, implica analizar crónicas, testimonios de la misma y que se constituyen en un marco histórico social, como forma de expresión de diferentes actores sociales.

Por otra parte a la intervención social hay que entenderla como la acción organizada de un conjunto de individuos frente a problemáticas sociales no resueltas. La

intervención social constituye ante todo un proceso de orden racional, pues se funda en una intención manifiesta de modificar o transformar una situación que se considera indeseable e injusta socialmente, ante todo para el grupo que la padece.

Según Fantova (2005: 22) la intervención social es un tipo de actividad se realiza de manera formal u organizada, que pretende responder a necesidades sociales al promover la interacción humana, en la legitimación pública o comunitaria.

La intervención social es una acción sistemática y organizada, implica una alteración en el curso de la vida cotidiana. La intervención social envuelve el reconocimiento de capacidad técnica para responder a las demandas sociales y la concreción de acciones en lo cotidiano. Con la intervención social se crea un espacio social, en el que se construyen relaciones fundadas en la ayuda, a partir de la búsqueda de respuestas a demandas sociales.

- **Intervención Socioeducativa**

En lo que respecta a la intervención socioeducativa se tiene que es la promoción de objetivos educativos de las políticas sociales orientadas a la generación de bienestar social. Es decir una acción pedagógica, que abarca una intervención educativa estructurada pero que no forma parte del sistema educativo institucionalizado (no escolar).

De acuerdo con Orcasitas (1997: 72) “se ha llamado intervención socioeducativa a la práctica que actúa en medios sociales, generalmente empobrecidos, desde una práctica educativa no institucionalizada, aunque actué desde instituciones”. Tomando este concepto, se puede interpretar que la intervención socioeducativa es una acción más necesaria en grupos sociales más desfavorecidos o marginales, con la intención de mejorar su situación personal o laboral y su inserción social.

Entonces debemos entender que la intervención socioeducativa es un recurso para mejorar la propia sociedad, desde esta perspectiva, se debe considerar que se sitúa principalmente cerca de los sectores sociales que presentan problemáticas específicas.

La intervención socioeducativa no solo está orientada a atender ámbitos sociales sino que también van dirigidas a ámbitos educativos, es especial a las modalidades de educación formal, informal y no formal, por relacionarlas con actividades extraescolares o con actividades escolares. De igual forma, es sensato aludir que las actuaciones de intervención socioeducativa, son derivadas de la realidad social y educativa, y deben constituir una respuesta a las necesidades existentes y detectadas en los diferentes ámbitos socioeducativos.

3.2 La intervención Socioeducativa: como Propuesta para el Proyecto

El tipo de intervención que se pretende utilizar en este proyecto es la Intervención Socioeducativa. Porque responde a la problemática que se pretende atender, sobre todo los procesos de formación de docentes comunitarios del CONAFE, con esta intervención viene a sustentar este proyecto, al querer enriquecer los procesos de capacitación no formal con estrategias pedagógicas que den solución a las exigencias educativas y sociales.

Bajo este punto de vista, podríamos decir que la intervención socioeducativa de este proyecto se ajusta a la realidad a intervenir. Porque es proyecto grupal y educativo, situado en dos contextos a la vez, se pretende actuar desde el ámbito educativo para poder llegar al ámbito social.

Al realizar un proyecto con esta intervención socioeducativa, permite planear y llevar estrategias que dinamicen la realidad existente y la cual se pretende intervenir, todo a través de actividades educativas para el grupo de instructores comunitarios, en la guía y orientación sobre su desempeño y desarrollo docente, se pretende superar las limitantes de práctica docente en la creación de ambientes de aprendizaje, impactar en el desarrollo integral del niño y responder a las exigencias de la sociedad de la formación educativa de los infantes.

Sin embargo, a lo largo de este capítulo, hemos hablado sobre los diversos tipos de intervención que se aplican a los distintos tipos de situaciones y necesidades, e incluso se expuso que para el desarrollo del presente proyecto optemos por el modelo de intervención socioeducativa porque se sitúa en dos contextos como es el

educativo y social, en este sentido habría que resaltar que la intervención es una acción encaminada a establecer estrategias y propuestas que permitan mejorar situaciones y que respondan a dar solución a problemas que estén obstaculizando la estabilidad de un determinado contexto.

Hasta aquí se ha explicitado sobre el concepto de intervención y nos hemos percatado que la intervención ha sido muy relacionada con la educación, ¿Cómo es que podríamos entender esta relación entre la intervención y la educación? Deberíamos partir de que la educación es un ente social, porque parte de un proceso de socialización de los individuos, donde los individuos asimilan y aprenden conocimientos. El Diccionario de la Real Academia Española señala que la educación es: “Acción y efecto de enseñar”, para Feroso (1990:129) la educación “es un proceso típicamente humano, porque presupone capacidades exclusivas del hombre, tales como la inteligencia por la cual aprende y planea su perfeccionamiento, la libertad para auto realizarse, relacionarse y comunicarse”.

Como puede observarse la educación es uno de los factores que más influye en el avance y progreso de personas y sociedades. Además de proveer conocimientos, la educación enriquece la cultura, el espíritu, los valores y todo aquello que nos caracteriza como seres humanos. La educación no es nada más la enseñanza y el aprendizaje, sino también formar al individuo como un ser que sirva a la sociedad, involucrando los valores, el desarrollo de la razón, sin embargo, requieren esfuerzo.

El saber constituir el principal factor de desarrollo, fortalece la importancia de la educación, ofreciendo nuevos horizontes, iniciando la educación desde temprana edad, sobre todo en las instituciones educativas en el ámbito de educación preescolar.

3.3 La importancia de la Educación Preescolar

La revisión de la evolución histórica de la educación preescolar, los cambios sociales y culturales, los avances en el conocimiento acerca del desarrollo y el aprendizaje infantil y, en particular, el establecimiento de su carácter obligatorio, permiten

constatar el reconocimiento social de la importancia de este nivel educativo (SEP, 2004: 7).

Desde el ámbito pedagógico la educación infantil ha sido muy reclamada de forma insistente. Los pioneros de la educación infantil hicieron una labor de apertura, para reclamar por profundizar en el periodo de la vida humana. La educación infantil se inscribe en el periodo inicial de la vida humana, confirmando un nivel institucional con entidad propia.

En este sentido amplio la educación infantil comprende un periodo vital, donde se inicia con el nacimiento y finaliza con la entrada del niño a sistema educativo obligatorio. Desde una perspectiva más restringida, se hace hincapié a la educación institucional que se da entre los años 0 a 6 años y que pueda realizarse en todos los tipos de centros educativos específicos para ellos (guarderías y jardines de niños) escuelas infantiles en el periodo de “educación infantil” (Castillejo et al., 1989: 16). La educación preescolar puede representar una oportunidad única para desarrollar las capacidades del pensamiento que constituyen la base del aprendizaje permanente y de la acción creativa y eficaz en diversas situaciones sociales.

La educación preescolar tiene una finalidad, que apunte al desarrollo de las capacidades y potencialidades del niño, a través de situaciones didácticas o hechos experienciales produzcan un conocimiento (aprendizaje). De este modo la educación preescolar, además de preparar a los niños para una trayectoria exitosa en la educación primaria, puede ejercer una influencia duradera en su vida personal y social.

Los primeros años de vida ejercen una influencia muy importante en el desenvolvimiento personal y social de todos los niños; en ese periodo desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social (SEP, 2004: 11). La interacción del niño con otros niños de su misma edad, de su mismo contexto permitirá el desarrollo social y que lo hará más importante para su proceso de formación y de aprendizaje.

Como puede verse la educación preescolar es de gran importancia, porque requiere de una mirada especial, ya que los primeros años de vida de un niño son decisivos

para su desarrollo posterior. La escuela ha de promover el desarrollo intelectual del niño e inducirlo a lograr la autonomía, ser auto didáctico, estimular el desarrollo de sus habilidades y destrezas.

La educación infantil cuida, en un periodo temporal preciso los fenómenos evolutivos y madurativos que en él se produce, controlando no solo su desarrollo, sino que también en la orientación y dirección de los mismos (Castillejo et al., 1989:24).

En definitiva la educación infantil debe inscribirse en un proceso educativo, que posibilite la construcción de una personalidad armónica del niño y el desarrollo equilibrado de su construcción psicomotriz. Los primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desenvolvimiento que tiene como base la propia constitución biológica o genética, y en el cual desempeña un papel clave de las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras personas. Del tipo de experiencias sociales en que los niños participen a temprana edad dependen mucho de los aprendizajes esenciales de su vida futura.

Hasta aquí se comprendió la importancia de la educación preescolar, pero también es importante mencionar por qué lo es para este trabajo, cabe mencionar que desde nuestros inicios de la práctica profesional, el desarrollo de estas fueron en el programa de educación preescolar comunitario de CONAFE, ese fue nuestro primer acercamiento con el niño de preescolar, esa experiencia de trabajo con ellos, las formas de como el niño adquiere su aprendizaje, como lo construye, el desarrollo de sus capacidades intelectuales, como es que a partir de sus necesidades ellos pueden diversificar su conocimiento, de los agentes educativos con los que él se apoya, de la manera en como el instructor comunitario planea su trabajo de enseñanza, de cómo es importante su formación docente para el trabajo con los pequeños, fue entonces que a partir de estas cuestiones las consideramos esenciales para el desarrollo de este trabajo, ya que fue nuestra base para interesarnos en diseñar un proyecto tomando en cuenta la importancia de la educación preescolar, el maestro, los alumnos, el contexto y la necesidades de los mismos. Nos interesamos por desarrollar un proyecto específicamente para los IC del CONAFE porque sabemos que no cuentan con una preparación pedagógica,

pero sabemos que este proyecto va enfocado a resolver la situación de formación docente.

3.4 La Educación Preescolar en el “Aprendizaje” de los Niños

La educación preescolar interviene justamente en este periodo productivo y sensible a los aprendizajes fundamentales permite a los niños su tránsito del ambiente familiar a un ambiente social de mayor diversidad y con nuevas exigencias. Con la educación preescolar le ha da el sentido a la función democratizadora como espacio educativo en el que todos los niños y todas las niñas, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que poseen. (SEP, 2004: 15).

Es por ello, que es importante una educación preescolar de calidad, pero es difícil de lograr, cuando se necesitan educadores comprometidos, competentes y bien formados e informados, para ayudar efectivamente a los niños a convertirse en adultos que contribuyan realmente al correcto desarrollo de la sociedad.

3.5 La Formación Docente

En apartados anteriores señalábamos la importancia de la educación preescolar, sin embargo, debemos tener siempre en cuenta que en el ámbito de la educación existen agentes importantes que llevan a cabo la educación, quienes se encargan de generar procesos de formación educativa. En este sentido, el papel del docente, como figura educativa y formador de sus alumnos debe ofrecer educación de calidad, de manera que su desempeño profesional se vea reflejado en la tarea diaria, guiando a sus discípulos hacia un cambio de actitud que se refleje a nivel de la sociedad.

Es muy importante tomar en cuenta la formación docente, ya que esta es un proceso permanente, que acompaña todo el desarrollo de la vida profesional. Para Baráibar (2003: 112) “la formación tiene como fin contribuir al apoyo y la consolidación de las dinámicas de la transformación social” con la formación se instruye, se actualiza y se asocia a la capacitación, sobre todo a nivel profesional.

La formación a docentes es muy importante dentro de la educación ya que se presentan retos para él día a día y es de suma importancia que esta cuente con las herramientas necesarias para poder darles solución, el docente tiene la responsabilidad de formar a los alumnos en todos sus aspectos y si este no cuenta con los saberes necesarios no podrá transmitirles conocimientos a los educandos es por ello que el docente debe de conocer perfectamente los contenidos de enseñanza para saber lo que se enseña y saberlo enseñar ya que si no se usan las estrategias indicadas con los alumnos no se dan los resultados esperados.

Reconocer la importancia de que los docentes cubren una función social, implica contar con las habilidades necesarias para desarrollar su trabajo docente, dominar las temáticas que imparten, y contar con los suficientes elementos pedagógicos para la promoción del aprendizaje.

Para Rosales (S/A: 1) el trabajo de un docente es más profesional en la medida en que se apoya en la ciencia, entre otras razones esto se debe a que el conocimiento científico:

- Permite comprender mejor lo que se hace.
- Facilita la comunicación entre aquellos que estamos en la actividad de la educación.
- Eleva el nivel de incertidumbre, ya que al aplicar crítica y creativamente algo ya probado, el rango de ensayo y error o de posibilidades de fracaso disminuye.
- Prevé contingencias, debido a que podemos tener escenarios alternativos que permiten tomar decisiones en momentos que pueda estar en riesgo el logro de los objetivos planteados.
- Incrementa el control del proceso en su totalidad y de cada uno de sus componentes.
- Permite sistematizar el trabajo que se realiza, valorando aciertos y deficiencias.
- Garantiza resultados según una concepción, un plan y estrategias que se empleen.

Esta labor que hacen, le implica al docente orientar su trabajo hacia otras esferas, no solamente la áulica, sino su entorno y estudiar las necesidades sociales que debe cubrir a partir de la formación de los educandos.

Es importante tener en cuenta que en la medida en que el docente tome conciencia de la importancia de contar con una formación, esto obedece entonces a contar con una serie de conocimientos, técnicas, instrumentos y metodologías que permitan reflexionar sobre un trabajo de calidad.

Dentro de la formación docente se debe permitir el desarrollo competencias relacionadas con el desarrollo personal y docente, a través de las distintas actividades del currículo, que permitan un desempeño docente de constante perfeccionamiento y de realización personal.

Estas competencias docentes tienen que ver principalmente con la autoestima, la seguridad y autoevaluación, creatividad, sensibilidad al cambio, como la capacidad de innovación, de toma de decisiones y de resolución de problemas educativos.

Hacer una reflexión sobre la práctica docente, es muy importante para determinar que ésta debe ser fundamentada en la teoría y la práctica, visualizando el análisis de su desempeño y la actualización del docente en congruencia con los contextos socioculturales contemporáneos.

Actualmente se considera que un buen maestro no es el que sabe mucho y lo demuestra con un lenguaje rebuscado y difícil de entender, sino aquel que se da cuenta, de que aunque pueda saber mucho, jamás termina de aprender. Ha llegado el punto donde no es suficiente una preparación profesional, sino también es necesario tener habilidad, destreza y sobre todo voluntad para desempeñarse en diversas funciones como discusión, monitoreo etc., así como demostrar habilidades en el manejo de medios y herramientas tecnológicas, crear actitudes de respuesta favorables, para situaciones que se les presenten con los alumnos, en pocas palabras buscamos que dentro de la formación docente se desarrollen competencias que den mayor peso a su formación y se considere importante.

3.5.1 Competencias en la Formación Docente

Desde la década de los noventa, la educación basada en competencias y el diseño curricular por competencias han sido adoptados en gran parte de los proyectos educativos en todos los niveles de escolaridad, no solo a nivel local, sino internacional (Díaz, 2010: 14) desde esta mirada, el discurso de las competencias ha entrado con fuerza en el ámbito educativo y en el ámbito de la formación de los docentes.

Es por ello que para comprender el desarrollo de las competencias en los niños, los docentes también deberán desarrollar sus propias competencias. Las competencias suponen cultivar cualidades humanas para adquirir, por ejemplo, capacidad de establecer y mantener relaciones estables y eficaces entre las personas.

Una competencia “es la capacidad para movilizar varios recursos cognitivos para hacer frente a un tipo de situaciones” (Perrenoud, 2004; citado en Díaz, 2010) de esta manera se comprende que la competencia es el desarrollo de las capacidades de los estudiantes en el pensar y actuar en diversos ámbitos. La competencia debe construirse, dependiendo del contexto o situación deseada, basada en una práctica reflexiva. Debe mirarse a la competencia más allá de una habilidad, sino del dominio de procesos y métodos para aprender de la práctica y de la experiencia.

Por consiguiente, la formación en competencias docentes puede ser una forma equilibrada de los elementos más característicos del conocimiento tratando de descubrir algunos o muchos de los saberes ocultos (destrezas, aptitudes y actitudes) de gran repercusión en el producto resultante (aprendizaje). La competencia de los docentes “son competencias profesionales que se desarrollan mediante procesos de formación deliberados y dirigidos, pero también se desarrollan mediante en el devenir cotidiano” (Díaz, 2010: 18).

La formación de competencias docentes de alguna manera viene apoyar las metas de su persona en procesos de formación donde se es aprendiz, principiante o novato en un campo determinado a través de una serie de momentos y etapas para mejorar una condición donde se logre desarrollar y potencializar su habilidad en dicho campo. Es importante formar docentes capaces de facilitar en los alumnos aprendizajes para

la vida, para ser personas, para un oficio y sobre todo alumnos capaces de aprender por sí mismos.

La importancia de las competencias en la formación docente tiene mucho que ver para nuestro proyecto y para la temática que estamos analizando, como ya lo hemos estado mencionando el IC no tiene una formación académica de nivel profesional, lo cual no lo invalida para dar clases, al contrario la formación que ha recibido ha sido muy buena, pero sería mucho mejor si esa formación se basara por competencias, puesto que la experiencia sin teoría no puede convertirse en conocimiento.

Sin embargo la formación docente debe reconocer a la práctica educativa como objeto de conocimiento, en sus dimensiones de práctica escolar y áulica, incluir entre las tareas de los docentes la reflexión sobre la práctica, el indagar acerca de sus dimensiones, formular conocimiento a partir de la experiencia empírica de los problemas que emergen de la práctica y así integrar la teorización propia y las teorías externas al hecho práctico. Así el docente adquirirá una competencia: aprender de su práctica ya que podrá facilitarla en sus alumnos.

3.5.2 Modelos de Formación Docente

Con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, se han realizado estudios para una mejor comprensión de las características que debe tener el docente para una formación eficaz del educando. Estos se han centrado en la mejora de la práctica educativa en lo que se refiere al desempeño docente y factores que interactúan en el proceso enseñanza- aprendizaje.

Los modelos de formación hoy en día proporcionan ciertas pistas para responder a las cuestiones educativas. La formación se concibe desde la continua práctica, profesionalización y de las principales dimensiones del quehacer educativo. La formación docente hasta nuestros días, ha continuado atrapada en modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje., se continúa reproduciendo la cultura escolar tradicional.

El diccionario de la Real Academia Española (DRAE, 2014) indica que un modelo es un esquema teórico de un sistema o de una realidad compleja y que se elabora para

facilitar su comprensión y el estudio de su comportamiento. De esta manera podemos interpretar que un modelo es un conjunto teórico que explica una realidad que oriente a una mejora, en este caso el modelo de formación docente es una pauta o un plan que se puede utilizar para guiar un programa de estudios.

Los modelos de formación docente tal y como lo plantearía De Lella (1999) “son modelos teórico de formación, donde se articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las recíprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora de la realidad”.

Es posible según De Lella (1999) identificar modelos y tendencias configuraciones institucionalizadas históricamente e incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos, y que se muestran a continuación:

1. El modelo Práctico-Artesanal concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización.

2. El Modelo Academicista especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación así llamada “pedagógica” como si no fuera también disciplinaria pasa a un segundo plano y suele considerarse superficial y hasta innecesaria. El docente no necesita el conocimiento experto sino las competencias requeridas para transmitir el guión elaborado por otros, como un locutor hábil.

3. El Modelo Técnico eficientista apunta a tecnificar la enseñanza sobre la base de esta racionalidad, con economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos. El profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el curriculum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos.

4. El Modelo Hermenéutico-Reflexivo supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto, espacio, temporal y sociopolítico y cargada de conflictos de valor que requieren opciones

éticas y políticas El docente debe enfrentar, con sabiduría y creatividad, situaciones prácticas imprevisibles que exigen a menudo resoluciones inmediatas para las que no sirven reglas técnicas ni recetas de la cultura escolar. Vincula lo emocional con la indagación teórica.

Como se mencionaba anteriormente los modelos sirven de punto de referencia y no deben considerarse cerrados en sí mismos. Es evidente y en nuestra opinión que estos cuatro modelos de formación adquieren importancia, en función con la concepción que el centro formador tenga del proceso enseñanza-aprendizaje y logro de las competencias requeridas, frente a la complejidad incrementada por el cambio radical y acelerado de las estructuras sociales y educativas.

Con los modelos de formación docente pueden encontrarse estrategias y actitudes comunes, e incluso la finalidad puede ser la misma producir una mejora en el proceso de formación de los educandos, (a partir de la formación del docente), lo que cambia son las concepciones, las actitudes frente a la formación y la enseñanza.

Por otra parte, se debe tener presente que la formación que tengan los “formadores” y en consecuencia la manera de cómo desarrollan la práctica educativa, tiene un fuerte impacto sobre los educandos, y que finalmente se verá reflejado en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En efecto para la transformación educativa se requiere de modelos encaminados a la transformación como proceso de carácter social y educativo, modelos de autorreflexión e introspección del quehacer docente.

Dentro de un modelo de formación docente es posible trabajar mediante una propuesta de enseñanza, el maestro recibe una propuesta pedagógica que comprende en enseñar, los contenidos curriculares, metodologías o sistemas de intervención. La formación de los docentes debe estar más centradas en como aprende el educando.

Ante esta tendencia es posible hacer hincapié que la formación del docente dentro de estos modelos se sitúa en la importancia del trabajo docente en el aula en especial en los procesos de enseñanza y aprendizaje del educando, en cualquiera de sus niveles.

Después de haber presentado estos modelos de formación de los docentes, es posible aludir que para fortalecer la formación docentes comunitarios del CONAFE utilizaremos el modelo hermenéutico-reflexivo, debido a que este modelo exige interpretar la formación desde la perspectiva de la práctica, para ello es necesario romper el criterio de la práctica en abstracto por la práctica concreta situada socialmente en un contexto específico.

Este modelo puede adaptarse en el enriquecimiento de las capacitaciones de los docente comunitarios, está profundamente influido por la variable contextual, que emerge de él, posee una carga de valor y es construido personal y colectivamente.

De esta manera la formación docente de los instructores comunitarios del CONAFE resultaría más favorable al aplicar el modelo de formación hermenéutico-reflexivo, para mejorar su capacitación, para promover competencias docentes no solo en beneficio de ellos, sino también de sus alumnos, es decir, que además de ofrecerles una formación docente, el interés es darles las estrategias pedagógicas para el desempeño en el aula a partir de la indagación y reflexión.

Se considera que con el modelo hermenéutico reflexivo, se establezca como un modelo de formación para los IC ya que es viable para la intervención de este trabajo porque dentro de las capacitaciones a IC no se basan en ningún modelo para capacitarlos, por lo tanto consideramos que este modelo genere un cambio, que mejore las formas de capacitación, y de la misma manera se realce la imagen de los que imparten las capacitaciones y de los que trabajan en la delegación CONAFE. Buscamos que a partir de este modelo se mejoren los procesos de formación así como también las formas de trabajo y desempeño de los IC en los preescolares comunitarios.

Con este modelo dentro de la capacitación orientamos al IC a la indagación, vinculado a la perspectiva naturalista en sus principales vertientes de investigación-acción. Pero, también a la orientación social es decir que mediante este modelo se le proporcione los medios para defenderse en la escuela, en el aula y el contexto con los espacios donde se concretizan valores de justicia, igualdad y autonomía.

Por otro lado, pensamos que al implementar este modelo reflexivo en el desarrollo de las capacitaciones, exigirá interpretar la formación desde la perspectiva teórica a la práctica, que la concepción de la formación docente de los IC sea como una resolución de problemas mediante procedimientos innovadores, que mediante este modelo la formación de los IC sea de forma Práctica-Reflexiva, pero además que con este modelo se estimule la participación y trabajo del grupo que a su vez se propicie la reflexión de los mismos. De igual forma pretendemos que al promover este modelo en el proceso de capacitación de los IC no solo formemos a jóvenes con conocimientos teóricos y prácticos, sino que también los preparamos para que adquieran el compromiso ético con la práctica y de autoformación profesional.

La formación del futuro IC desde este modelo sugiere la integración de la teoría y práctica, no tanto en la tradicional petición que la teoría ilumine la práctica, sino que a partir de la reflexión sobre la práctica se construya la teoría. Así, la práctica es un referente, eje conductor de la formación de docentes, la base sobre la cual se estructuran los planes de formación.

3.6 Los Ambientes de Aprendizaje en el Desarrollo Cognitivo del Niño

Para que el niño pueda construir su conocimiento, requiere de un ambiente de aprendizaje de la interacción de este y de lo que lo rodee. Para que este ambiente exista en el aula de clases es necesario que el docente realice la construcción de estos, para la cual va a necesitar de los conocimientos teóricos y prácticos para su planeación, y sobre todo del grupo de alumnos a quien va a ir dirigidos, estamos hablando de un trabajo colaborativo en el que se está relacionando el docente y el alumno.

Es por ello y con base a este argumento, podemos indicar que dentro de los planes y programas que la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2011: 28) denomina a “un ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje”. Con esta perspectiva se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.

En su construcción destacan los siguientes aspectos:

- La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
- El reconocimiento de los elementos del contexto: la historia del lugar, las prácticas y costumbres, las tradiciones, el carácter rural, semirural o urbano del lugar, el clima, la flora y la fauna.
- La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
- Las interacciones entre los estudiantes y el maestro (SEP, 2011: 28)

Bajo este contexto, el ambiente debe entenderse como una condición física en el que se desarrollan un conjunto actitudes por parte de un colectivo social que interactúan entre sí (personas). Los ambientes de aprendizaje son de gran utilidad para el desarrollo de aprendizajes, porque es el escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, además es un espacio donde los alumnos desarrollan sus capacidades, competencias y habilidades, es un medio de formación del niño, de potencializar y fortalecer conocimientos.

El ambiente de aprendizaje ha de posibilitar el conocimiento de todas las personas del grupo y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de hacer factible la construcción de un grupo humano relacionado con los objetivos, metas e ilusiones comunes.

El ambiente de aprendizaje a de funcionar como una herramienta de apoyo al maestro, para mejorar la funcionalidad de los saberes de los niños, además de estos espacios promueven y refuerzan los aprendizajes de los niños, por otra parte el ambiente de aprendizaje ha de facilitar a todos y a todas el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales. El aprendizaje en los niños se propicia mediante la interacción del niño con el medio físico y social, mediado por el lenguaje. Reconocer cómo aprenden los niños tiene resultados en lo que se refiere a la construcción del ambiente de aprendizajes, pensado como ambiente dinámico, con la posibilidad de recrearse, cambiarse y suprimirse, dependiendo de temáticas y contenidos que se estén desarrollando.

El ambiente de aprendizaje ha de ser diverso, debiendo trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Deberán ofrecerse escenarios distintos ya sean contruidos o naturales dependiendo de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos. En síntesis, se busca que en la creación y diseño de ambientes de aprendizaje se propicie un ambiente altamente favorable para la convivencia social y los aprendizajes, en el que se establezca una interacción comunicativa efectiva y circular entre el maestro, el estudiante y el grupo.

3.7 Trabajar en Colaboración para Construir el Aprendizaje

En los planes y programas de la SEP (2011: 28) alude que para generar ambientes de aprendizaje debe, haber un trabajo colaborativo a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

Por ello es muy importante que la institución promueva el trabajo colaborativo para enriquecer sus prácticas considerando las siguientes características:

- Que sea inclusivo.
- Que defina metas comunes.
- Que favorezca el liderazgo compartido.
- Que permita el intercambio de recursos.
- Que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad.
- Que se realice en entornos presenciales y virtuales, en tiempo real y asíncrono.

De lo dicho anteriormente se puede deducir que el ambiente de aprendizaje es un lugar físico en el que se desarrolla el conjunto de actitudes y conocimientos de los actores que participan en tal lugar.

Para el desarrollo del aprendizaje se debe disponer de un ambiente estimulado, limpio y ordenado para producir una actitud o conducta deseada en este caso por los niños y las niñas, enriquecer el entorno y mantener un lugar interesante y agradable de modo que les proporcione seguridad y fomente el aprendizaje.

La disposición del ambiente en el aula de preescolar influye de forma significativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos. Los espacios de aprendizajes deberán estar adaptados a las necesidades de los alumnos que se encuentran ahí y generar un “ambiente” que propicie la interacción, comunicación y exploración, que cierto ambiente cree el desarrollo de aprendizajes.

Crear que adornar y arreglar el salón de clases y el mobiliario que esté ahí no es suficiente para crear un ambiente de aprendizaje, se debe crear un ambiente interactivo, donde los niños investiguen, experimenten y descubran nuevos hallazgos que originen nuevos conceptos y desarrollo de habilidades y destrezas.

El ambiente de aprendizaje es una concepción activa que involucra al ser humano y por tanto involucra acciones pedagógicas en las que, quienes aprenden, están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente.

3.7.1 El Ambiente de Aprendizaje en Preescolares

Los ambientes de aprendizaje en el nivel de preescolar, deberán estar adaptado exclusivamente a niños que estén en la etapa del preescolar que posteriormente oscilan entre los 3 y 5 años de edad, dentro de espacios de aprendizaje, se deberán incluir los espacios familiares y comunitarios, así como también los hogares donde los pequeños habitan, las centros de animación y recreación cultural en los que los niños asisten.

En la UNICEF (2005: 6) establece que el “ambiente de aprendizaje para la atención preescolar debe ofrecer un clima benefactor de los aprendizajes”, donde exista ciertos elementos tales como el respeto, cariño, los hallazgos y estados anímicos, el espacio debe dar comodidad, para liberar las tensiones de los niños y mantenerlos activos el día a día.

El ambiente de clase y áulico en el preescolar, debe ser un espacio donde se desarrollen todas las actividades de enseñanza y aprendizaje, donde solo arrinconen cuentos, mesas, sillitas y materiales, debe ser un lugar donde se les facilite a los niños la experimentación, la investigación y el descubrimiento de nuevos

descubrimientos que conlleven a la apropiación de nuevos conocimientos, en el desarrollo de habilidades y destrezas.

Los niños en edad preescolar aprenden acerca de sí mismos, de otros y de su ambiente. Están empezando a ver que no son los únicos en la escuela, y por lo tanto las cosas completamente desconocidas pueden asustarlos en lugar de animarlos, e incluso podemos decir que los elementos visuales, sonidos y olores pueden distraerlos. Un mejor ambiente de aprendizaje para el preescolar comienza con crear un lugar que atraiga, que sea un poco familiar, con muebles para el tamaño de los niños y que sea cálido. Es aquí donde el educador deberá poner en práctica sus conocimientos teóricos y prácticos, en la realización de ambientes de aprendizaje para que los niños puedan identificarse y donde se sientan cómodos, hacer un ambiente centrado en sus alumnos y que sobre todo estos sean adaptados a su nivel.

Un maestro en preescolar, debe ser responsable y ofrecer a los niños un ambiente seguro y divertido donde se puedan expresar ellos mismos de forma creativa, hacer amistades y adaptarse a pasar parte del día sin sus padres, de acuerdo con la UNICEF (2005: 7) “los adultos responsables de la atención del niño y niña de 3 a 6 años deberán propiciar un ambiente nutritivo tanto en lo funcional como en lo estructural para el logro óptimo de los aprendizajes esperados en esta fase o nivel”. La enseñanza preescolar ciertamente no es fácil, aunque la mayoría de los maestros dicen que sus trabajos se hacen más fáciles con la experiencia. El maestro debe procurar que si ambienta cuidadosamente y discretamente el aula, añada un elemento interesante y significativo para el desarrollo de los niños y niñas del preescolar.

Cabe señalar que es importante ambientar el aula de preescolar porque este es un agente motivador que interviene para obtener mejores resultados en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Ya que en el aula de clases es el lugar donde se realizan las actividades para las cuales el educador debe organizar además de que el aula es el espacio donde los niños pasan la mayor parte del día.

El ambiente de aprendizaje en preescolar debe ser un lugar potencializador en actividades físicas, sociales e intelectuales, un espacio incursionado para desarrollo de habilidades y destrezas de los niños, estimulador para el proceso de actividades culturales, un espacio optimizador de búsqueda, exploración, conocimiento y experimentación del medio que ayude a comprender, analizar y generar nuevos conocimientos. El ambiente en preescolares existe en la medida en que los elementos que lo compongan, interactúen entre sí, por ello cada persona recibe el ambiente de un modo distinto (Zabalza S/A; citado en Iglesias, 2001).

Finalmente se tiene que reflexionar que el ambiente del aula en preescolar debe posibilitar el saber de todos los niños del grupo y el acercamiento de unos con otros. Así mismo el entorno escolar en el que se desarrolle el niño y la niña ha de facilitar el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y social.

El proyecto que se ha planteado, y que se ha sustentado bajo esta fase conceptual ha sido con la única intención de querer acaparar dos situaciones el proceso de formación de los instructores y los ambientes de aprendizaje en el que los alumnos de los docentes comunitarios se desenvuelven, por eso hablamos de un proyecto de intervención socioeducativa porque estamos interviniendo en un ámbito social y educativo, formar docentes competentes y capacitados para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, todo esto mediante los ambientes de aprendizaje que son un recurso indispensable en el desarrollo del niño y del conocimiento, de la práctica docente, en función del quehacer educativo, y con la intencionalidad de satisfacer las expectativas que la sociedad exige.

Desde luego que este proyecto busca responder a esas exigencias sociales y educativas, que preocupados por esta situaciones, nos dimos a la tarea de generar un proyecto de intervención socioeducativa enriquecedor de procesos de formación docente así como también de fortalecer conocimientos tanto de los docentes y educandos.

CAPÍTULO 4

DISEÑO DE LA

METODOLOGÍA

La metodología desempeña un papel importante en el desarrollo de cualquier proyecto, pues casi siempre los resultados vienen condicionados por el proceso el método y modo. En la presentación metodológica implica esas tareas a realizar, los procedimientos y ejecución del proyecto y de los objetivos planteados.

En este apartado se pretende explicar el procedimiento y ejecución de la intervención, contemplando las estrategias a utilizar, los tiempos, la evaluación de las actividades y los recursos.

4.1 Metodología de la Intervención

La metodología implica la definición de tareas, normas y procedimientos para la ejecución, implica responder a la pregunta ¿cómo se va hacer? Pérez (2002: 68) nos señala que “la metodología es el camino a seguir para la obtención de un fin, se expresa el conjunto de actividades que deben desarrollarse para llevar a cabo el proyecto para alcanzar las metas u objetivos propuestos”.

La metodología se concreta a través de las distintas actividades y estrategias que se planean para alcanzar los objetivos del proyecto.

Una estrategia puede definirse como conjunto de acciones que son planificadas de manera tal que contribuyan a lograr un fin u objetivo que nos hemos determinado previamente (DRAE, 2014). Dentro de los tipos de estrategias podemos encontrar: estrategias administrativas, las militares o en su caso estrategias educativas.

Las estrategias educativas son definidas como las formas de trabajo que tienen una clara intencionalidad de movilizar recursos de los niños (emocionales, sociales, afectivos, cognitivos) para promover el desarrollo de sus competencias” (COREDI, 2011).

Reiteramos con lo antes dicho, que las estrategias educativas son formas que se diseñan para lograr de forma eficaz y eficiente la consecución de los objetivos educativos esperados.

Ahora bien, continuando con las estrategias educativas, dentro de esta podemos encontrar estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje, por mencionar

algunas, las estrategias de enseñanza o didácticas “son medios o recursos para prestar la base pedagógica ajustada a necesidades de progreso de la actividad constructiva de los alumnos” (Díaz, 2010:118) mientras que una estrategia de Aprendizaje “son procedimientos mentales que el estudiante sigue para aprender, es una secuencia de operaciones cognoscitivas y procedimentales que el estudiante desarrolla para procesar la información y aprenderla significativamente (Ferreiro, 2004; Rosales S/A :6).

De las definiciones anteriores, se puede aludir que la enseñanza y el aprendizaje son elementos característicos de una estrategia educativa, que son parte de un proceso formativo y que sin duda alguna ayudará a la formación de agentes interesados en profundizar sus conocimientos y continuar creciendo.

La estrategia y la formación docente van de la mano, y deberán construirse a la par en una propuesta educativa y social que facilite la comprensión de las prácticas con la que se desarrolla la formación.

4.2 El taller como Estrategia de Intervención

Dentro de las estrategias didácticas, es posible que como recurso didáctico para una práctica educativa, o ya sea para procesos de formación y capacitación se utilice “el taller” como recurso de trabajo.

Un taller es el espacio y momento pedagógico que posibilita el aprendizaje social que a partir de las experiencias los participantes incorporen nuevos elementos, nuevos aprendizajes y soluciones de problemas a la realidad (Iglesias, 2007: 95).

Un taller tiene una intención, en el que los participantes adquieran conocimientos teóricos y prácticos y que a su vez puedan interrelacionar los conceptos, contenidos y temas que se desarrollan con los temas de interés.

Se considera al taller como una estrategia didáctica por ser abierto y flexible, porque se adapta a las características de cada contexto, de ahí que cada instructor lo organizará, utilizando aquellas técnicas que considere oportunas para el desarrollo de este.

Para Maceratesi (2007) el papel del instructor que dará el taller, indica que el desempeño del instructor es orientar el proceso, asesorar a los participantes, proporcionar la información y recursos, personas que participan en el taller, haciéndolos activos y protagonistas de su propio aprendizaje. El taller precisa de una organización previa: objetivos, contenidos, espacios, tiempos, recursos, agentes y responsabilidades, actividades y evaluación.

El taller funciona como estrategia didáctica de trabajo y capacitación, por su viabilidad de formación teórica y práctica para incentivar un trabajo creativo de los participantes, las actividades y estrategias didácticas utilizadas según sea la temática y los destinatarios.

El taller suele utilizarse para hacer más efectivos los aprendizajes, e implica una organización, dinamiza aprendizajes, consolida las competencias de formación, socializa saberes y el cambio de actitudes (Iglesias, 2007: 97).

Con respecto a lo que se ha dicho hasta el momento, el taller representa una estrategia didáctica de trabajo, para capacitar a docentes en cualquiera de sus ámbitos educativos, es viable por la flexibilidad que ofrece en organización, por ser participativo e integrador, es cooperativo además de que puede promover la socialización de conocimientos, estimular el pensamiento y motivar a los participantes a la solución de situaciones o problemáticas.

Se consideró al taller como una estrategia viable para nuestra intervención porque se busca la participación de los instructores en el que se facilite el debate y las aportaciones de los sujetos para una práctica, además con el taller puede utilizarse como una herramienta pedagógica para hacer más efectivos los aprendizajes, e implica una organización metodológica, mejorar la adquisición de competencias, la socialización de saberes y el cambio de aptitudes, el taller factible en la consolidación de los procesos de capacitación de los instructores comunitarios.

4.3 Objetivo del Taller Pedagógico

Concientizar a los instructores comunitarios sobre la importancia de la educación en el desarrollo del niño, mostrándoles la información relevante de esta temática y

realizando actividades complementarias que les permitan el manejo de materiales para abordar los temas, al mismo tiempo fortalecer el diseño de ambientes de aprendizaje y que a partir de lo aprendido puedan desarrollar sus competencias docentes.

La idea central de este taller, es que los instructores comunitarios socialicen con sus demás compañeros, que se vuelvan más reflexivos, críticos, pertinentes y creativos, proporcionarles estrategias pedagógicas de trabajo en el aula, de fortalecimiento de conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus educandos. La temporalidad de este taller es de 5 semanas (2 sesiones por semana) para realizar las diversas actividades con los Instructores Comunitarios.

4.4 Aplicación del Taller Pedagógico

Para el desarrollo del taller se divide en tres fases:

a) Inicio

Para empezar aquí se establece el encuadre del taller, dar a conocer el objetivo del taller, las actividades a desarrollar durante el taller, para que los asistentes se conozcan y hablen claramente de los alcances del taller.

b) Desarrollo

En esta parte se contempla las actividades que se desarrollaran en el taller, se especifican los temas a tratar y las actividades que se realizaran, el producto que se pretende obtener en cada actividad, asimismo comunicarles a los participantes que para lograr el objetivo del taller es indispensable su participación.

c) Cierre

Durante el cierre, se hablara sobre los aprendizajes a nivel individual y de grupo, pidiendo el apoyo a los asistentes para resolver un cuestionario y valorar el taller (Anexo 8)

4.5 Planeación de las Actividades a Desarrollar en el Taller

Título de la actividad de intervención:	“ Ser un docente competente”	Núm. Sesión: 1
		Tiempo Total: 2 horas
Objetivo de la actividad de intervención: Que los IC adquieran y desarrollen conocimientos y competencias para la mejora de su formación docente. Objetivo específico: Se persigue propiciar una reflexión por medio de la teoría, potenciar el aprendizaje de los IC para el incremento y desarrollo de su práctica docente en el aula.		Recursos: Computadora, proyector, pelota. Competencias adquirir: Conocimientos teóricos, actitudes, reflexión y análisis, saber actuar e interactuar.
Procedimiento de la secuencia didáctica:		Tiempo:
Momento 1	Para el inicio de la sesión con los instructores comunitarios, primero realizaremos una dinámica para socializar, romper el hielo, crear un ambiente de confianza, y que brinde la oportunidad de conocernos, a partir de una dinámica llamada “El rey de los elementos” .Se forma un círculo con todos los participantes, el animador tendrá la pelota y se la pasará a cualquiera, cuando la tire debe mencionar un elemento (Aire, Agua o Tierra) el que atrape la pelota debe mencionar un animal que pertenezca al elemento que mencionaron, ejemplo. (Agua: tiburón) y pasársela a otro diciendo un elemento antes que la atrape el otro participante, no se vale repetir animales y debe responderse rápido, los que pierden van saliendo hasta elegir al ganador.	20 min.
Momento 2	Se hace la presentación de lo que ya se tiene programado trabajar con ellos, presentamos la temática del “Sentido y la importancia de la educación infantil” a través de una exposición donde se les explicará el concepto de educación infantil, y de comprender el proceso educativo del infante. a) Se realiza la presentación en Power point (CD	40 min

	<p>material de apoyo) “Titulado el sentido y la importancia de la educación infantil” abordando los siguientes puntos principales:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Qué es La educación Infantil ✓ Para que es Importante la Educación Infantil ✓ Qué se favorecen con La Educación Infantil 	
Momento 3	<p>Socialización del aprendizaje:</p> <p>Una vez presentado el tema, realizaremos un análisis de lo expuesto, daremos lugar a la retroalimentación de conocimientos, realizando ‘círculo de preguntas’, se les pedirá a los instructores que realicen un círculo, el coordinador del taller dice al azar una letra, por ejemplo; “M” y el nombre del instructor que corresponda a esta letra será nuestro líder del círculo de preguntas, entonces el coordinador hace una pregunta relativa al tema, el líder de repente apuntará con el dedo a un participante y dirá "Izquierda". La persona a la izquierda de la señalada deberá contestar a la pregunta. Si el líder dice "Derecha", la persona ubicada a la derecha de la señalada es quien deberá contestar. Si la persona no diera la respuesta antes de terminar de contar cinco, entonces habrá perdido y se convertiría en el líder, mientras que el líder anterior tomará su lugar en el círculo. Si contesta correctamente antes de haber terminado de contar hasta cinco, entonces el líder seguirá donde estaba, el interventor hará otra pregunta y el líder apuntará a otro participante. El coordinador otorga el tiempo suficiente para que se desarrolle la dinámica y los participantes refuercen los conceptos aprendidos en la sesión.</p>	40 min
Evaluación:	<p>Se evaluará con una lista de cotejo ya que nos permitirá evaluar los criterios como la actitud, conducta, participación, habilidad, los logros esperados, la expresión oral y corporal de los instructores comunitarios, mientras que la guía de observación nos servirá para llevar el registro del proceso de las actividades realizadas durante la sesión, lo que se observó y los comentarios sobre lo mismo. (ANEXO 4).</p>	20 min

Título de la actividad de intervención:	¿Cómo aprenden los niños? Teorías del aprendizaje	Núm. Sesión: 2
		Tiempo Total: 2 horas
Objetivo de la actividad de intervención: Que los instructores conozcan y aprendan las teorías del aprendizaje, para producir la reflexión y comprender cómo es que los niños aprenden.		Recursos: Copias, hojas blancas, lápices, goma, sacapuntas etc.
		Competencias adquirir: Reflexión, análisis y participación
Procedimiento de la secuencia didáctica:		Tiempo:
Momento 1	Iniciaremos por explicar la dinámica de trabajo de esta sesión, empezaremos por exponer la temática de ¿cómo los niños adquieren su conocimiento? esto lo trabajaremos mediante una dinámica, donde la información teórica impresa será proporcionada por el coordinador.	20 min.
Momento 2	La temática se abordará mediante la dinámica grupal denominada "Discusión de gabinete". Se prepara de antemano un documento donde se plantea el problema . Por ejemplo, ¿cómo aprenden los niños? La idea es generar una discusión grupal sobre el tema de las teorías del aprendizaje y en que se relaciona con el desarrollo del niño, debe haber bases y sustentar la temática (CD material de apoyo). Para que esto se desarrolle el instructor comunitario ya habrá investigado, ya habrá recuperado información documental para poder discutir el caso con los demás participantes. a) Los instructores deben realizar una mesa redonda, b) Se reparte, al conjunto de los participantes la información teórica, se les da un tiempo 15 min para estudiar y analizar la información. c) En la sesión del gabinete, un participante designado	45 min

	<p>por el grupo o por el facilitador será el "Presidente" del gabinete y es que dirigirá la sesión. Se debe nombrar un secretario que anotará las ideas más importantes del caso.</p> <p>d) Para iniciar la reunión el que está dirigiendo la sesión, expone los distintos aspectos que cree conveniente discutir, y da su opinión sobre el contenido.</p> <p>e) Luego el resto de los miembros expone su opinión con respecto al tema y propone su conclusión final al "Presidente" del gabinete.</p> <p>f) Se abre una discusión general, esta debe realizarse tomando en cuenta la información recogida por todos y las opiniones dadas. Las opiniones deben estar sustentadas en la información concreta que se ha recogido. Se fija un tiempo para cada intervención y para la discusión general.</p> <p>g) Agotado el debate, se pasa a la redacción de los acuerdos y decisiones tomadas que las anota el secretario previamente designado.</p>	
Momento 3	<p>Cierre de la sesión:</p> <p>Los instructores comunitarios realizarán un mapa mental sobre la información que se dio.</p>	45 min
Evaluación:	<p>Se evaluará con el producto, es decir que el mapa mental resultado del cierre de la sesión cotejándolo con la guía de observación (ANEXOS 5- 9).</p>	10 min

Título de la actividad de intervención:	“Los modelos pedagógicos en la primera infancia”	Núm. Sesión: 3
		Tiempo Total: 2 horas
Objetivo de la actividad de intervención: Que los IC adquieran conocimientos teóricos y prácticos, para ampliar sus saberes en relación al desarrollo del aprendizaje del niño.		Recursos: Papel bond, plumones, diurex, revistas, periódicos o libros,

Objetivo específico: Promover la participación de los IC a través de exposiciones que sean de análisis y reflexión, en las que ellos tendrán que ser los participantes principales.		tijeras y resistol.
		Competencias adquirir: Conocimientos teóricos y prácticos, creatividad reflexión.
Procedimiento de la secuencia didáctica:		Tiempo:
Momento 1	a) A través de una dinámica grupal los instructores comunitarios formarán 7 equipos de igual número de integrantes.	15
Momento 2	Se les proporcionará documento (CD material de apoyo) en copias y ellos tendrán que estudiar, analizar y realizar un esquema de su información utilizando como materiales de apoyo papel bond, recortes para ilustrar el esquema, la actividad se desarrollará por equipos Se les pedirá que a los equipos que realicen la exposición sobre su trabajo. Antes de la socialización del producto, se dará un tiempo de 10 min., de relajación. Después se integraran de nuevo al grupo. Posteriormente por equipos se les dará una temática en relación a un campo formativo del programa de preescolar, el cual ellos tendrán que utilizar la metodología de los modelos pedagógicos para realizar el diseño de un ambiente de aprendizaje, ellos tendrán que crear, diseñar y organizar el esbozo de un espacio del ambiente de aprendizaje, lo entregarán en una hoja, y tendrán que presentarlo físicamente en la sesión 10 del taller.	60 min

Momento 3	<p>Cierre de la sesión</p> <p>Para finalizar la sesión, realizaremos una retroalimentación y para ellos desarrollaremos una dinámica denominada “Adivina quién soy” (ANEXO 10), en 7 cartoncillos se escribirá el nombre de los modelos pedagógicos, y se pegarán en las paredes del salón, los instructores estarán sentados por quipos, el coordinador dará los rasgos característicos de los modelos pedagógicos y los 7 equipos deberán nombrar a un representante y responderá al coordinador a qué modelo pedagógico se refiere, si el equipo no responde bien, el coordinador cederá la palabra a otro equipo, en el caso de adivinar el representante deberá encontrar en la pared el nombre del modelo, tomarlo y llevarlo a su equipo, ganará el equipo que adivine la mayor parte de los modelos.</p>	30 min
Evaluación:	Cuestionario sobre la actividad realizada y evidencias de trabajo (ANEXO 7).	15 min

Título de la actividad de intervención:	“Los ambientes de aprendizaje en el aula de preescolar”	Núm. Sesión: 4 Tiempo Total: 2 horas
Objetivo de la actividad de intervención: Que los IC conozcan y aprendan la importancia del desarrollo de la creación y diseño de ambientes de aprendizaje en el aula.		Recursos: Papel bond, plumones, diurex, revistas, periódicos o libros, tijeras y resistol, pinturas, papel china, crepé.
		Competencias adquirir: Conocimientos teóricos-prácticos, saber actuar e

		interactuar.
Procedimiento de la secuencia didáctica:		Tiempo:
Momento 1	<p>Se inicia con una dinámica denominada “Los números” (ANEXO10), los instructores forman 2 equipos de 10 personas, a cada equipo se les reparten unas tarjetitas, cada tarjetita deberá llevar un número del 0 al 9.</p> <p>a) Se le entrega a cada equipo un paquete de número de 0 al 9. Se le da a cada integrante del equipo un número.</p> <p>b) El coordinador dice un número, por ejemplo, 827 los que tienen el 8, 2, y el 7 de cada equipo deberán pasar al frente y acomodarse en el orden debido, llevando el cartel con el número de manera visible. El equipo que forme primero el número se anota un punto. No se puede repetir la misma cifra en un número, por ejemplo: 882.</p> <p>Después de la dinámica, se puede proceder a la presentación de la temática a trabajar en la sesión.</p>	15 min
Momento 2	<p>A través de una breve explicación en power point (CD material de apoyo), se abordará el tema de los “ambientes de aprendizaje en el aula”, señalar su importancia de diseñar y construir ambientes de aprendizaje, en que beneficia a los IC y los alumnos.</p> <p>a) Se hace la explicación del tema de ambientes de aprendizaje</p> <p>b) Se les pedirá a los IC que formen 4 equipos de igual número de integrantes.</p> <p>c) Se les proporcionará material (papel, tijeras, marcadores, resistol, etc) para realizar un ambiente de aprendizaje.</p> <p>d) Se les pedirá que a los equipos que realicen la exposición sobre su ambiente.</p>	50 min
Momento 3	<p>-Cierre de la sesión</p> <p>Para cerrar la sesión, retomando los equipos de la dinámica de inicio, cuestionáramos a los chicos al azar, al mencionar un número, por ejemplo si el coordinador dice en voz alta 5 los chicos que tenga la tarjetita 5 ordenadamente tendrá que responder a la pregunta del</p>	40 min

	coordinador y así sucesivamente.	
Evaluación:	Se evaluará la sesión con una lista de cotejo (ANEXO 5).	15 min

Título de la actividad de intervención:	“Como organizar un ambiente de aprendizaje”	Núm. Sesión: 5
		Tiempo Total: 2 horas
Objetivo de la actividad de intervención: Que los IC aprendan a diseñar y organizar espacios para el desarrollo intelectual del niño.		Recursos: Hojas blancas, lápices, goma, sacapuntas, pinturas, cajas de cartón, pedazos de telas, silicón, diamantina, foamy, papel china.
		Competencias adquirir: Actitudes, valores y capacidades.
Procedimiento de la secuencia didáctica:		Tiempo:
Momento 1	<p>Explicar a los IC como diseñar y organizar espacios para el desarrollo físico e intelectual del niño dentro del aula.</p> <p>Se les reparte una hojita a los IC, y les pedimos que imaginen que ya están en su salón independientemente del espacio geográfico, sea un aula grande o pequeña, y con base a lo ya estudiado en sesiones anteriores, se les dirá que en la hoja que se les dio nos hagan una lista de los materiales y recursos didácticos que pueden tener en su aula ¿Cómo lo organizarían?</p> <p>Al reverso de la hoja deberán dibujar como establecer diferentes áreas para distintos tipos de estudios, como</p>	50 min

	colocar el mobiliario de los alumnos, el escritorio del IC sin dejar espacios muertos. Decirles que la disposición de los asientos en lugar de filas de bancas, lo correcto es agrupar a los niños para hacer un trabajo colaborativo, crear círculos o en forma de U con las mesas para fomentar la discusión del aula, e incluso recomendarles que durante todo el año, se debe cambiar las asignaciones de los asientos para que los niños pueden llegar a conocer a los demás en la clase.	
Momento 2	-Los instructores aprenderán a diseñar y crear un espacio personal, esta área se diseñará para ofrecerle un espacio privado al niño para hacerlo sentir cómodos y seguro. Se les pedirá que con la caja de cartón del detergente (roma) la forren con el retazo de tela que se les solicitó y la decoren con los materiales que se les ofrece (silicón, diamantina, foami, pedazos de tela, papel china etc.) una vez que la terminen deben designar en que rincón del salón las ubicarían, en esta caja los niños podrán guardar sus objetos personales, un juguete favorito de su casa, un libro, un suéter una fotografía, e incluso denominar a ese espacio personal con el nombre “Mi cofre Favorito”, esta pequeña área sin duda alguna representa la privacidad del niño y será un tanto acogedor, flexible y familiar.	40 min
Momento 3	<p>Cierre de la sesión: Para el cierre de la sesión, se les proporcionará algunas recomendaciones a los IC para el diseño y organización de espacios para el aprendizaje, recomendaciones en:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Como dividir el aula en varias zonas en base a las actividades que planea ofrecer, se les sugiere una alfombra hecha de fieltro con pedazos de este material de diversos colores, combinable y que sea llamativa, esta los ayudara en varias áreas de actividad, como para reunirse en ronda y jugar con bloques u otros juguetes pequeños, así como una zona de lectura, un centro de arte, un área para obras de teatro. ✓ La alfombra no debe estar cerca del área de juegos, sino que en un lugar tranquilo. ✓ Considera cómo el tráfico fluirá en tu aula y designa centros de aprendizaje para que los estudiantes no sean interrumpidos. 	20 min

Evaluación:	Se les evaluará a los IC con el comentario que ellos realicen acerca de las estrategias utilizadas en esta sesión registrando los datos en el alista de cotejo (ANEXO 4).	10 min
--------------------	---	--------

Título de la actividad de intervención:	“Diseño de áreas para conformar un ambiente de aprendizaje en el aula”	Núm. Sesión: 6
		Tiempo Total: 2 horas
Objetivo de la actividad de intervención: Que los IC vivencien y conozcan algunas técnicas de enseñanza para diseñar y crear áreas de aprendizajes que fortalezcan el desarrollo de los niños.		Recursos: Computadora, proyector, material y recurso didáctico.
		Competencias adquirir:
Procedimiento de la secuencia didáctica:		Tiempo:
Momento 1	Por medio de una presentación en power point (CD material de apoyo) los IC observaran y estudiarán como diseñar algunas áreas de aprendizaje como: el área de arte, de ciencias, juegos y la biblioteca, se les presentará a los IC las características de estas cuatro áreas, como deben ser, en que los apoye y como pueden fortalecer estas áreas en su quehacer educativo y sobre todo en el manejo de sus ambientes alfabetizadores.	35 min
Momento 2	A través de una dinámica formaremos 4 equipos, para que los chicos diseñen un área de aprendizaje expuestas anteriormente. Trabajaremos con la dinámica denominada “El barco” (ANEXO 10), en la que los IC tendrán que reunirse y formar un círculo, enseguida cantamos, había una vez un barco cargado de 4, 5, 6 o 7 tripulantes hasta conseguir formar equipos de 4 y de igual número de persona. Después rifamos a cada equipo las áreas de aprendizaje	10 min

	para que diseñen sus espacios y se reúnen por equipos y se les reparte material para su elaboración.	
Momento 3	Una vez que ya están por equipos, los IC tienen que realizar su área de aprendizaje y utilizar los recursos y materiales que se les ofrezcan y que respondan a las características de sus áreas, sus áreas deben presentar originalidad, creatividad y habilidad para su construcción. Transcurrido 40 min, los IC deben exponer su trabajo frente al grupo.	65 min
Evaluación:	La sesión se evaluará con una guía de observación (Anexo 5).	10 min

Título de la actividad de intervención:	<i>¿Cómo decorar tu aula de preescolar?</i>	Núm. Sesión: 7
		Tiempo Total: 2 horas
Objetivo de la actividad de intervención: Que los IC conozcan y aprendan algunas estrategias para decorar el aula de clases.		Recursos: Necesitarás fichas, marcadores, letras de alfabeto con imágenes
		Competencias adquirir: Conocimientos teóricos y prácticos, creatividad reflexión.
Procedimiento de la secuencia didáctica:		Tiempo:
Momento 1	Cantaremos una canción de bienvenida para amenizar la sesión.	10 min

<p>Momento 2</p>	<p>Realizaremos una presentación en power point (CD material de apoyo), donde se abordará el tema de ¿Cómo decorar las aulas en preescolar? En esta actividad se les proporcionará a los IC algunas recomendaciones para el decorado de su aula.</p> <p>Para esto los IC tomarán nota de lo que se les esté explicando y sobre todo poner la atención debida para la actividad.</p>	<p>50 min</p>
<p>Momento 3</p>	<p>Cierre de la sesión</p> <p>a) El coordinador prepara previamente una serie de preguntas sobre el tema que desea reforzar. Formamos grupos según el número de participantes</p> <p>b) Se establece el orden de participación de los subgrupos; asimismo cada grupo establece el orden de participación de sus integrantes.</p> <p>c) El coordinador inicia con una de las preguntas que tiene elaborada</p> <p>d) Tendrá que responder el miembro del subgrupo que le corresponda en el orden de participación. En caso que no pueda responder, los demás miembros del grupo tienen posibilidad de discutir entre sí para dar la respuesta.</p> <p>e) Cada grupo tiene tiempo límite para responder (de 1 a 3 minutos).</p> <p>f) Cada respuesta correcta significa: dos puntos cuando es contestada por la persona que le correspondía en el grupo, y de un punto cuando es respondida en la segunda oportunidad del subgrupo. En caso que el grupo que le corresponda no contestara correctamente, cualquiera de los otros subgrupos (el que lo solicite primero), lo puede hacer y de contestarla correctamente se gana un punto.</p> <p>g) El grupo que tenga el mayor número de puntos es el que gana. El coordinador guía un proceso para que el grupo analice, como se puede aplicarlo aprendido en su aula.</p>	<p>50 min</p>
<p>Evaluación:</p>	<p>La sesión se evaluará con la actividad de retroalimentación registrando los datos en la lista de cotejo (ANEXO 4).</p>	<p>10 min.</p>

Título de la actividad de intervención:	“El programa de educación preescolar comunitaria”	Núm. Sesión: 8
		Tiempo Total: 2 horas
Objetivo de la actividad de intervención: Que los IC conozcan los propósitos de la educación preescolar comunitaria, así como el enfoque educativo y la metodología del trabajo del programa.		Recursos: Hojas de colores, plumones, papel rotafolio, diurex. Competencias adquirir: conocimientos teóricos, prácticos, reflexión, análisis, saber actuar e interactuar.
Procedimiento de la secuencia didáctica:		Tiempo:
Momento 1	Indicaciones: Se les explicará a los IC la actividad a realizar, tendrán que leer el programa de educación preescolar (CD material de apoyo) y sintetizar la información y describir las ideas centrales de la misma.	15 min
Momento 2) Se enumeran del 1 al 3 a todos los integrantes del grupo. b) Se reúnen todos los uno, todos los dos, y todos los tres, quedando así integrado tres equipos. c) Cada grupo debe hacer un resumen de una parte del material de que se trate (el cual no debe ser muy extenso). d) Se vuelve a enumerar a cada integrante de cada equipo del 1 al 5, y se vuelve a distribuir cada número con sus iguales, haciendo ahora cinco equipos. e) Cada equipo debe sintetizar el círculo total, es decir, cada miembro de este nuevo equipo contribuirá a sintetizar el artículo aportando la síntesis que realizó inicialmente de la parte que le toco (aquí el facilitador retira las hojas del artículo, la síntesis debe hacerse por	50 min

	<p>los miembros del equipo).</p> <p>f) Un equipo realizará una síntesis de los aspectos positivos, otros de los aspectos negativos, otro destacará las concesiones fundamentales del autor, otros su aplicación práctica y el último equipo hará un resumen de las reflexiones más importantes planteadas sobre el material y se le puede pedir que lo represente gráficamente o corporalmente.</p> <p>g) generar una discusión guiada por el coordinador, quien estimulará el trabajo del grupo, las reflexiones profundas, originales y flexibles sobre el tema.</p> <p>-Dinámica intermedia de relajación (ANEXO 10): Para relajar al grupo y no tensarlo, desarrollaremos una dinámica formaremos un círculo, y cantaremos lo siguiente Pilotea la canoa, Paula que nos vamos a voltear que este río, está creciendo y te voy a canaletear Ay! Paula, Ay! Paula, te voy a canaletear. Para darle ritmo iremos dando aplausos, seguidamente con una serie de movimientos con el cuerpo. Y así se realiza sucesivamente hasta que uno de los dos grupos se equivoque y que a su vez no posea cierta coordinación.</p>	
<p>Momento 3</p>	<p>-Cierre de la sesión</p> <p>El cierre de la sesión se hará a través de la dinámica llamada “lluvia de ideas con tarjetas” esta consiste en repartir papeles pequeños a los instructores, ellos deberán escribir su idea principal de los temas estudiados, cada participante lee su tarjeta y luego se va pegando en forma ordenada en la pared. Después se le pide a cualquier compañero que le dé una de las tarjetas que se han elaborado, estas se colocan en la pared, luego se pide que si algún otro compañero tiene alguna tarjeta que se refiera a lo mismo o similar a lo del primero, la lea y se van colocando juntas todas las que salgan del mismo tema o aspecto, y así sucesivamente, hasta que todas las tarjetas se hayan colocado. Quedarán así varias columnas. Se regresa sobre cada columna que sintetice la idea central que está expresada en el conjunto de las tarjetas. Aquí el coordinador es el que llevará al grupo a sintetizar el conjunto de tarjetas de tal forma que se obtenga una visión ordenada y unificada de los varios aspectos que se desprenden de un tema.</p>	<p>45 min</p>

Evaluación:	Se evaluará con el portafolio de evidencias ya que permitirá evaluar las participaciones de los instructores comunitarios,	10 min

Título de la actividad de intervención:	“El instructor comunitario: también es un ser reflexivo y creativo”	Núm. Sesión: 9
		Tiempo Total: 1 hora con 30 min.
Objetivo de la actividad de intervención: Que los IC reflexionen y analicen sobre a las situaciones que pueden enfrentarse en las comunidades rurales.		Recursos: Hojas blancas, lápices, goma, sacapuntas, papel rotafolio
		Competencias adquirir: Reflexión, actitudes, habilidades y valores.
Procedimiento de la secuencia didáctica:		Tiempo:
Momento 1	<p>En esta sesión hablaremos del concepto de la creatividad, preguntaremos a los instructores como definirían a la creatividad y como la desarrollarían.</p> <p>-Situación-Problema: El instructor llega a una comunidad rural, cuenta con un salón pequeño, no hay materiales como papel crepe, china, resistol, pinturas, lápices, libros etc., la pregunta es: ¿Cómo darías clases, si no tienes material ni recurso didáctico para trabajar? ¿De qué recursos te valdrías para enseñar?</p> <p>Dejaremos que los instructores realicen una reflexión, analicen la situación, y en una hoja que el coordinador les proporcione deberán escribir sus respuestas.</p>	50 min

Momento 2	Después de que los IC terminen de escribir sus respuestas, socializaremos sus respuestas, intercambiaremos puntos de vista.	20 min
Momento 3	Cierre de la sesión: Para finalizar la sesión, les pedimos a los IC que realicen un listado de los materiales que pudieran utilizar para enseñar y sobre todo para crear sus ambientes de aprendizaje, los anotarán en papel rotafolio.	30 min
Evaluación:	Se valorará la sesión con una lista de cotejo (ANEXO 4).	10 min

Título de la actividad de intervención:	“Descubriendo mi creatividad”	Núm. Sesión: 10
		Tiempo Total: 2 horas
Objetivo de la actividad de intervención: Que los IC aprendan y experimenten en realizar materiales y recursos didácticos, a partir de la diversidad de materiales reciclables.		Recursos: botellas de plástico, latas, cajas de cartón de leche, envases de yogurt, silicón, resistol, tijeras, pintura acrílica, papel crepé y china.
		Competencias adquirir: Actitud, habilidad, capacidades y valores.
Procedimiento de la secuencia didáctica:		Tiempo:
Momento 1	Indicaciones: Se les pedirá a los instructores que mediten, que piensen que materiales y recursos didácticos pueden diseñar,	

	crear con botellas, cajas de cartón etc., la idea es que los IC echen a volar su imaginación.	20 min
Momento 2	<p>Después de la meditación, de estimular la imaginación de los IC, será momento de que construyan sus materiales, para ello, les propondremos algunos moldes para crear carritos, muñecas, títeres, portaplapiceros, archiveros, trompos, instrumentos musicales, juegos para contar y animales. Se les apoyara durante esta actividad y se les asesorara para la realización de estos.</p> <p>Para la realización del carrito, necesitaremos cajas de cartón de leche y corcholatas, ponemos la caja horizontal a los lados pegamos las corcholatas con silicón, que simularan las llantas del carrito, para realizarle la trompita solo recortamos un cuarto de la caja y le vamos dando forma, del pedazo que sobre, lo podemos utilizar para realizarle el volante, se pinta con pintura acrílica al gusto de cada persona.</p> <p>Para realizar el archivero, se necesita una caja de cereal, lo ponemos en forma vertical a una medida de 10 cm de largo rayamos con un lápiz, cortamos la caja de la rayita de forma diagonal hasta llegar a la punta de la izquierdo de la caja, lo mismo hacemos al reverso de forma regresiva, una vez que ya está nuestra cajita, la decoramos al gusto, se puede pintar, se puede forrar con el material que se desee, y se puede utilizar para guardar documentos de los niños, o trabajos de los pequeños. Los portaplapiceros se hacen con un envase de plástico de agua o refresco de medio litro, los instrumentos musicales con botellas de plástico y latas, el juego de contar con los conos del huevo, el trompo con un envase de yogurt de los que traen cereal, entre otros.</p>	60 min
Momento 3	<p>Cierre de la sesión:</p> <p>Pedir a los instructores comunitarios que expongan sus materiales</p>	30 min.
Evaluación:	La actividad se evaluara con una rúbrica (ANEXO 6).	10 min

Título de la actividad de intervención:	“Canta, juega y aprende como si fueras un niño”	Núm. Sesión: 11
		Tiempo Total: 2 horas
Objetivo de la actividad de intervención: Que los instructores vivencien y conozcan algunas estrategias de enseñanza a través del canto.		Recursos: Computadora, bocina, música, hojas, lapiceros.
		Competencias adquirir: Actitud, aptitud, capacidades y habilidades.
Procedimiento de la secuencia didáctica:		Tiempo:
Momento 1	Se reúne a los IC, desarrollamos la dinámica de conejos y conejeras (ANEXO 10), los primeros tres participantes que pierdan formarán un primer equipo, y así sucesivamente hasta formar 7 equipos.	20 min
Momento 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Una vez conformado los equipos, cada equipo tendrá que diseñar y crear una canción literaria de bienvenida, para estimular su imaginación les pondremos música infantil para ambientar la actividad. 2. Los instructores presentarán su canción frente al grupo. 3. Se les proporcionará algunas canciones a los instructores, las cuales tendrán que cantar e ingeniárselas para ponerle ritmo. (Ver anexo 3) 	20 min
Momento 3	Cierre de la sesión: Se les reparte una hojas a los IC, en esas hojas tendrán que escribir unas canciones, que conozcan, uniendo sus composiciones y anexando las canciones que se les proporcionó, la final cada equipo entregará un cancionero.	60 min

Evaluación:	Lista de cotejo (ANEXO 4)	10 min
--------------------	---------------------------	--------

Título de la actividad de intervención:	“Construyamos un ambiente de aprendizaje”	Núm. Sesión: 12
		Tiempo Total: 2 horas
Objetivo de la actividad de intervención: Que los IC elaboren un ambiente de aprendizaje, recuperando los conocimientos adquiridos durante el taller.		Recursos: papel crepe, china, tijeras, cartón, pinturas acrílicas, resistol, diurex, recurso didáctico.
		Competencias adquirir: Creatividad, destreza, actitudes, aptitudes y valores.
Procedimiento de la secuencia didáctica:		Tiempo:
Momento 1	El grupo de los IC se organizan para hacer la presentación de sus ambientes de aprendizaje.	15 min
Momento 2	Cada equipo presenta el esbozo del espacio de su ambiente de aprendizaje que diseñaron en la sesión tres, pero que en esta sesión se propuso para su presentación física, los IC expondrán su creación, su organización, su funcionalidad y en que beneficia este espacio.	50 min.
Momento 3	Cierre de la sesión: Terminaremos la sesión con un círculo de experiencias	40 min

	por parte de los instructores.	
Evaluación:	<p>Producto final (la representación del ambiente de aprendizaje).</p> <p>Se les proporcionará a los IC un cuestionario el cual tendrán que responder, este instrumento permitirá evaluar todo el taller (ANEXO 8).</p>	15 min

PROPUESTA DE EVALUACIÓN

La evaluación es un elemento constitutivo de la realidad y que se presenta en cualquier proceso educativo y social, pero que sin duda alguna está presente en todo diseño de intervención socioeducativa.

En este capítulo se expone la evaluación del proyecto de intervención socioeducativa que se desarrolló para fortalecer los procesos de capacitación de los instructores comunitarios del CONAFE, ya que se planifica en la acción profesional, misma que es fundamental para garantizar el éxito del proyecto, ya que aporta la racionalidad, eficacia y un carácter práctico a la intervención.

Evaluación

Como punto de partida consideramos a la evaluación conceptualmente como una constante en nuestra vida cotidiana, haciéndose presente en el establecimiento de juicios de valor. Al respecto Pérez Juste (2006: 22) “la evaluación en la actualidad es una herramienta puesta al servicio de la realidad evaluada”....

Para Pérez (2002: 112) “la evaluación es un componente intrínseco del proceso de mejora sociocultural en un conjunto globalmente considerado”...

Mientras que para Vergara (1993, citado en Diéguez, 2002:192) “es comparar en un instante determinado lo que se ha logrado a través de una acción con lo que se debería haber alcanzado de acuerdo con la programación previa”.

Desde estas concepciones, la evaluación es un proceso sistemático continuo con objetivos y metas debidamente determinados, con la evaluación se puede determinar la eficacia y el rendimiento de cualquier tarea. La evaluación es una fase indispensable en todas las actividades de nuestra vida individual y colectiva que valora los cambios.

En este sentido, se pretende que la evaluación dentro del presente proyecto de intervención socioeducativa se dirija al establecimiento de los cambios que se presentan durante su aplicación, y que a partir de la comparación entre el estado final y el estado determinado en su planificación, se identifique hasta qué punto el proyecto ha logrado cumplir sus objetivos, por lo cuales fue creado.

Dentro de esta evaluación se pretende ir obteniendo información depurada que fundamente la toma de decisiones, por lo cual también se puede considerar las acciones orientadas a mejorar la eficacia del proyecto en relación con sus fines, además de promover mayor eficiencia en la asignación de recursos. Asimismo, conviene recalcar que la evaluación en este proyecto de intervención socioeducativa no es un fin en sí mismo, sino más bien un medio para optimizar la gestión del proyecto, tanto en el proceso de implementación como en el resultado obtenido.

De la misma manera, se considera que la evaluación de este proyecto conviene evaluar su funcionalidad, saber si está logrando los objetivos planteados, determinar los costes y beneficios del mismo, hacer una evaluación permite valorar la eficacia de las estrategias y valorar el resultado en el aprovechamiento de los alumnos y del manejo de herramientas de los IC y que esto nos va a ayudar a la toma de decisiones, valorar el diseño y elaboración del proyecto, como su aplicación y resultados, el ámbito en el que se desarrolla y los interventores que lo ejecutan, con la intencionalidad de mejorarlo en lo posible (como proceso de mejora) .

Una vez evaluado el proyecto de intervención, es posible que se fortalezcan retomemos aquellos elementos u objetivos que no fueron cumplidos, para reforzar los éxitos obtenidos y no incurrir en los mismos errores en el futuro.

Hasta aquí hemos hablado sobre la importancia de evaluar el proyecto intervención socioeducativa que diseñó, pero lo que no se ha explicado hasta el momento, ¿Cuándo podemos evaluar un proyecto de intervención socioeducativa? dando respuesta a esta interrogante podemos encontrar que la evaluación del proyecto va centrada a la evaluación diagnóstica, sumativa y formativa.

1. La Evaluación Diagnóstica

Tiene por objeto el conocimiento del marco general en el que va a tener lugar la acción el evaluador. El objetivo de este tipo de evaluación podría resumirse sencillamente de la siguiente manera conseguir, saber en lo que tenemos que actuar en consecuencia, y en este sentido para Pérez (2002: 130) “la evaluación inicial o del diagnóstico en el terreno mismo donde se ejecuta una acción determinada, son

los síntomas o signos reales que nos ponen de relieve una situación o problemática”. Esta evaluación puede convertirse en el diagnóstico previo de las necesidades, centrada en los objetivos.

Si bien con esta evaluación se puede construir un auténtico juicio de valor y sistemático en virtud del objeto y de la situación determinada en una primera parte.

2. La Evaluación Formativa

Tiene como finalidad principal conseguir el perfeccionamiento de los procesos. Según Pérez (2002: 132) “la evaluación en el proceso, puede ser una ayuda al pensamiento racional y activo en la trayectoria de una toma de decisión, proceso continuo y supone un constante en el examen de programas y acciones”. La evaluación formativa es la que se realizará en el desarrollo del proyecto, en la naturaleza de los indicadores ya que son muy importantes para los ajustes y cambios que se sugieran en el proyecto, de esta manera se alcanzarán los objetivos.

En pocas palabras en la evaluación formativa se caracteriza la valoración de los logros y las dificultades durante todo el proceso del proyecto.

3. La Evaluación Sumativa

La evaluación sumativa, se caracteriza por aplicarse al final del proceso o periodo de realización del proyecto, “es la elaboración de una síntesis que se logra con la conjugación de los elementos proporcionados por la evaluación diagnóstica y procesual” (Pérez, 2002: 134).

De lo anterior, es posible indicar que la evaluación inicial discurremos en que es un conjunto de acciones de comprobación y valoración diagnóstica, nos ofrece conocimientos, y que por consiguiente da paso a la evaluación procesual por el proceso de perfeccionamiento y optimización, desde luego de la situación inicial, en la evaluación procesual se pretende el establecimiento de cambios permanentes y eficaces de los involucrados, y que mediante la evaluación final como contraste el alcance de los objetivos esperados. Es la evaluación final la que determina la consecución de los objetivos planteados al término de un ciclo, área curricular, unidad didáctica o etapa educativa de un periodo instructivo.

Conforme a lo planteado y retomando estas fases de evaluación, podemos decir que: La primera fase de evaluación del proyecto consistió en familiarizarse con el proyecto a evaluar, mediante la observación y el análisis de documentación. Al conocer todos los extremos sobre el proyecto las características, la estructura, la población a la que se dirige, cuáles eran sus necesidades y oportunidades, etc., podría decirse que se trató de una evaluación inicial de carácter diagnóstico. La fase diagnóstica se convierte en una fase de información acerca de la comunidad para conocer en toda su extensión sus necesidades y problemas.

La segunda fase, es la evaluación formativa, en este proyecto responde al proceso de la capacitación de los instructores, evaluación del diseño de intervención y de la estrategia que se utilizó.

En este caso la estrategia que usamos es la del “taller” donde se desarrollaron diversas actividades, las cuales se desarrollaron dentro de él, y que al mismo tiempo están respondiendo a los objetivos del proyecto. También es conveniente evaluar en esta etapa la estructuración de las actividades, la descripción del proceso, la observación de como fuimos desarrollando las actividades, y las interacciones de interventores con los destinatarios.

Mientras que la evaluación sumativa, aquí podría señalarse la evaluación del producto, lo que se obtuvo con el proyecto, su factibilidad, interpretando los resultados obtenidos y tomando decisiones en caso de ser necesario.

Finalmente entendemos que la evaluación para este proyecto de intervención debe ser encaminada al logro de los objetivos de nuestros objetivos y que por supuesto a la toma de decisiones, para mejorar los procesos de capacitación de los docentes comunitarios del CONAFE.

De la misma manera, la evaluación del proceso de capacitación, bien sea de forma individual o por equipo, es también una estrategia de formación para mejorar la calidad del proceso de capacitación de los docentes comunitarios del CONAFE. Permite detectar problemas o aciertos en la coordinación, en las relaciones humanas (tan problemáticas en la actualidad) y también el clima o ambiente de trabajo, que son elementos significativos y cotidianos en una institución.

Es importante resaltar que el proceso de evaluación no siempre finaliza cuando la decisión se toma, ésta debe ser implementada. Es deseable que quienes participen en la toma de una decisión sean quienes procedan a implementarla, pero también es posible que sean otros los que lo realicen.

CONCLUSIONES

Para finalizar con este proyecto, quisiéramos expresar que hacer intervención no es una tarea sencilla, así como tampoco sé es fácil ser investigador. Construir este proyecto no fue nada fácil, puesto que, a lo largo del proyecto se presentaron dificultades, que en cierto momento llegaron a obstaculizar el procedimiento de la intervención, sin embargo pese a las dificultades suscitadas, se logró el desarrollo de este proyecto de intervención para la delegación CONAFE Tlaxcala.

Este trabajo nos sirvió para interiorizarnos y aprender de una manera adecuada cómo realizar un proyecto de Intervención Socioeducativa, para en un futuro tener una mejor noción a la hora de realizar una investigación, los pasos que se llevan a cabo y la forma correcta para realizarlo, de esta manera tenemos una idea más clara de lo que es hacer un trabajo de intervención a la cual se enfrenta el interventor.

El exponer este proyecto Intervención Socioeducativa para la delegación CONAFE Tlaxcala, es porque gracias a las aportaciones del diagnóstico nos permitió desarrollar un proyecto de esta índole, para demostrar, que debe haber un cambio en las capacitaciones y tutorías de lo IC, haciendo un llamado de atención en aquellos que se encargan de capacitar a las figuras educativas del CONAFE en reforzar la orientación y seguimiento del trabajo de los IC en el diseño y creación de ambientes de aprendizaje, señalando a la capacitación inicial como uno de los puntos fuertes del proceso de formación. La realización de este trabajo fue un reto en el sentido de que la reflexión y el pensamiento creativo estuvieron presentes en todo momento.

En este proyecto se ve reflejado la experiencia como IC, la cual manifiesta el grado de dedicación y compromiso que conlleva esta intervención. Tras el conocimiento y las vivencias del desarrollo de las capacitaciones de observar las debilidades y deficiencias que se presentan al momento de capacitar a las figuras educativas del CONAFE, y que en un momento dado ha motivado a diseñar y crear un proyecto que actualice, mejore los procesos de formación y de capacitación de sus figuras docentes, reconocer la importancia del quehacer educativo del IC y de la actualización de sus procesos educativos. Es un proyecto innovador y que da

respuesta a los constantes avances que la educación enfrenta. Se busca favorecer la formación inicial de los IC, por medio del taller, que como ya se ha mencionado en páginas anteriores es una estrategia pedagógica.

El proyecto de Intervención Socioeducativa supone un cambio importante en las figuras educativas del CONAFE, así como también de los educandos, por la forma en que estos van a abordar la enseñanza. Otro factor importante en el proyecto es la comunicación, a través de las diversas situaciones a trabajar, de las estrategias planteadas, ya que estas permitirán, difundir el proceso del diseño y creación de los ambientes de aprendizaje. Los IC podrán plasmar su saber hacer y compartir los recursos didácticos con otros IC y alumnos, materializando una comunidad abierta de aprendizaje.

El proyecto promueve cambios cualitativos y cuantitativos a futuro, es decir, que el proyecto genera un cambio de tipo cualitativo en los IC, sobre todo en el trabajo de sus actitudes, aptitudes, que los nuevos IC que se integren al CONAFE, que tengan una mejor perspectiva sobre la educación que esta Institución ofrece y su formación docente, en la metodología de enseñanza y del desarrollo de estrategias en el uso de recursos materiales-didácticos para la creación y desarrollo de ambientes de aprendizaje. En cuanto a los cambios cuantitativos es abarcar en un principio con la población de muestra antes mencionada que corresponde a la región Tlaxcala, y en un futuro trabajar con el resto de los IC, que pertenecen y forman parte de las regiones de Tlaxco-Huamantla, los cuales están incorporados al CONAFE, y de esta manera seguir transformando las realidades y necesidades del mismo.

Pese a lo anterior, cabe mencionar que la intervención que se ha estado realizando en el proyecto y en cualquiera de las situaciones, siempre será importante, pero sobre todo la actuación que realice el interventor, porque intervenir va significar que vamos a conocer y comprender dicha realidad, que vamos a actuar, intervenir es el acompañamiento que realizaremos para ayudar a las personas o un grupo determinado a solucionar sus problemáticas y/o necesidades. Para nosotros es importante intervenir porque queremos dar soluciones, porque cada problema o necesidad es un reto para buscar y dar nuevas alternativas de solución, porque

generamos proyectos, propuestas que la sociedad demande, porque la intervención nos da motivos para realizar investigación.

Hacer investigación es muy bonito, sobre todo en la parte de la teoría, porque investigas, te informas, conoces y aprendes posturas teóricas que permiten sustentar y dar explicación a la realidad que se pretende intervenir. Por lo tanto intervenir es muy importante, porque se pretende cambiar, transformar una realidad ya sea educativa o social.

BIBLIOGRAFÍA

Ardoino, J. et al., (1981) *“La intervención” ¿Imaginación o cambio imaginario? De donde viene la intervención.* La intervención institucional. Folios ediciones. México. pp.13

Baráibar, J. et al., (2003) *La construcción de procesos formativos en educación formal.* Edición Narcea. Madrid, España.

Bassedas, E. et al., (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico.* España, Paídos. pp 47-112

Cabrera, L. y M. G. (2009) *“La intervención educativa y social”* Elaboración de proyectos. Editorial fundación Canaria de Desarrollo Rural y Gobierno de Canarias, Consejería de Empleo. España. pp. 20

Carballeda, A. J., (2005) *“La Intervención en lo Social”.* Exclusión e integración en los nuevos escenarios sociales. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina. pp. 17-26

Castillejo J.L et al. , (1989) *“Pedagogía de la escuela”.* Editorial Santillana. Madrid, España. pp. 16-24

CONAFE, (2013). *“Agenda del instructor comunitario”.* En Manual de operación de la delegación CONAFE Tlaxcala. pp. 20-75

Díaz Barriga F., (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo.* Editorial Mc Graw Hill. México. pp. 18

Fantova, F. (2005). *Manual para la gestión de la intervención educativa y social.* Editorial CCS. Madrid, España. pp. 22

Fermoso, P., (1990) *“Teoría de la educación”* Editorial. Trillas 3^a edición. México, D.F. pp. 129

Henao López, G. et al., (2006) *“Que es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes”* en Revista el Ágora, volumen 6, número 2, julio-diciembre, 2006. pp. 215-218

Iglesias, R. M., (2007) *“La organización del trabajo docente en preescolar”* Situaciones didácticas y el programa diario del maestro. Editorial Trillas, México .

Orcasitas, J. R., (1997). "*La detección de necesidades y al intervención socioeducativa*". En revista educar No. 21 pp.72

Pérez, R., (2006). "*Evaluación de Programas Educativos*". Editorial Muralla. Madrid, España. pp. 22

Pérez, G. (2002). "*La evaluación*" en Elaboración de Proyectos Sociales. Casos prácticos. Ediciones Narcea. Madrid, España. pp. 68-130

Programa de preescolar comunitario (2010). "*La intervención educativa en el medio rural urbano, indígena y en contextos migrantes*" consejo nacional de fomento educativo CONAFE. pp. 77-78

Remedí, E. (2004). "*La intervención educativa*". Conferencia Magistral Presentada en el Marco de la Reunión Nacional de Coordinadores de la LIE de la UPN, celebrado el 28 de marzo al 2 de abril en el hotel Cibeles, México, D.F. pp.151

Sañudo, L. (1997). *El papel de la intervención*. En Revista Educar número 1. Secretaría de Educación Jalisco. pp.2

SEP (2004) "*Programa de educación preescolar*". México.

SEP (2011) "Planes de estudios". México.

Vega, E., (2013) *¿En qué consiste la intervención educativa?* En Tópico número III, Enero-Mayo 2013. pp.1

Vergara, M. E., (1993) "*La Evaluación*" en Diéguez, et al., (2002) Diseño de evaluación de proyectos de intervención socioeducativa y trabajo social. Editorial Espacio. Buenos Aires, Argentina. pp.192

Zabalza, M., (S/A) "*La organización de los espacios en la educación infantil*". En Iglesias, (2001) Calidad en la Educación Infantil. Madrid, España: ediciones Narcea. pp.235-286

FUENTES ELECTRÓNICAS

Ambientes de aprendizaje para la atención preescolar-UNICEF (En línea) Venezuela, disponible en: <http://www.unicef.org/venezuela/spanish/educinic1.pdf> [Accesado el día 20 de octubre de 2013]

CONAFE (En línea) Tlaxcala <http://www.conafe.gob.mx/delegaciones/tlax/paginas/default.aspx> [Accesado el día 25 de mayo de 2013]

CONAFE (2009) Historia <http://www.conafe.gob.mx/acercade/Paginas/default.aspx> [Accesado el día 25 de mayo de 2013]

CONAFE, 2013a Regla de Operación <http://www.conafe.gob.mx/reglasoperacion/ROP-ACCIONES-COMPENSATORIAS-2013.pdf>
CONAFE 2013b Misión y visión <http://www.conafe.gob.mx/acercade/Paginas/mision-vision.aspx> [Accesado el día 25 de mayo de 2013]

CONAFE, 2012 Programas Educativos <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/Paginas/organizacion-servicios.aspx> [Accesado el día 25 de mayo de 2013]

CONAFE, 2011 Formación permanente <http://www.conafe.gob.mx/educacioncomunitaria/Paginas/figuras-educativas.aspx>

[Accesado el día 25 de mayo de 2013]

Comité de planeación para el desarrollo del estado de Tlaxcala (COPLADET) http://copladet.tlaxcala.gob.mx/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=634 [Accesado 14 de septiembre de 2013]

COREDÍ (2011) Estrategias educativas. “Corporación educativa para el desarrollo integral” (En línea) Colombia, disponible en: http://www.coredi.edu.co/index.php?option=com_content&view=article&id=84&Itemid=94 [Accesado el día 11 de mayo de 2014]

De Lella, C., (1999). “Modelos y tendencias de la Formación Docente” (En línea) disponible en: Lima, Perú <http://www.oei.es/cayetano.html> [Accesado el día 20 de mayo de 2014]

Diccionario de La Real Academia Española (DRAE) “Definición de educación” <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=xzHZWdlqrDXX2u7iR2i0> [Accesado el día 17 de mayo de 2014]

Diccionario de La Real Academia Española (2014) “Definición de Estrategia” DRAE (En línea) disponible en: <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?val=estrategia> [Accesado el día 5 de mayo de 2014]

Diccionario de La Real Academia Española (DRAE) “Definición de Modelo” <http://buscon.rae.es/drae/srv/search?id=xzHZWdlqrDXX2u7iR2i0> [Accesado el día 17 de mayo de 2014]

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) <http://www.inegi.org.mx/http://www3.inegi.org.mx/sistemas/resultadosr/cpv/default.aspx?texto=tecoac> [Accesado el 20 de octubre de 2013]

Maceratesi, M. Inés (2007) “Redescubrir” (En línea) Argentina disponible en: <http://redescubrir.blogspot.mx/2007/06/qu-es-un-taller.html> [Accesado el día 7 de mayo de 2013]

Reglas de operación CONAFE (En línea) en México <http://www.conafe.gob.mx/paginas/reglas-operacion.aspx> [Accesado el día 25 de mayo de 2013]

Rosales, J. Estrategias didácticas S/A. “Universidad Autónoma de México” (En línea) México, disponible en: http://dcb.fi-c.unam.mx/Eventos/Foro4/Memorias/Ponencia_17.pdf [Accesado el día 10 de mayo de 2014]

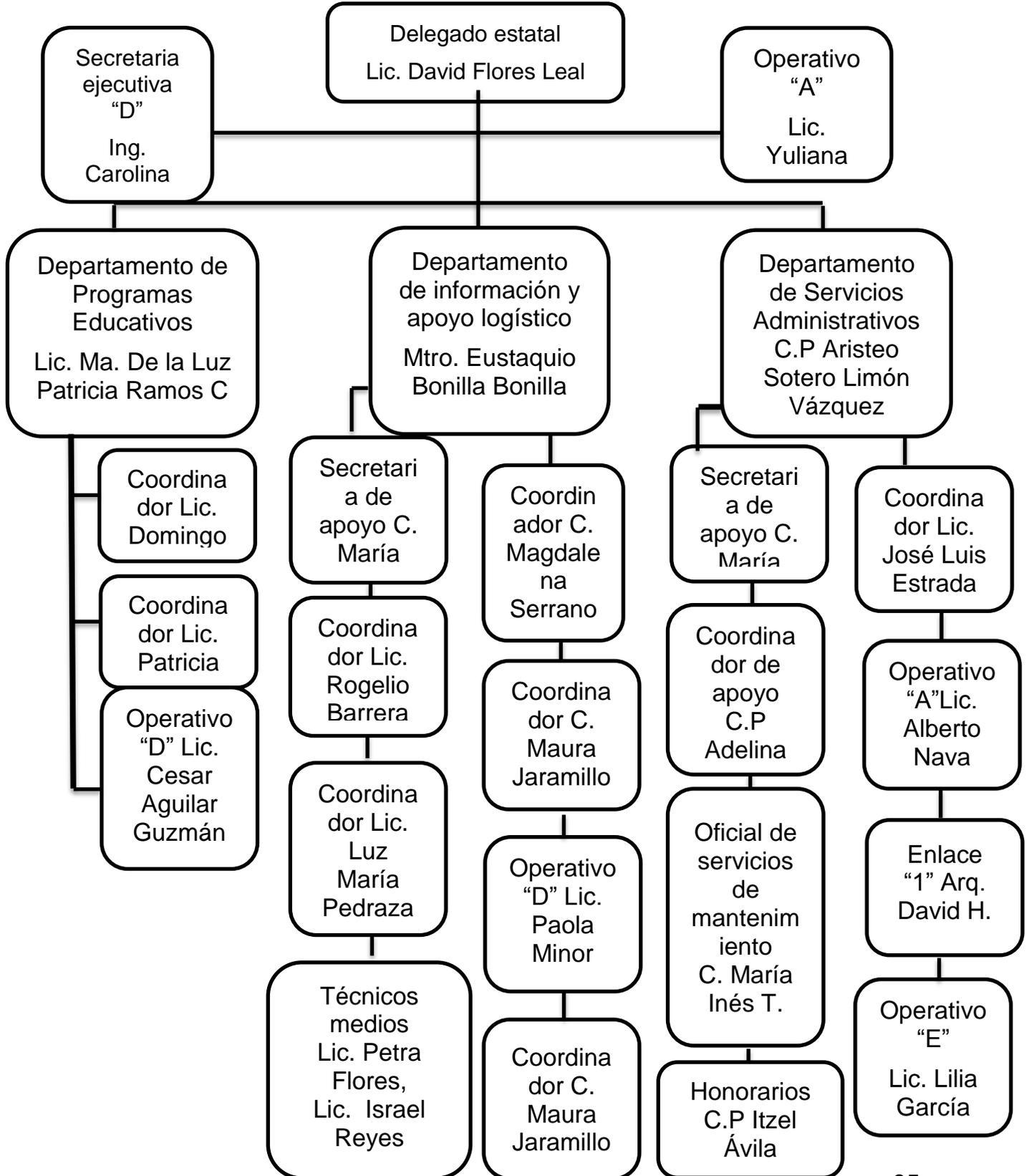
ANEXOS

CONTENIDOS PARA EL APRENDIZAJE

Rincones para el aprendizaje y ambiente alfabetizador en el aula de preescolar

Campo formativo Lenguaje y comunicación	Campo formativo Desarrollo personal y social
Mis trabajos favoritos Tablero de mensajes Nombres propios Zapatera de letras Abecedario Las vocales Silabario Medios de comunicación Caja de palabras	Partes del cuerpo Los 5 sentidos Mochilero Derechos y obligaciones Estados de animo
Campo formativo Expresión y apreciación artística	Campo formativo Desarrollo físico y de salud
Teatrino Colores Mis instrumentos	Movimiento psicomotricidad Actividad física higiene y salud Botiquín
Campo formativo Pensamiento matemático	Campo formativo Exploración y conocimiento del mundo
Dentro y fuera Largo-corto Pocos-muchos Pequeño, mediano y grande Arriba abajo Zapatera de números 0-9 Figuras geométricas Números lateralidad	Sistema solar Estaciones del año Meses del año Días de la semana Día y noche Ecosistemas (bosque, mar, selva y desierto) Tendedero de frutas y animales
Rincones para el aprendizaje	Mi familia La biblioteca Arte Experimentos

**ANEXO 2
ESTRUCTURA DE LA DELEGACIÓN ESTATAL DEL CONAFE TLAXCALA**



ANEXO 3
CANCIONES INFANTILES PARA INSTRUCTORES COMUNITARIOS

LA VACA	LAS MANOS	MI CUERPO
<p>Tengo una vaca lechera, no es una vaca cualquiera, me da leche merengada, ay! que vaca tan salada, tolón , tolón, tolón , tolón.</p>	<p>Saco mis manitas y las pongo a bailar, las abro, las cierro y las vuelvo a guardar.</p>	<p>Esta es mi cabeza, este es mi cuerpo, estos son mis manos y estos son mis pies.</p>
<p>Un cencerro le he comprado Y a mí vaca le ha gustado Se pasea por el prado Mata moscas con el rabo Tolón, tolón Tolón, tolón</p>	<p>Saco mis manitas y las pongo a danzar, las abro , las cierro y las vuelvo a guardar.</p>	<p>Estos son mis ojos, esta mi nariz, esta es mi boca, que canta plim, plim.</p>
<p>Qué felices viviremos Cuando vuelvas a mi lado Con sus quesos, con tus besos Los tres juntos ¡qué ilusión</p>	<p>Saco mis manitas y las pongo a palmear, las abro, las cierro y las vuelvo a guardar.</p>	<p>Estas orejitas sirven para oír, y estas dos manitas para aplaudir.</p>
<p>LOS DEDITOS</p>	<p>LOS POLLITOS</p>	<p>CARACOLITO</p>
<p>Los deditos de la mano, todos juntos estarán; si los cuentas uno a uno, cinco son y nada más.</p>	<p>Los pollitos dicen, pío, pío, pío, cuando tienen hambre, cuando tienen frío.</p>	<p>Caracol. caracol, col, col sal de tu casita que es de mañanita y ha salido el sol. caracol, col, col vuelve a tu casita que es de nochecita</p>
<p>Los deditos de las manos, estirados los verás; si tú cuentas las dos manos, cinco y cinco ¿qué serán?</p>	<p>La gallina busca el maíz y el trigo, les da la comida y les da abrigo.</p>	<p>y si ha puesto el sol. Despedida Es la hora de salida, vamos ya, (bis) vamos a casita (bis)</p>
	<p>Bajo sus dos alas se están quitecitos, y hasta el otro día duermen calentitos</p>	<p>Con papá y con mamá</p>

ANEXO 4
FORMATOS DE EVALUACIÓN DE LAS SESIONES

Lista de cotejo			Sesión	Fecha:
			1	
CONDUCTA OBSERVADA	SI	NO	COMENTARIOS	
Se mostraron interesados por la actividad				
En algún momento los jóvenes se mostraron desinteresados				
El grupo se mostró participativo				
Enriquecieron las nociones que tenían sobre los conceptos				
Reflejaron una actitud positiva al realizar las actividades				
Los materiales fueron favorables para el desarrollo de las actividad				
Hubo creatividad en los trabajos de los instructores				
Se logró el desarrollo de habilidades de los instructores				
Los instructores lograron desenvolvimiento en la forma de hablar				
Se logró desarrollar un ambiente de confianza y de reflexión –análisis				
Supieron realizar la actividad				
Evaluación criterial total			Comentario final	

ANEXO 5

GUÍA DE OBSERVACIÓN	
Fecha: _____	
Los instructores	Colaboraron: Si _____ No _____ Lo que más le gustó: _____ Lo que menos les gustó: _____ La actividad les pareció: Dificil ____ Normal ____ Sencilla _____
Autoevaluación del trabajo del coordinador	La planeación correspondió con la realización de la sesión: _____ Las actividades eran adecuadas para trabajarlas en ese momento con los instructores: _____ Hubo suficiente tiempo: _____ Se realizaron todas las actividades planeadas: _____ Observaciones: _____ _____
Observaciones y anécdotas que se produjeron el día de hoy	

ANEXO 6
RUBRICA QUE EVALÚA LOS LOGROS DE LOS INSTRUCTORES EN EL TALLER

Logros de Competencias docentes	Códigos	
	A	B
Aprendieron los conocimientos teóricos		
Aprendieron los conocimientos prácticos		
Se logró la preparación de los instructores para enseñar		
Se logró el saber actuar de los instructores		
Se logró el saber interactuar de los instructores		
Se logró que los instructores sean críticos		
Se logró que los instructores sean reflexivos		
Se logró que los instructores sean analíticos		
Se logró estimular la creatividad de los instructores		
Adquirieron nuevas habilidades		
Adquirieron nuevas actitudes		
Código A: Conseguido	Código B: No conseguido	

ANEXO 7
CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA SESIÓN

1. ¿Qué te parecieron las actividades del día de hoy? _____

2. ¿Te agradaron las estrategias implementadas por el coordinador?

3. ¿Hubo dominio del tema?

4. ¿Qué sugieres para mejorar el taller?

ANEXO 8 CUESTIONARIO FINAL PARA EVALUAR EL TALLER

1. Sobre las metas y objetivos del curso

Evalúa según tu opinión las metas y objetivos de este curso en función de:	Buena	Mala	Regular
Relevancia para mi trabajo como profesor			
Realismo y practicidad			
Claridad, estructuración de los objetivos			

2. Del coordinador

Señala tu opinión respecto a las características del coordinador del taller	Buena	Mala	Regular
Claridad expositiva			
Claridad en instrucciones para realizar las tareas			
Capacidad de motivación			
Dominio de una variedad de métodos didácticos			
Dominio del contenido			
Capacidad para propiciar la reflexión			
Facilidad para mantener relaciones interpersonales, apertura, saber escuchar			
Capacidad para fomentar el trabajo en grupo, dar instrucciones claras, facilitar el trabajo			
Capacidad para mediar y resolver situaciones de conflicto			

1. El ambiente que se ha vivido a lo largo del taller

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo
Los participantes se han implicado con interés en el taller			
Los participantes han podido intervenir cuando lo han deseado			
Se ha dado un ambiente de cooperación en las actividades en grupo			
Los participantes han percibido que la actividades del taller eran productivas			
Las tensiones y conflictos en las sesiones			

se han resuelto favorablemente			
En este taller se han llevado a cabo actividades nuevas e innovadoras			

2. Los recursos y materiales

	Muy bueno	Bueno	Regular
Relevancia con respecto a los contenidos del curso			
Claridad conceptual y facilidad de comprensión			
Grado de aplicabilidad práctica			

Para finalizar conteste las siguientes preguntas:

Describe algo importante que aprendió en el taller:

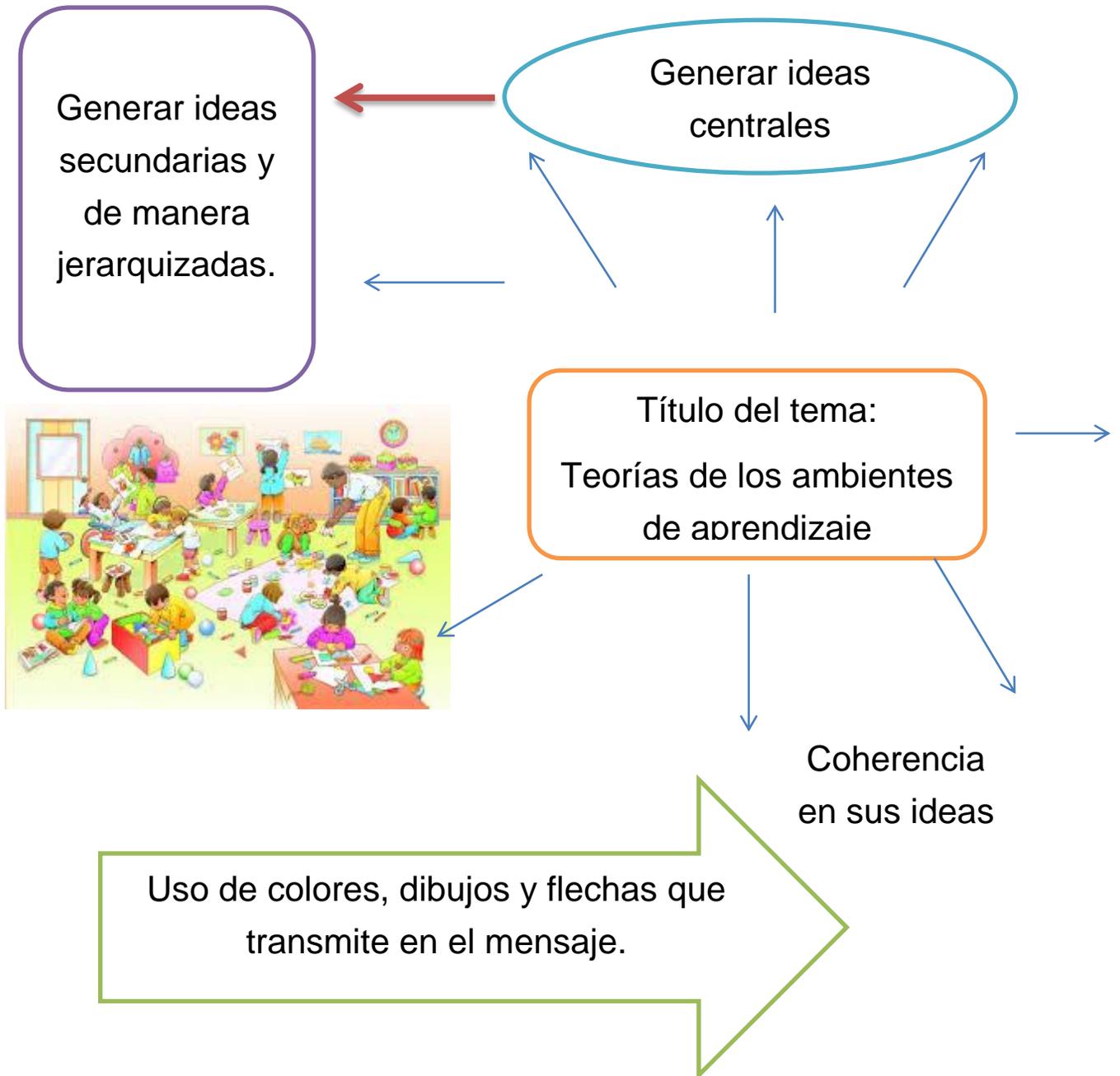
¿Qué le gustó más de este taller?

¿Qué le gustó menos de este taller?

Por favor escriba sus comentarios al taller:

ANEXO 9

RASGOS A EVALUAR EN EL MAPA MENTAL “LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE”



ANEXO 10

NOMBRE DE LAS DINÁMICAS A DESARROLLAR EN LAS ACTIVIDADES DE INTERVENCIÓN

- ✚ El rey de los elementos (actividad de intervención 1)
- ✚ Discusión de gabinete (actividad de intervención 2)
- ✚ El pareja ciega y adivina (actividad de intervención 3)
- ✚ Los números (actividad de intervención 4)
- ✚ El barco (actividad de intervención 6)
- ✚ La canoa actividad intermedia de relajación y lluvia de ideas con tarjetas (actividad intervención 8)
- ✚ Conejos y conejeras (actividad de intervención 11)

Sentido y la importancia de la educación infantil

(J.L. Castillejo Brull)



“El educador infantil es un profesional que actúa sobre seres humanos en un periodo evolutivo temprano, mediador o modulador que desempeña en la imprescindible interacción hombre-medio es sencillamente trascendente.”

Es un dato evidente que el ser humano al nacer, esta inmadrado e incompleto, y que necesita de cuidados para poder sobrevivir.

Al nacer, no viene dotado genéticamente con conductas peraprendidas para desarrollar su vida.

El hombre tampoco tiene definido un medio ideal o perfecto en el que vivir, como ocurre con los demás seres vivos, animales y plantas.

Lo mas importante desde los puntos de vista, proviene del hecho de que el niño que nace inmadrado e incompleto se va a desarrollar del proceso de maduración y evolutivo.

- La educación infantil o preescolar se refiere al proceso educativo que se realiza en esta etapa inicial, etapa temporal del ser humano, y que de desarrolla en los centros educativos como guarderías y preescolares.



¿Que es la educación infantil?

- La educación infantil es un concepto que implica fundamentalmente un modo de entender la educación. No es un problema de limites cronológicos sino de comprender que el proceso educativo acompaña al hombre durante toda su vida.
- La educación infantil es la educación primera y temprana, que requiere de un tratamiento especifico porque estos primeros años son decisivos porque el niño es sencillamente eso, un niño en proceso de **maduración, desarrollo** y no de un “hombre pequeño”.

¿Por qué es importante la educación infantil?

- La educación infantil se inscribe en el periodo inicial de la vida humana, confirmando un nivel institucional con entidad propia y previo a la educación primaria.
- Es importante definir que en la educación infantil cumple con funciones básicas que se deben cumplir, y quiénes tienen que asumirlas y que relación guardan entre sí, donde y para que desarrollarse el proceso, qué el niño tiene que aprender y cómo, etc.

- Debe ser prioritario el conocimiento de todas variables, procesos, agentes, que confluyen en esta especial instancia a la que llámanos educación infantil.
- En la educación infantil se busca el proceso del socialización del niño, porque en él interioriza y apropia las actitudes, valores y costumbres de los adultos. Socializa al niño mediante la competencia desencadenada, el niño se ve beneficiado en la educación preescolar ingresa mas preparado en la vida escolar , porque ya sabe distinguir entre sus padres, maestros y compañeros.

- Uno de los rasgos en la actualidad mas definidos desde la perspectiva pedagógica, con respecto a la educación preescolar hace referencia a sus carácter integrador de las diversas variables o agencias que influyen de formas decisiva sobre los sujetos:



- Ello significa que la educación preescolar, por las funciones que ha de realizar, debe ser específica, e importante y debe concretarse a las a las condiciones extraídas de la integración de las variables antes mencionadas.
- En efecto, la atención educativa temprana, significa que el proceso educativo inicie desde el nacimiento, sino el que se realice de manera pedagógica, esto significa que sea básicamente ordenada, multidimensional e integral.

¿Que se favorece con la educación infantil?

a) Estimular sensorial y motrizmente al niño atendiendo las dimensiones de la percepción cognitiva.

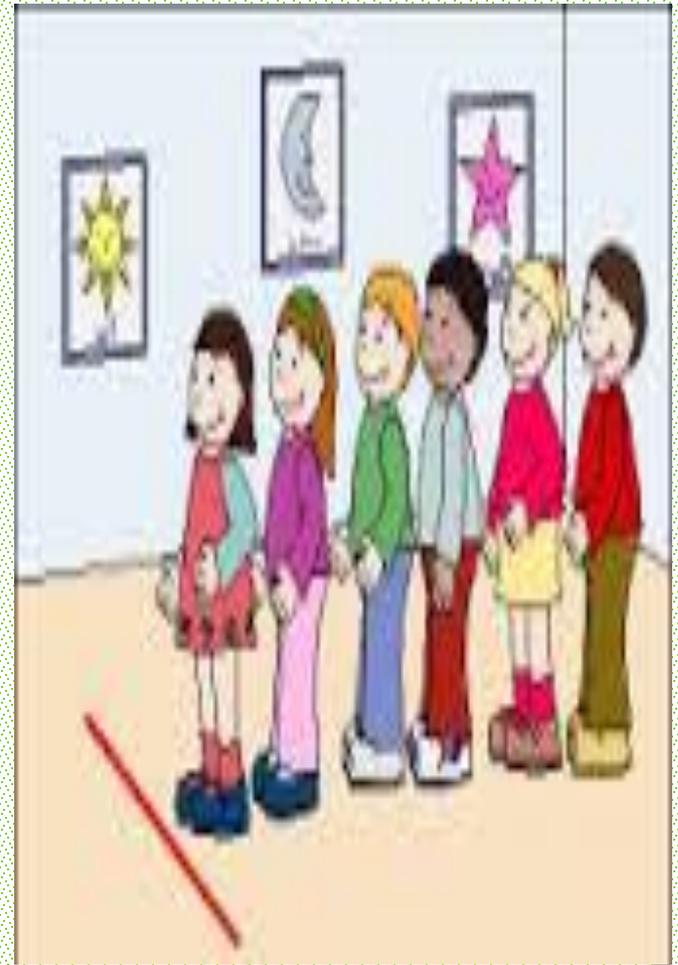
- 1.- Actividades de experiencias táctiles, visuales y auditivas en particular.



- 2.- Motora, actividades de respiración, desarrollo del movimiento, posturas y de precisión de movimiento.



- 3.- Social actividades de auto control básico.



- 4.- Comunicación, actividades en relación con el ambiente.



- b) Desarrollar las funciones cognitivas de atención.
- c) Progreso en la toma de conciencia de si mismo.
- d) Dotar y progresar los recursos del lenguaje de comunicación.
- e) Incorporar y potenciar hábitos y actitudes con los demás.

Bibliografía

- Pedagogía en la Escuela
J.L. castillejo Brull.

Los ambientes de aprendizaje en el aula de preescolar.





AMBIENTE

Según la Real Academia Española (1992), el término deriva del latín *ambiens,-entis*, de *ambiere*, que significa “rodear”, “cercar”; tiene varios significados.

- 1) Dicho de un fluido, que rodea un cuerpo.
- 2) Desde la climatología o metalurgia, por ambiente se hace referencia al aire o atmósfera. El ambiente está en un escenario material, natural, con un clima físico y social que marca las características físicas y sociales, de un espacio geográfico.
- 3) Se refiere a las condiciones o circunstancias físicas, sociales, económicas, etc., de un lugar, de una reunión, de una colectividad o de una época.
- 4) Conciernen a tipos de ambientes formados por personas: adultos, jóvenes, niños, grupos o sector social; en relación con ambientes educativos, religiosos, políticos, culturales, populares, aristocráticos.
- 5) Se configura en la actitud de un grupo social o de un conjunto de personas respecto de alguien o algo con base en prácticas culturales que concurren en un determinado tiempo y lugar, e influyen en el modo de ser, de pensar, de actuar del niño, dando forma al ambiente social en que se desarrolla.

- Recuperando lo enunciado se considera que el término ambiente:

Es pluridimensional, se conforma por varios elementos, por lo físico, lo social, lo cultural, lo psicológico, lo pedagógico. El ambiente tiene influencia en las actividades del hombre. El ambiente se forma por las circunstancias físicas, sociales, culturales, psicológicas, pedagógicas que rodean a una persona, por lo cual tiene la característica de ser peculiar en relación con las características de estos elementos.

Alude a las condiciones físicas, sociales, culturales, psicológicas, pedagógicas que a la vez lo conforman y posibilitan que el ser humano experimente situaciones sociales, culturales y procesos pedagógicos que dan lugar a que esté inserto en un ambiente de aprendizaje. De ahí que se pueda manifestar que una parte de éste ya exista, y supone pensarlo como un sistema que está interrelacionado con estos elementos que dan lugar a un cierto aprendizaje en el hombre.

¿Qué es un ambiente de aprendizaje?

Es un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de **aprendizaje** significativo y con sentido.

En un ambiente de aprendizaje el participante actúa, usa sus capacidades, crea o utiliza herramientas y artefactos para obtener e interpretar información con el fin de construir su aprendizaje (González y Flores, 1997).

LA INSTALACION
ARQUITECTONICA



ORGANIZACIÓN DEL
ESPACIO

DISPOSICION DE LOS
MATERIALES

AMBIENTE DE
APRENDIZAJE



DOTACION PARA EL
APRENDIZAJE

ORGANIZACIÓN PARA
PROPOSITOS ESPECIALES



“Diseño de áreas para conformar un ambiente de aprendizaje en el aula”



Crear áreas en aula de clases donde se realizan diferentes actividades resulta ser muy favorable para el aprendizaje de los niños en preescolar.

- Divide tu aula en varias zonas en base a las actividades que planeas ofrecer. La mayoría de las aulas de preescolar incorporan varias áreas de actividad:
 - ✓ Como una gran alfombra para reunirse en ronda y jugar con bloques u otros juguetes pequeños.
 - ✓ Una zona de lectura
 - ✓ Un centro de arte
 - ✓ Un área para obras de teatro.
 - ✓ No coloques el centro de lectura u otras zonas tranquilas cerca del área de juegos, sino que encuentra un rincón tranquilo y utiliza estanterías o separadores para proporcionar privacidad.
 - ✓ Considera cómo el tráfico fluirá en tu aula y designa centros de aprendizaje para que los niños no sean interrumpidos.
 - ✓ Que sea fácil para los padres dejar y recoger a sus hijos, manteniendo hojas de registro, carpetas de estudiantes, calendarios y otros datos esenciales en un lugar cerca de la puerta

Espacio personal

Un aula de preescolar bien diseñada debe proporcionar a los pequeños un espacio privado que les haga sentir cómodos y seguros.

Coloca mantas suaves o sillas cómodas en rincones tranquilos en todo el salón de clases para que los estudiantes se retiren a unos tranquilos momentos de reflexión.



Da a cada alumno un cubículo o una caja en la que coloque algunos objetos personales, los cuales pueden incluir una manta o un juguete favorito de su casa.

Que sea fácil para tu niño colgar abrigos y bolsas con ganchos y estantes. Personaliza el salón con fotografías de familiares, mascotas y hogares para que el espacio se sienta acogedor y familiar.

Artículos para jugar

- Los niños de edad preescolar no tienen la capacidad de prestar atención durante mucho tiempo.
- En el salón debe existir juegos de mesa ya que son útiles para los niños de estas edades algunos memoramas y un tablero de serpientes y escaleras.
- La mayoría de los alumnos se beneficiarán con una zona de juegos al aire libre que tenga columpios, resbaladillas y barras pasamanos.

Área de arte

La mayoría de las aulas de preescolar tiene un área o centro de artes designados.



- El objetivo de esta área es alentar la creatividad y la autoexpresión, así como alentar el desarrollo de los músculos pequeños y la coordinación de las manos y los ojos.
- La mayoría de las áreas de arte le enseñará a los niños sobre formas, colores, líneas y tamaños, entre otras cosas. Un centro de arte típicamente tiene un variedad de provisiones, incluyendo pinceles, pegamentos, servilletas de papel, cuentas y otras decoraciones como plumas, cintas e hilo.

Área de ciencia



El área de ciencia es un centro que requiere actualizaciones frecuentes y cambios para que los niños continúen yendo.

- Este centro alienta a los alumnos a aprender más sobre el mundo natural mientras desarrollan sus capacidades de resolución de problemas y observación.
- Este centro debería ser de trabajo activo y exploración, y los docentes deberían alentar que toquen y discutan. Los suministros en un área de ciencia incluyen tubos de ensayo, gafas de seguridad, plantas, conchas, piñas, orugas, calabazas y flores



Área de biblioteca



El área de la biblioteca debe ser un punto donde los niños pueden mirar y leer libros que les interesen.



- Ésta debería ser un área tranquila donde se los aliente a pasar tiempo solos. Un área de biblioteca les enseña a los niños a disfrutar y respetar los libros, y también les presenta los conceptos de prelectura.
- Se debe incluir allí suficientes libros para niños, almohadas cómodas y sillas dónde sentarse, animales de felpa y de ser posible, un escenario y marionetas.

Área de juegos



Las áreas de juego son una parte esencial del aula de preescolar.

Estos centros deben alentar a los alumnos a imitar el mundo adulto y también expresar sus sentimientos y emociones.

- Estas áreas ayudan a los niños a experimentar los distintos roles. Pueden funcionar con un tema específico, por ejemplo: una idea para un área de juegos es diseñar un centro de hogar.
- Podría incluir un refrigerador de tamaño infantil, un teléfono, comida plástica, utensilios de cocina de juguete, muñecas y ropa vieja para disfrazarse.



¿Cómo decorar las aulas en preescolares?

Un ambiente centrado en los niños significa escalar todo a su tamaño.

- ✓ Los armarios que llegan al techo son abrumadores. Cortarlos a su tamaño para que puedas usar la parte superior para objetos de interés para los niños de preescolar.
- ✓ Los escritorios, sillas y mesas tienen que reflejar el tamaño y capacidades de los niños que todavía están trabajando en la destreza y coordinación.
- ✓ Cuando se elija dónde colocar imágenes, formas y otros elementos en las paredes, deben estar al nivel de los ojos de los niños. Haz del aula y que los elementos sean accesibles y de su tamaño.
- ✓ Determinar dónde quieres poner los diferentes centros de aprendizaje en el aula, poner un área de alfabetización, lectura y escritura, una de calendario, centro de arte, ciencia, también está el espacio de matemáticas y juegos, así como un lugar para mostrar imágenes.

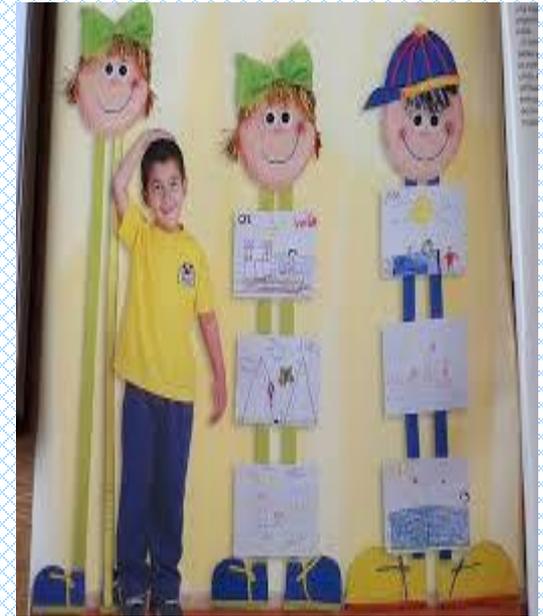
- Maximiza el espacio en las aulas. Utiliza el espacio completo que tienes en tu aula. Por ejemplo, puedes establecer diferentes áreas para distintos tipos de estudios, o podrías propagar escritorios de los alumnos a lo largo de toda la clase. No debes tener ningún espacio "muerto".
- Desarrolla y publica reglas junto con tus niños. El primer día de escuela, trabaja con los pequeños para crear las reglas del aula, luego publica estas como un recordatorio. Como los niños participaron en el diseño de las reglas, son más capaces de seguirlas.
- Los colores que elijas para decorar tu salón de clases son importantes para la experiencia de aprendizaje de tus alumnos, señala Francis Wardle de la página web Community Playthings. Las zonas del aula designadas para mucha actividad deben ser decoradas con colores vivos como el rojo y el amarillo. Espacios de aprendizaje tranquilo, como el centro de lectura, deben contar con colores suaves como los blancos o azules y verdes pastel. Cambia la decoración con regularidad para mantener a los niños interesados.

Muestra con orgullo el trabajo del niño. Tanto las ilustraciones, historias o matemáticas, designa un área para colgar el trabajo de los niños. Esto demuestra que estás orgulloso del trabajo que hacen y animarás a los pequeños a hacerlo mejor, ya que sabrán que otros ven su trabajo.



Agrupar a alumnos para hacer un trabajo colaborativo o crear un círculo o en forma de U con las mesas para fomentar la discusión del aula. Durante todo el año, cambiar las asignaciones de los asientos para que los niños puedan llegar a conocer a los demás en la clase.

Realiza o compra carteles y cuadros que representen los diferentes tipos de condiciones meteorológicas, tales como nubes, sol y nieve, junto con sus correspondientes nombres. Escribe los días de la semana y cuélgalos también. Cada día, toda la clase puede interactuar con los adornos como una actividad grupal.



Cuelga imágenes relacionadas con la ciencia, en la pared de ésta área y matemáticas. Mantén los materiales de arte disponibles en la zona correspondiente. Varía los diferentes utensilios de dibujo y tipos de papel, para mantener el interés de los niños.

- Un aula de preescolar y los materiales en ella, deben ser atractivos, accesibles, seguros y sobre todo, adecuados para el desarrollo de los niños.



Para facilitar que la clase fluya sin interrupciones y que los niños tengan acceso al material, las salas deben dividirse en áreas de juego: juegos de construcción, actividades de teatro y drama, actividades manuales (como dibujo y artesanías), música, rompecabezas, juegos de mesa, actividades de ciencia y matemáticas, lectura, uso de computadora y TV, momento de descanso y actividades de grupos



- Los materiales en cada centro deben estar al alcance de todos los niños y deben ser guardados en su área correspondiente.



Cada uno debe contener suficiente cantidad de material como para que dos o tres chicos usen ese espacio simultáneamente.

- Los nuevos materiales deben incorporarse sin deshacerse de los viejos. Los niños pueden solicitarlos y deben estar disponibles.
- Los materiales deben representar diversidad de culturas y servir para desarrollar múltiples habilidades.

Nota:

- Es posible pedir a los niños que te ayuden en la decoración del salón de clases. Invitar a los padres que animen a su niño a hacer un collage para convertirlo en una actividad familiar.
- Decorar un salón de clases no tiene por qué significar toneladas de gasto de tu propio dinero. Usa lo que te rodea, lo que otras personas regalen, recicla y, cuando sea posible, utiliza los elementos de la naturaleza

el niño y sus primeros años en la escuela



371.394
NIN. y

Margarita Gómez Palacio

Ma. Beatriz Villareal

Laura V. González

Ma. de Lourdes López Araiza

Remigio Jarillo



SEP

Esta edición estuvo a cargo de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Primera edición en BIBLIOTECA PARA LA ACTUALIZACIÓN DEL MAESTRO, con el título *El niño y sus primeros años en la escuela*, 1995

Colaboración especial en la captura de la información:
Andrea P. Miranda Carballo

Producción editorial: Jorge Ruiz Esparza
Diseño y formación: Mirta Ripol
Diseño de portada: Rocío Mireles

D.R. © Fotografía de portada: Laura Cano

D.R. © Secretaría de Educación Pública, 1995
Argentina 28,
colonia Centro, C.P. 06020,
México, D.F.

Primera edición, 1995

Primera reimpresión, 1996

Segunda reimpresión, 1997

ISBN 968-29-7788-6

Impreso en México

Se autoriza la reproducción total o parcial de este volumen,
siempre y cuando se cite la fuente

Material gratuito para maestros. Prohibida su venta

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I	
LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO Y DEL APRENDIZAJE	17
Las teorías psicoanalíticas	18
La teoría de Freud	18
La teoría de Erikson	19
Las teorías cognoscitivas	24
El conductismo	25
La teoría psicogenética	26
La teoría de Ausubel	60
La teoría de Vigotsky	63
CAPÍTULO II	
HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN EDUCACIÓN	73
CAPÍTULO III	
LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE	81
DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y DE LAS MATEMÁTICAS	
El proceso de adquisición del sistema de escritura	83
El sistema de escritura	84
El aprendizaje de la escritura: características de las escrituras infantiles	85

Ejemplos de escrituras infantiles	93
El aprendizaje de la lectura	107
El aprendizaje de las matemáticas	109
Naturaleza de la matemática	109
Concepto de número	110
El sistema decimal de numeración	119
Geometría y medición	122
CAPÍTULO IV	
LA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y LAS MATEMÁTICAS	135
Análisis de contenidos	139
Selección de contenidos	142
Concepto de evaluación	143
Desarrollo de la evaluación	144
La organización del grupo y las formas de interacción grupal	145
CAPÍTULO V	
ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y DE LAS MATEMÁTICAS	149
Actividades relacionadas con el sistema de escritura	151
Actividades relacionadas con las matemáticas	194
Actividades de números	194
Actividades de sistema decimal de numeración (SDN)	208
Actividades de geometría	214
CONCLUSIONES	221
BIBLIOGRAFÍA	225

PRESENTACIÓN

La Secretaría de Educación Pública ha comenzado la publicación de la **Biblioteca para la Actualización del Maestro**, con el propósito de apoyar al personal docente y directivo de los tres niveles de la educación básica en el desempeño de su valiosa labor.

Los títulos que forman parte de esta Biblioteca han sido seleccionados pensando en las más frecuentes necesidades de información y orientación, planteadas por el trabajo de todos los días a maestros y directivos escolares. Algunos títulos están relacionados de manera directa con la actividad práctica. Otros responden a intereses culturales expresados por los educadores y que tienen que ver con la mejoría de la calidad de la educación que reciben niños y jóvenes en las escuelas mexicanas.

Los libros de esta Biblioteca se entregan gratuitamente a los maestros y directivos que lo soliciten y serán de su propiedad personal.

La Biblioteca se agrega a otros materiales y actividades de actualización y apoyo didáctico puestos a disposición del personal docente de educación básica. La Secretaría de Educación Pública confía en que esta acción sea realmente útil y espera las sugerencias de los maestros para mejorarla.

Secretaría de Educación Pública

INTRODUCCIÓN

Uno de los problemas más graves de los sistemas educativos es la defectuosa articulación de los niveles escolares que lo integran. La experiencia educativa de los niños y los adolescentes rara vez está constituida por una cadena de oportunidades de aprendizaje, con una clara continuidad y que respondan a los distintos momentos de su desarrollo.

La inadecuada organización entre niveles hace que se desaprovechen muchas posibilidades en la formación de los niños y se generen lagunas y rupturas en el aprendizaje, las cuales se reflejan después en dificultades y fracasos escolares.

Uno de los factores que explican esta desarticulación es que, durante muchos años, la atención dedicada a la educación básica se concentró excesivamente en la escuela primaria. Esto resultó en un cierto descuido y escasa reflexión sobre los niveles que anteceden y siguen a la primaria. Es hasta fechas recientes que se reconoce el peso de la educación preescolar y de la secundaria en la educación básica.

Con respecto al tema de este libro, que es la relación entre los niveles de educación preescolar y primaria, debe reconocerse que en años recientes se han hecho esfuerzos por modificar las concepciones y prácticas en torno al aprendi-

zaje, la enseñanza y la articulación entre ambos niveles. Como ejemplo de esta tendencia podemos observar la estructura de los programas de preescolar que, desde hace algunos años, han promovido la reconceptualización de la actividad escolar, así como el proyecto *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas* (PALEM) aplicado en los dos primeros grados de educación primaria. La propia Ley General de Educación de 1993 destaca la necesidad de alcanzar una mayor continuidad en los componentes de la educación básica.

Sin embargo, en la práctica prevalece la idea de que para los niños menores de seis años, lo más importante es la socialización a través de su convivencia con otros niños, y en apoyar el ejercicio psicomotor para facilitar la coordinación motora gruesa y fina. No se toma en cuenta que el desarrollo de la inteligencia y la construcción del conocimiento inician desde que comienza la actividad transformadora del niño, es decir, desde que nace.

Tradicionalmente, en la escuela primaria, como núcleo de la educación básica, se ha tenido la idea de que el niño no sabe nada al ingresar a la escuela y es necesario enseñárselo todo. Aún más, se considera que todos los niños llegan con el mismo nivel de desarrollo y deben alcanzar la misma meta.

Estas ideas tienen su origen en una arraigada tradición pedagógica que centraba las prácticas escolares en la enseñanza y el aprendizaje de los contenidos educativos.

Al cambiar la concepción de la educación básica y redefinirla como la posibilidad de responder mejor a las necesidades educativas de todo individuo, se amplía su alcance. Esto se logra porque la educación se centra en un ser real, sujeto de aprendizaje, y porque se estudia cómo satisfacer sus necesidades educativas y de qué manera se puede prepararlo para actuar positivamente en la realidad social.

Con esta nueva definición de la educación básica se alcanza también el nivel superior y se articula la educación

primaria con la secundaria, donde el niño, ya adolescente, se prepara para ingresar al mundo adulto.

En algunos países se han iniciado programas que se enfocan a los primeros años del niño y los han bautizado con el nombre de educación inicial. Estos programas han tenido algunos resultados positivos. El énfasis reside en la educación de las madres y padres de familia, bajo cuyo cuidado se encuentran los niños antes de entrar al jardín de niños o al preescolar. Esto constituye otro eslabón que debiera articularse en la cadena educativa.

Algunos programas de educación inicial ponen de manifiesto que muchos progenitores tienen una preparación inadecuada para desempeñar su labor de educadores en esta etapa tan importante en la vida del niño. Aquí, el sentido común, especialmente de las madres, debe suplir su falta de educación formal. Las prácticas culturales de cada grupo social son especialmente influyentes en este nivel.

La tradición cultural, aunada al sentido común, debe ser analizada y tomada en cuenta por aquéllos que intentan mejorar el nivel de educación inicial, que en muchos países se dirige a niños desde los cero a los cuatro años de edad.

Así, esbozada la educación básica general, abordemos el tema que constituye nuestro propósito principal: cómo articular la educación preescolar formal con el sistema de educación primaria regular.

Para lograr este propósito, es importante centrarnos en el sujeto que aprende, preguntarnos cómo y qué aprende, para poder voltear la mirada hacia el educador y preguntarnos cómo y qué enseña.

Nuestra idea de articulación del sistema preescolar con el de educación primaria debe responder, básicamente, a cómo se aprende y cómo se enseña para llegar a responder, finalmente, para qué se aprende y para qué se enseña.

Partimos del hecho de que el niño es uno e indivisible, tanto en el tiempo como en el espacio. Es decir, se desarrolla en un

solo y mismo proceso de aprendizaje, desde que el individuo nace hasta que muere.

Con base en lo anterior, la educación preescolar y primaria resultan momentos dentro de ese único proceso. Al hablar de articulación nos referimos al espacio de transición de preescolar a la primaria, dentro del cual consideramos crítico el último año de preescolar, que para muchos será el único, y el primer año de primaria.

En el primer capítulo presentamos una visión somera de las diferentes teorías del desarrollo y del aprendizaje, para que el maestro pueda sustentar en ellas su práctica pedagógica. No son las únicas y para algunos no serán las mejores, pero nos parece que pueden orientar al maestro. Los elementos teóricos abarcan no sólo los aspectos cognoscitivos, sino también los afectivos y sociales, aunque en estos últimos no hemos puesto énfasis especial.

En el segundo capítulo se expone lo que hemos denominado "un nuevo paradigma en educación", construido a partir de las teorías de Piaget, Vigotsky y Ausubel. Este paradigma, en conjunto con los puntos complementarios, ofrece una explicación constructivista más amplia del desarrollo, el aprendizaje y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En el tercer capítulo hemos elaborado una serie de consideraciones sobre el aprendizaje escolar de la lengua escrita y las matemáticas, teniendo especial cuidado en no disociarlos de su finalidad real: servir como herramientas en la adquisición de nuevos conocimientos; son herramientas que conservan una finalidad en sí mismas. La utilización del sistema de escritura se plantea como sistema de comunicación y el manejo de las operaciones aritméticas elementales como instrumento para la resolución de problemas reales en la vida cotidiana.

En el cuarto capítulo exponemos una propuesta metodológica derivada de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza de la lengua escrita y de las

matemáticas. También se establecen orientaciones para la evaluación, el análisis y la selección de contenidos, así como para la organización e interacción en el trabajo de grupo.

Por último, en el quinto capítulo presentamos algunas actividades de lengua escrita y matemáticas que los maestros pueden utilizar para atender el proceso de aprendizaje de los alumnos y así contribuir con la articulación entre los niveles de preescolar y primaria.

Esperamos que los educadores de preescolar y los maestros del primer ciclo de primaria encuentren en este documento herramientas que respondan a su constante afán de mejorar el ejercicio de la profesión.

CAPÍTULO I

LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO Y DEL APRENDIZAJE

En todas las explicaciones sobre el desarrollo humano subyace una determinada teoría a partir de la cual se identifican los aspectos que originan o determinan dicho desarrollo, así como los elementos que lo constituyen. De acuerdo con la perspectiva de la psicología o de la pedagogía se subrayan aquellos aspectos que pueden parecer más importantes.

Algunas de las teorías más conocidas son: la teoría psicoanalítica de Freud, centrada en el aspecto sexual del desarrollo; la de Erikson, que además agrega los aspectos culturales que determinan el desarrollo de la personalidad; la de Vigotsky, que concede prioridad a la influencia social en el aprendizaje y el desarrollo, y la de Piaget, en la cual afirma que el niño construye su conocimiento precisamente a través de la acción transformadora.

Las teorías conductistas no penetran tanto como las anteriores en el funcionamiento mental del individuo, sino que consideran los cambios o modificaciones de la conducta como producto de los estímulos de premio o castigo, cuyo fin es reforzar o extinguir las conductas deseables o indeseables

en el desarrollo del individuo. El aprendizaje conductista mira al desarrollo en función de la cantidad de contenidos que puede aprender una persona, y pone el énfasis en la memorización, mecanizaciones y asociaciones, más que en la comprensión.

Hay que entender, aunque sea someramente, las diferentes teorías del desarrollo para comprender la influencia que han ejercido en el pensamiento pedagógico.

Las teorías psicoanalíticas

La teoría de Freud

Sigmund Freud parte del estudio del inconsciente y subraya la importancia de las etapas psicosexuales por las que atraviesa el niño. En estas etapas se resalta el órgano o función que proporciona un placer especial y que, por lo tanto, despierta el interés del niño en un momento específico de su evolución.

Así, en la etapa oral, que se desarrolla durante el primer año de vida, el interés del niño se centra en el placer bucal que le proporcionan la succión o la función nutritiva en general. La etapa anal, entre los dos y los tres años, centra el interés del niño en el placer de la eliminación o retención de las heces. En esta etapa se adquiere, en general, el control de esfínteres, que es especialmente importante. La etapa fálica, de los tres a los seis o siete años, enfoca la atención del niño en los genitales, que constituyen el mayor centro de interés y de placer. Es en esta etapa, según Freud, cuando se crea el complejo de Edipo que evolucionará:

- a. Negativamente, si se reprimen por completo los impulsos. Esto es lo que constituye la represión y los orígenes de la neurosis; o

- b. Positivamente, si se supera sin represiones y se permite al niño entrar sin problemas en la etapa de la latencia. Esta etapa sigue hasta la pubertad y después se entra en el periodo genital, que continúa hasta la vida adulta.

Según la teoría psicoanalítica, el niño puede quedarse en alguna de las etapas y no evolucionar adecuadamente o resolverlas en forma parcial y arrastrar, por el resto de su vida, jirones de esas etapas mal superadas.

Sin entrar en detalles, se puede decir que esta teoría influyó mucho en los cambios surgidos en los años treinta y cuarenta en Estados Unidos, y posteriormente en Europa, cuando se inició la transición de una educación rígida y purista a una educación laxa y permisiva, ya que los padres tenían miedo de crear “complejos” a los niños y preferían el *laissez-faire* (dejar hacer). También oscilaban entre periodos de control y punición y otros de permisividad y consentimiento.

La *aventura de crecer*, como dice J. Delval (1994), está llena de escollos y siempre se podrá recurrir a ella para explicar cualquier rezago que se presente más tarde. El aspecto emocional de la personalidad es muy importante, y tratar de que el niño evolucione adecuadamente en este sentido será una de las tareas primordiales para padres y maestros.

La teoría de E. Erikson

Sin abandonar totalmente la teoría psicoanalítica, Erikson agrega un componente social y cultural que, según él, permite que el niño salga de sus *crisis* de desarrollo habiendo enriquecido positivamente su personalidad.

Erikson propone ocho etapas de evolución en la vida. Cada etapa es una crisis psicosocial por vencer y una fortaleza por crear. Se puede ejemplificar esto en el diagrama siguiente:

I LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO Y DEL APRENDIZAJE

Infancia 0-12 meses	Oral Sensorial	Confianza vs. Desconfianza								
Niñez temprana 1 a 3 años	Muscular Anal	Autonomía vs. Vergüenza y duda								
Niñez 3/4 a 6/7 años	Locomotor Genital	Iniciativa vs. Culpa								
7/8 a 11/12 años	Latencia		Destreza vs. Inferioridad							
12/13 a 16/18 años	Pubertad y Adolescencia			Identidad vs. Confusión						
11/18 a 20/22 años	Juventud				Intimidad vs. Aislamiento					
22 a 30/35 años	Adultez					Productividad vs. Inercia				
35/40 años en adelante	Madurez Vejez								Integridad vs. Hastío y desesperación	

Así, en la primera etapa o *infancia*, que va de los cero a los doce meses, la crisis de *confianza-desconfianza* ocurrirá cuando el niño, que depende totalmente de la madre, en especial para la nutrición, siente hambre o necesidad física de presencia inmediata. Si el alimento o la presencia física son otorgados sin falta, se crea la confianza. Por el contrario, la desconfianza aparece al no recibir el alimento necesario. A la vez, el niño va organizando sus necesidades alrededor del horario que la madre le impone poco a poco. Lo que parece importante es que la calidad de presencia de la madre vaya a la par con su regularidad en la atención del bebé.

La segunda crisis, se da en la *niñez temprana*, de uno a tres años, se caracteriza por el inicio de la independencia y autonomía que el niño va logrando, primero, cuando afirma el desplazamiento (al caminar) y comienza a querer hacer todo solo: comer, beber, alcanzar las cosas y una serie de "barbaridades", como echarse encima la comida, caerse al caminar o al subirse en algo para alcanzar objetos, romper las cosas cuando trata de probar su resistencia física, tumbar lo que está sobre la mesa al tirar del mantel, etcétera. Por otra parte, la madre comienza a imponerle el control de esfínteres, cosa que no siempre le agrada. Entonces se inicia la lucha entre el deseo de agradar a la madre y el de hacer lo que él quiere. Todo esto puede generar una *crisis de vergüenza y duda*. No hay que confundir vergüenza con culpa; en nuestra cultura, se confunden con frecuencia. El niño que siente "pena" o "vergüenza" no busca el autocastigo, sólo quiere que no lo vean para que no vayan a calificarlo de "incapaz", de "torpe", o de "bebé", cuando él siente que ya ha crecido y que puede hacer muchas cosas solo.

La superación de esta crisis se da cuando el niño conquista una relativa *autonomía* que se acompaña de la confianza adquirida al resolver la misma crisis. Al final, el niño tiene fuerza de voluntad y distingue entre sí y no, bueno y malo, tuyo y mío. Además de esto, el niño ya puede expresar

verbalmente muchas cosas y ya se le puede explicar el porqué de las prohibiciones.

En la tercera crisis, el niño está en la *edad del juego*. Esta etapa va de los tres o cuatro años a los seis o siete. A esta edad, el juego es casi siempre simbólico y el juego de las niñas comienza a diferenciarse del de los niños. El niño va a jugar más a los policías y ladrones, a los vaqueros, a la guerra, etcétera. La niña por lo general va a jugar a la mamá, a la escuelita, a las muñecas. Es el momento del descubrimiento del sexo, no sólo genitalmente sino también en el sentido de que ya sabe si es niño o niña y todo lo que esto conlleva. Aquí la crisis será de *iniciativa contra culpa*.

La iniciativa se considera en el sentido de querer escoger su ropa, sus juguetes, sus libros, sus amigos, sus comidas, su tiempo de estudio y de juego. No siempre logra quedar bien con el adulto, es reprendido, criticado o se le imponen cosas que la realidad exige, como acostarse a cierta hora, bañarse y estudiar. Al no querer hacerlo y revelarse, aunque sea interiormente, puede en su fantasía desear destruir o hacer daño a los padres o a los maestros. De ahí resultará un fuerte sentimiento de culpa.

Aquí se podría situar el complejo de Edipo: el deseo de agrandar al padre del sexo contrario y tenerlo para sí, con fantasías o deseos de muerte para el padre del mismo sexo. En esta culpa, según Freud y Erikson, está el origen de la neurosis del adulto. Si llega a sobrepasar la crisis y logra organizar y planear su vida con propósitos y deseos de autoestima (que le permitirán más satisfacciones en la escuela, el deporte, los viajes, las reuniones de amigos), saldrá de esta crisis con una identidad afirmada y una gran capacidad de iniciativa. Tendrá ya muy claro lo permitido y lo posible, así como la identificación con ideales dirigidos hacia objetivos valiosos bajo la guía de la conciencia.

En la cuarta etapa, que va de los siete u ocho a los once o doce años, el niño entra a la *edad escolar*. Aquí la característica es la *destreza* contra la *inferioridad*, lo que puede crear sentimientos de incapacidad. El niño entra en una etapa de perfeccionismo y absolutismo. Nada es relativo: todo es bueno o malo, querido o detestable, amigo o enemigo. No hay términos medios. Si logra pasar la crisis adecuadamente, sabrá competir por competir, aceptará perder o ganar sin sentir que pierde la seguridad.

Aquí el club, el colegio, los grupos, son muy importantes, ya que forman parte de la preparación para la adolescencia, que será la *crisis mayor*, y ésta no lo debe tomar desprevénido. Puede ser una época muy feliz y agradable para el niño si logramos apoyarlo y comprenderlo.

La quinta crisis es la de la *adolescencia* y va de los doce o trece años a los dieciséis o dieciocho. Se caracteriza por la necesidad de *identidad* y su problema sería la *confusión*.

De todos es bien sabido lo difíciles que son estos años, en los que el adolescente oscila entre agresiones y amor, tristeza y alegría, dependencia e independencia. El joven tiene que llegar a la autodefinición a través de miles de pruebas y vericuetos, pero esta etapa resulta menos "tormentosa" en aquellos jóvenes que han sido preparados para la búsqueda de estudios o trabajos satisfactorios. Las relaciones sociales y amorosas comienzan a ser apasionadas y aparentemente absolutas. El adolescente puede "perderse" en experiencias negativas.

La sexta etapa es la de la *adultez joven* que sigue a la adolescencia. El adulto joven deberá estar capacitado para la *intimidación* y la solidaridad frente al *aislamiento*. Aparecen convicciones ideológicas y un sentido de obligación moral. Es la época en que el joven llega a poder amar y a trabajar con satisfacción, aspectos que constituyen los distintivos de una personalidad madura.

En la séptima crisis, llamada *madurez* o *adulthood*, se presenta la oposición *productividad-inercia*. El adulto debe ser productivo y creativo. Esta etapa se caracteriza por la preocupación de establecer y guiar a la siguiente generación.

La octava etapa es la *vejez*, que se caracteriza por la integridad y la sabiduría. En ella debe resolverse la crisis *integridad versus hastio*.

El estudio del ciclo vital es muy importante para aquellos que tratan con seres humanos, especialmente los educadores, quienes deben comprender y facilitar el tránsito armonioso de una etapa a la siguiente.

Las teorías de Freud y Erikson son muy ricas en elementos que tratan de explicar el desarrollo emocional y social y, como se verá, no están totalmente separadas de las teorías cognoscitivas de Piaget, Vigotsky y Ausubel, sino que ofrecen enfoques diferentes y complementarios.

Las teorías cognoscitivas

Se denomina así a las teorías que centran su estudio en el desarrollo del conocimiento.

Hasta hace pocos años, las teorías pedagógicas no tenían en cuenta los aspectos psicológicos del aprendizaje y, por lo tanto, sólo se interesaban en *qué* enseñar. Algunos iban más lejos y hablaban de *cómo* enseñar. Pero *quién* aprende y *cómo* aprende no formaban parte de las inquietudes de nadie. Además, la educación hasta el siglo XVII fue exclusiva de las clases sociales altas. Los pobres entraban como aprendices en los talleres de los artesanos y aprendían el oficio, o hacían lo propio en el campo.

Probablemente fue Comenio quien, alrededor de 1650, fundó las primeras "escuelas para todos". Éstas se centraban más que nada en el aprendizaje de la religión y las disciplinas

que podían considerarse necesarias para ser un hombre democrático y plenamente humano.

En esas fechas se fundaron también varias órdenes religiosas destinadas a la enseñanza de los pobres. Así, los oratorianos, los lasallistas y muchos más, abrieron escuelas destinadas a formar jóvenes bajo la idea rigurosa del aprendizaje memorístico.

No fue sino hacia 1776, con Herbart, cuando se comenzó a hablar sobre la función de la filosofía como orientadora de la pedagogía, en relación con los objetivos por alcanzar, y de la psicología para procurar los medios apropiados. A principios del siglo XX, Edouard Claparède funda en Ginebra el Instituto J.J. Rousseau para enseñar a los maestros la psicología del niño.

Entre las diferentes corrientes que se inician con el estudio del aprendizaje y no sólo de la enseñanza, podemos hablar del conductismo, de la psicología genética de Piaget, y de los aportes de Vigotsky y de Ausubel.

El conductismo

El conductismo es básicamente una teoría que estudia la conducta, cuyos "procesos de cambio ocurren como resultado de la experiencia". A partir de esto sus seguidores han intentado describir cómo se aprende. El conductismo tiene como base inicial el estudio de los estímulos que producen determinadas respuestas y el condicionamiento que, partiendo del estudio del reflejo condicionado realizado por Pavlov, puede producir respuestas "aprendidas".

Según Watson, padre del conductismo, todo puede ser enseñado si se organizan bien los pasos del condicionamiento.

Skinner propone una fórmula modificada que él llama *condicionamiento operante instrumental*. Para él, el condicionamiento se logra reforzando o premiando la conducta que

el sujeto produce espontáneamente y, en el caso de conductas indeseables, no reforzando o reforzándolas negativamente. Sin entrar en detalles, sólo queremos subrayar la importancia tan grande que, aun sin conocer la teoría, le han dado los educadores, ya sean maestros o padres. En la escuela, si el niño hace algo mal, se le tacha su error sin decirle por qué y se sanciona con una calificación disminuida. En cambio, si el alumno sacó todo bien, se le premia con una calificación alta.

Así, a menudo el alumno estudia, memoriza cientos de datos, muchas veces sin entenderlos, y contesta correctamente. Sin embargo, el aprendizaje fue ficticio, pues una vez pasado el examen el alumno se apresura a olvidarlo todo.

En el hogar también el niño recibe una serie de consignas: "Esto se debe hacer, esto no se debe hacer", sin entender por qué. Si obedece ciegamente es premiado, si desobedece es castigado. Esto da lugar a conductas artificiales, que el niño transgrede con frecuencia, en cuanto no lo ven los padres o educadores.

La teoría psicogenética

Para Piaget el aspecto más importante de la psicología reside en la comprensión de los mecanismos del desarrollo de la inteligencia. No es que Piaget no acepte que los aspectos emocionales y sociales sean relevantes, sino que para él la construcción del pensamiento ocupa el lugar más importante.

Proporcionaremos primero una síntesis de la teoría de Piaget y luego analizaremos algunos de sus elementos más significativos. Según Piaget, el individuo recibe dos tipos de herencia intelectual: por un lado, una herencia *estructural* y por otro, una herencia *funcional*.

La herencia estructural parte de las estructuras biológicas que determinan al individuo en su relación con el medio ambiente. Por ejemplo, de acuerdo con nuestro sistema visual

sólo podemos percibir ciertas partes del espectro solar y otras no; hay animales que pueden ver cosas que nosotros no vemos. El ejemplo más conocido es el de las gallinas o las aves en general, los gatos y muchos otros animales. Lo mismo pasa con el sonido: nosotros percibimos ciertos sonidos y otros no. Hay animales que perciben sonidos mucho más débiles que los percibidos por el ser humano.

Nuestra herencia estructural nos lleva a percibir un mundo específicamente humano. Todos recibimos la misma herencia estructural, todos vemos las mismas partes del espectro solar, todos oímos los mismos sonidos, todos tenemos capacidad de recordar, es decir de memorizar, de atender, de conocer. Pero es gracias a la herencia funcional que se van a producir distintas estructuras mentales, que parten de un nivel muy elemental hasta llegar a un estadio máximo. Este desarrollo se llama génesis, y por esto a la teoría que estudia el desarrollo de las estructuras mentales la denominamos psicología genética.

La originalidad de la psicología genética radica en estudiar cómo se realiza este funcionamiento (el desarrollo de las estructuras mentales), cómo podemos propiciarlo y, en cierto sentido, estimularlo.

Gracias a la herencia funcional se organizan las distintas estructuras. La función más conocida, tanto biológica como psicológicamente, es la adaptación. La adaptación y la organización (otra función que no estudiaremos ahora) forman lo que se denomina las invariantes funcionales, llamadas así porque son funciones que no varían durante toda la vida, ya que permanentemente tenemos que organizar nuestras estructuras para adaptarnos.

De estas invariantes funcionales analizaremos aquí la adaptación, formada por dos movimientos: el de asimilación y el de acomodación. Es muy importante entender bien estos movimientos, pues desempeñan un papel primordial en su aplicación al estudio del aprendizaje.

La adaptación

Desde el punto de vista biológico, el ser humano tiene necesidades específicas, entre otras comer, cubrirse, dormir. Todas sus necesidades las satisface adaptándose al medio: si tiene frío, busca fuentes de calor, como acercarse al fuego o ponerse ropas gruesas; si tiene calor, busca refrescarse en la sombra, usa abanicos o aparatos de refrigeración; si tiene hambre, busca alimentos. En general, a través de muchas maneras, el ser humano ha encontrado medios para adaptarse. Mediante su inteligencia ha inventado instrumentos que van desde lo más sencillo, como el palo para bajar una fruta del árbol, hasta los aviones y los cohetes para llegar a la Luna.

Desde el punto de vista psicológico, el ser humano ha desarrollado su inteligencia al desarrollar sus estructuras mentales con el fin de adaptarse mejor a la realidad. Desde la época de las cavernas vemos cómo el hombre inventa constantemente instrumentos de adaptación. Las pinturas rupestres nos cuentan la manera en que, desde hace diez o quince mil años, el hombre usaba lanzas para cazar animales y así poder subsistir. En el transcurso del tiempo el ser humano ha inventado la palanca, el cálculo y la escritura, la arquitectura y la agricultura; ha inventado incluso instrumentos nocivos, como las armas de guerra, que van desde la lanza y la flecha hasta la bomba atómica.

Podemos estudiar la adaptación analizando sus dos caras, que son complementarias: la asimilación y la acomodación.

La asimilación es el resultado de incorporar el medio al organismo y de las luchas o cambios que el individuo tiene que hacer sobre el medio para poder incorporarlo. Por ejemplo, al comer se mastica la comida, luego se digiere y se toma de ella lo que el cuerpo necesita; después, lo que no sirve se expulsa. Psicológicamente, al leer un texto se analiza, se comprende y se asimila en la medida en que es comprendido. Lo que no es importante del texto, se olvida.

Pero a su vez, la comida modifica al organismo. Por ejemplo, el bebé no puede comer chorizos ni comida muy condimentada, "no la puede asimilar". A medida que crece empieza a comer alimentos más complejos que la leche, toma huevos y verduras. Luego, el organismo crea jugos gástricos para digerir algo más complejo; cuando el niño es mayor su estómago tolera -digiere- comidas fuertes sin problemas. El alimento fue, pues, haciendo que el aparato digestivo crease jugos gástricos cada vez más complejos para digerir comidas condimentadas o grasas. Así pues, la comida modificó al organismo. A esa modificación que permitió la asimilación la llamamos acomodación.

Con la lectura sucede lo mismo. El niño tiene que leer primero cosas muy sencillas con una trama fácil. A medida que crezca, su intelecto podrá entender cuentos más complicados. El hombre culto podrá leer artículos o libros llenos de dificultades o abstracciones, pero ya puede asimilarlos. A su vez, estos libros irán modificando al individuo y le darán cada vez más elementos para comprender las ideas más complejas. Así, la mente se irá desarrollando, se irá acomodando a lenguajes, ideas, argumentos más y más difíciles. Toda la vida estaremos adaptándonos a través de las funciones de asimilación y acomodación.

Estos movimientos de asimilación y acomodación se pueden repetir y de hecho se repiten constantemente. Esa repetición tiene como resultado facilitar la adaptación. A la incidencia de invariantes funcionales la llamamos esquemas de acción. Los esquemas de acción se pueden automatizar y las acciones se realizan rápidamente. Por ejemplo, cuando el niño empieza a escribir se tiene que adaptar al lápiz, al papel y a la forma de las letras. Cuando ya ha hecho esto, escribe rápidamente, sin pensar en cómo se hace cada letra. Lo mismo sucede al leer o al calcular. Gran parte de nuestra vida está formada por esquemas de acción.

Los esquemas de acción se pueden modificar y, de hecho, cada modificación de un esquema de acción provoca una acomodación que permite la asimilación de situaciones más complejas.

Durante el aprendizaje, la creación y modificación de esquemas de acción será lo que determine su aplicación y progreso. Finalmente, la generalización de tales esquemas se traducirá en un aprendizaje real y significativo. Cuando los esquemas de acción son aplicados a situaciones idénticas, lo único que tiene que hacer el sujeto es repetir el esquema y de esta manera la acción se automatiza. Lo importante es que los esquemas se pueden aplicar a situaciones un poco diferentes. Entonces, el sujeto tendrá que elegir o seleccionar el o los esquemas de acción que le sirvan para resolverlas, es decir, para adaptarse a cada situación. Esta adaptación formará un nuevo esquema de acción.

Los esquemas de acción no son únicamente motores o perceptuales, pueden ser también intelectuales, como por ejemplo: al ir de compras y elegir seis artículos iguales, rápidamente multiplicaremos el precio unitario por seis y sabremos si podemos o no pagar la cantidad que resulte. La combinación de esquemas de acción es, por lo tanto, muy importante.

En general, hay que utilizar varios esquemas de acción para resolver una situación. Cuando nos encontramos frente a una situación difícil o complicada, reflexionamos sobre cómo resolverla. Esta reflexión no es más que pensar anticipadamente qué esquemas de acción habría que utilizar y formular una combinación y secuencia de los mismos.

Una de las aportaciones más importantes de Piaget a la psicología y a la educación en general fue estudiar los esquemas de acción que caracterizan los diferentes estadios o etapas de desarrollo del individuo. Los primeros esquemas son sólo perceptivos y motores. Al crecer, el niño va introyectando muchas acciones en forma de imágenes mentales.

Luego podrá simbolizarlas y no sólo recordar un movimiento o una acción, sino también traducirlos a lenguaje. Por ejemplo, cuando el niño está frente a una puerta cerrada, no sólo evoca el sistema de apertura de la misma, sino que lo puede simbolizar bajo la frase "abrir la puerta", lo cual significa que comprende los movimientos que tendrá que hacer para lograrlo.

Piaget describió el desarrollo del niño organizando, bajo un determinado título, los esquemas que caracterizan cada una de las etapas que presenta el desarrollo.

Siguiendo la presentación que hace Juan Delval (1994) en su libro sobre el desarrollo humano, tenemos el siguiente cuadro:

ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO

<p>I. Periodo sensorio/motor 0 a 18-24 meses</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ejercicio de los reflejos. 2. Reacciones circulares primarias. Primeros hábitos. 3. Reacciones circulares secundarias. Coordinación visión-prensión. 4. Coordinación de esquemas secundarios. 5. Reacciones circulares terciarias. Descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa. 6. Invención de nuevos medios por combinación mental.
--	--

<p>II. Periodo de preparación y organización de las operaciones concretas 1.5 a 11-12 años</p>	<p>IIA Subperiodo preoperatorio 1.5 a 7-8 años</p> <p>i) Aparición de la función semiótica y comienzo de la interiorización de los esquemas de acción en representaciones. 2-4 años</p> <p>ii) (Nivel IA) Organizaciones representativas fundadas sobre configuraciones estáticas o sobre asimilación a la acción propia. 4-5.5 años</p> <p>iii) (Nivel IB) Regulaciones representativas articuladas. 5.5-7 años</p> <p>IIB Subperiodo de las operaciones concretas 7-8 a 11-12 años</p> <p>i) (Nivel IIA) Operaciones concretas simples. 7-9 años</p> <p>ii) (Nivel IIB) Nivel de completamiento de las operaciones concretas. 9-11 años</p>
<p>III. Periodo de las operaciones formales 11-12 a 15-16 años</p>	<p>(Nivel IIIA) Comienzo de las operaciones formales. 11-13 años</p> <p>(Nivel IIIB) Operaciones formales avanzadas. 13-15 años</p>
<p>Juan Delval, <i>El desarrollo humano</i>. Siglo XXI, p 130.</p>	

En este cuadro, los periodos, estadios o etapas por los que pasa el niño se describen de acuerdo con cómo se adapta al medio, qué tipo de esquemas utiliza, cómo van emergiendo nuevos esquemas y de qué manera, al combinarlos, se pueden obtener esquemas nuevos; cómo surgen nuevas funciones (el uso de instrumentos, desplazamientos, lenguaje, etc.) y nuevas maneras de enfrentarse a nuevas situaciones.

Veremos someramente cada uno de estos estadios y sus características. Para profundizar en ellos se puede recurrir a diversos libros que los describen, especialmente el de Juan Delval (*op. cit.*).

I. El periodo sensorio-motor

Este periodo comprende de los cero a los 18-24 meses de edad. Se divide en seis subestadios:

EL PERIODO SENSORIO-MOTOR

Edad en meses	Inteligencia sensorio-motora	Objeto
Subestadio I 0 a 1	<i>Ejercicios de consolidación de los reflejos.</i>	
Subestadio II 1 a 4	<i>Reacciones circulares primarias. Primeras adaptaciones adquiridas. Aparición de nuevos esquemas por diferenciación de los reflejos. Primeras coordinaciones de esquemas: prensión, succión, visión-audición.</i>	Seguimiento visual de objetos. No hay conductas de búsqueda de objetos desaparecidos.

Subestadio III 4 a 8	<i>Reacciones circulares secundarias.</i> Coordinación completa de la visión y la prensión. Comienzo de la diferenciación entre medios y fines.	Búsqueda de objetos parcialmente ocultos.
Subestadio IV 8 a 12	<i>Coordinación de esquemas secundarios.</i> Búsqueda de fines utilizando otros esquemas como medio. Primeros actos de inteligencia práctica.	Búsqueda de objetos totalmente ocultos que se acaban de esconder. Si busca el objeto en un lugar A y lo encuentra y luego se esconde en B, lo buscará en A.
Subestadio V 12 a 15	<i>Reacciones circulares terciarias.</i> Descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa y diferenciación de esquemas conocidos. Conductas de soporte, de la cuerda, del bastón. Resolución de problemas nuevos.	Puede buscar el objeto en los sucesivos lugares en que se va ocultando. No es capaz de tener en cuenta desplazamientos invisibles.
Subestadio VI 15 a 18-24	<i>Invencción de nuevos medios por combinación mental.</i> Fenómenos de comprensión súbita. Comienzos de la representación.	Búsqueda de objetos en todos los lugares. El sujeto concibe una permanencia de los objetos.
Juan Delval, <i>El desarrollo humano</i> , Siglo XXI, p. 146.		

El *subestadio I* dura aproximadamente un mes. En este tiempo el niño ejercita los reflejos con los que nace: succión y prensión. Su visión es muy general y su exploración de objetos con la vista se realiza especialmente en los contornos.

El *subestadio II* va de uno a cuatro meses. El niño descubre ciertos movimientos que le permitirán coordinar determinados esquemas. Así, por ejemplo, descubrirá la relación boca-mano/ojo-oído/mano-pie. Se sabe que el niño descubre esa relación porque comienza a ejercitar movimientos que antes no hacía (para llevarse las manos a la boca, para voltear a donde hay ruido, por ejemplo) y se entretiene repitiéndolos incansablemente.

En el *subestadio III*, que va de los cuatro a los ocho meses, el niño descubre que haciendo un movimiento puede producir un espectáculo interesante. Por ejemplo: jala la cobija y mueve todo lo que hay arriba, juega con sonajas o con móviles colgados sobre la cuna, comienza a reconocer la cara de la madre y posteriormente las de personas con quienes tiene más contacto. Al sentarse tiene posibilidades de control del medio, aprende a jugar con los objetos, chupándolos, golpeándolos, tirándolos, etcétera. Después comienza a desplazarse, primero rodándose y luego gateando. El desplazamiento le permitirá desarrollar una capacidad incipiente de intencionalidad, como el apoderarse de algo.

El *subestadio IV* va de los ocho a los doce meses, en promedio. Durante este periodo se dan los primeros actos de inteligencia práctica, es decir, la intencionalidad se deja ya sentir: utiliza el llanto o el grito y el balbuceo con el fin de llamar la atención del adulto.

En el *subestadio V*, de los doce a los quince meses, el niño se dedica a experimentar todo: tira de los manteles, arroja los juguetes, los usa de tambor, sacude, agita los objetos, etcétera. En este subestadio empieza a distinguir el *no*, aunque todavía hace las cosas repitiendo "no, no".

Durante el quinto subestadio el niño puede descubrir medios nuevos para alcanzar metas familiares: el niño ya sabe que tirando del mantel puede obtener lo que está arriba de la mesa, pero si ve que cuelga un listón o lazo de una taza, tira más bien del listón que del mantel. Se trataría de conductas precursoras de actividades instrumentales. Además, el niño se relaciona con la gente que más le simpatiza e imita sobre todo los gestos.

El *subestadio VI* comprende de los 15 a los 18-24 meses. El niño comienza a anticipar, a utilizar instrumentos (un palo para alcanzar algo; sillas, cajones o mesas para treparse) y comienza a comunicarse con onomatopeyas. Esto nos deja ver que el niño va adquiriendo la capacidad de representarse cosas mentalmente y que utiliza la imitación diferida o el juego simbólico.

Por otra parte, el niño encuentra medios nuevos, no sólo por tanteos o por ensayo-error, sino por esquemas combinados que le permiten prever, calcular e inventar soluciones nuevas a problemas nuevos. Esta conducta claramente intencional y anticipatoria es, sin lugar a dudas, una inteligencia en acción que Piaget denomina "capacidad de invención de nuevos medios por combinación mental".

IIA El subperiodo preoperatorio

Este periodo va de 1.5 años hasta los 7-8 años. Se llama así porque en él se preparan las operaciones, es decir, las estructuras de pensamiento lógico-matemático que se caracterizan por la reversibilidad. Este periodo es especialmente importante para el propósito del presente trabajo, ya que las edades de los niños que nos ocupan oscilan entre los cuatro y los ocho años, por lo cual muchos de ellos estarán en este periodo, aunque algunos otros se hallarán en el momento de transición y otros más habrán iniciado ya el periodo operacional.

Sin embargo, no sólo debemos insistir en lo que al niño le falta para llegar al periodo operatorio, sino que debemos estudiar sus características psicológicas en este periodo en que los cambios y transformaciones son tan importantes.

Lo más interesante del periodo preoperatorio, y alrededor de lo cual gira todo el desarrollo, es la construcción del mundo en la mente del niño, es decir, la capacidad de construir su idea de todo lo que le rodea. Al formar su concepción del mundo, lo hace a partir de imágenes que él recibe y guarda, interpreta y utiliza, para anticipar sus acciones, para pedir lo que necesita y para expresar lo que siente. En síntesis, en este periodo el niño aprende a transformar las imágenes estáticas en imágenes activas y con ello a utilizar el lenguaje y los diferentes aspectos de la función semiótica que subyacen en todas las formas de comunicación.

Aquí estudiaremos, aunque sea someramente, los diferentes sistemas de representación como son: la percepción, la imitación, la imagen mental, el juego, el lenguaje y el dibujo, según Piaget. Todo lo anterior tiene repercusiones sobre el aprendizaje y naturalmente, sobre la enseñanza.

La representación

Durante el periodo sensorio-motor, el niño ha aprendido a reconocer a las personas que están cerca, a jugar con los objetos, a buscar los juguetes que lanza y, en fin, a balbucir y a utilizar un lenguaje incipiente. Pero lo más interesante consiste en que llega a encontrar instrumentos sencillos para prolongar sus capacidades físicas, con lo que evidencia sus capacidades mentales, es decir, su inteligencia. Esta inteligencia práctica va a crecer y a volverse cada vez más "interna" en el sentido de que podrá pensar en muchas cosas, no sólo en imágenes, sino especialmente a través de sistemas simbólicos como el lenguaje.

Entre los sistemas simbólicos se puede hablar no sólo del lenguaje, sino también del juego, el dibujo, la imitación, la imagen mental y el sistema escrito de la lengua. A todo esto lo llamamos *función semiótica*.

Por semiótica se entiende cualquier sistema que nos permita comunicarnos por medio de simbolizaciones o representaciones. Éstas se caracterizan por la capacidad que adquiere el niño para no tener que actuar directamente sobre los objetos, sino para hacerlo a través de un elemento que los sustituye, es decir, que los representa.

Los sistemas de representación se denominan significantes. Al objeto representado lo llamamos significado. Por ejemplo: el significado de la palabra "vaso" es un objeto, generalmente de vidrio, que sirve para tomar líquidos.

Significado = objeto de vidrio para tomar líquidos.

Significante = palabra o dibujo que representa ese objeto.

Según el tipo de relación entre significante y significado, podemos identificar: índices o señales, símbolos y signos. La palabra escrita será un signo de un signo.

Para aclararlo, veamos el siguiente cuadro:

LA REPRESENTACIÓN

La capacidad de representación consiste en la posibilidad de utilizar significantes para referirse a significados. El significante está en lugar de otra cosa, a la que se refiere, y designa ese significado, que puede ser un objeto, una situación o un acontecimiento. La utilización de significantes abre inmensas posibilidades al pensamiento y a la capacidad de actuar sobre la realidad. El sujeto no tiene que actuar materialmente sobre la realidad, sino que puede hacerlo de manera

simbólica. Esta capacidad permite la construcción de representaciones o modelos complejos de la realidad. Los significantes pueden ser de tres tipos: índices o señales, símbolos, y signos. Piaget denomina a esta capacidad *función semiótica*.

Señales El significante está directamente ligado al significado, bien porque es una parte de él o porque ambos están ligados y se producen juntos. Por ejemplo, el humo es una señal o índice de fuego, la aparición de una mano es un índice de la presencia de una persona.

Símbolos El símbolo guarda una relación motivada con aquello que designa. Por ejemplo, el dibujo de una casa es un símbolo de la casa, un letrero con una línea ondulada en una carretera indica la próxima presencia de una curva, el niño que cabalga sobre un palo lo está utilizando como símbolo de un caballo. El juego *simbólico* infantil se caracteriza por la utilización de símbolos. El símbolo guarda una mayor distancia con lo que designa la señal.

Signos Los signos son significantes arbitrarios, que no guardan relación directa con el significado. Ejemplos son los signos matemáticos, como +, =, o las palabras del lenguaje que son signos arbitrarios (con la excepción de las onomatopeyas). La distancia entre significante y significado es máxima.

◆ La percepción

Dijimos que el ser humano desde recién nacido tiene percepciones, es decir que las sensaciones que están en la base de la percepción permiten que algo llegue a nuestra mente en forma significativa. Las percepciones son simples o complejas según las sensaciones que intervienen en ellas.

Las percepciones tienen la característica de que, para darse, requieren de la presencia del estímulo. Por ejemplo: una luz es percibida por el individuo mientras ésta permanece; una vez que desaparece, se acaba la percepción de la luz. Así, percibimos los objetos que nos rodean y todo lo que tiene características físicas que permiten que nos demos cuenta de su existencia. Estas son percepciones sobre objetos externos al cuerpo humano, que se realizan por los cinco sentidos o por combinación de los mismos: percibimos los cambios o fenómenos que ocurren en el espacio que nos circunda, la velocidad de los objetos en movimiento, la intensidad de los sonidos, la textura, el olor, el sabor o las características de aquello que nuestros sentidos pueden captar.

Hay también imágenes kinestésicas que nos informan sobre la situación o posición de nuestro cuerpo, si estamos sentados o parados, etcétera. Percibimos el dolor o la incomodidad, el cansancio o el sueño, y así sucesivamente.

Al percibir algo, nuestra mente capta su forma, color, olor, sonido, y se apropia de esta percepción reproduciéndola o imitándola interiormente. Esta "imitación internalizada" da lugar a lo que se denomina *imágenes mentales*, que son los registros internos que vamos almacenando.

Las imágenes mentales pueden estar unidas a la memoria y a través de esta facultad podremos, por ejemplo, reconocer un objeto que ya hemos visto. A esto le llamamos *memoria de reconocimiento*. Tratar de recordar un evento, una palabra, un nombre, es buscar en nuestro archivo de imágenes una que ya

no está presente, pero que sabemos que estuvo presente algún día. A esto le llamamos *memoria de evocación*.

♦ La imitación

Hay dos tipos principales de imitación: la imitación actual y la imitación diferida.

A una edad muy temprana, aparece la imitación de los gestos. El niño comienza desde bebé a imitar a las personas que abren o cierran los ojos, sacan la lengua, etcétera. Luego imita gestos de despedida, juegos con las manos como “las papitas” o “pon pon”. Imita también ruidos, tonadas y demás. Toda la etapa sensorio-motora está dominada por la imitación gestual. Primero, tiene lugar la *imitación actual*, aquella que se realiza con el modelo presente; esta imitación puede no limitarse a gestos, sino que se imitan eventos o series de acciones. Finalmente, al término de esta etapa, aparece la *imitación diferida* que, entre otras cosas, nos muestra la importancia que tiene ya la imagen mental.

Piaget nos da un ejemplo de imitación diferida: una niña ve a su hermanito haciendo un berrinche, tirado en el suelo y pataleando. Al día siguiente la niña, sin motivo, se tira al suelo y hace exactamente la misma escena que el hermano el día anterior. Está imitando el evento “berrinche” sólo en las acciones externas, ya que la niña no está enojada y no utiliza el evento de la misma manera que el hermano. Pero esto nos deja ver que la niña registró el evento y al día siguiente lo reprodujo. Lo anterior es una imitación diferida que supone imágenes mentales y evocación de las mismas, para permitir su reproducción.

La imitación diferida puede ser también verbal. El niño imita voces, ruidos, sonidos y palabras, sin saber bien a bien lo que significan. Por ejemplo, un niño de seis años dice un día: “Voy a limpiarme los *orificios* de la nariz”, Al preguntarle qué quiere decir *orificios*, responde: “Así les dice el

doctor a los moquitos de la nariz”. Vemos que el niño repite o imita la palabra *orificio* con un contenido diferente al que le dio el médico.

En los juegos de simulación, gran parte de los componentes son imitaciones de personas a las que los niños ven actuar de una forma o de otra.

♦ La imagen mental

Piaget define la imagen mental como la *imitación interiorizada*. Hay que entender aquí que no sólo imitamos gestos con gestos, palabras con palabras, sonidos con sonidos, sino que también “imitamos” mentalmente los objetos que nos rodean, extrayendo de ellos su forma, color, y atributos físicos como peso y volumen, y creamos de ese objeto una copia interna que guardamos en forma de imagen mental.

El papel que tiene la imagen mental en nuestra vida es enorme. El pensamiento del niño se inicia a través de la acción, a partir de la cual interioriza ciertas imágenes. Posteriormente, el niño aprenderá que a esas imágenes visuales corresponde un nombre. Así explica Piaget el origen del lenguaje.

La utilización que hace la memoria de la imagen mental es también de suma importancia. La memoria es el mecanismo del recuerdo. La imagen mental será el contenido del recuerdo. Piaget habla de imágenes reproductoras y de imágenes anticipatorias. Ambas pueden ser estáticas o de anticipación.

Las imágenes de transformación son las imágenes que yo puedo lanzar al futuro. ¿Cómo quedaría una casa si la pintara de verde o de azul? ¿Cómo se vería este cuarto si cambiara el orden de los muebles?

En la práctica pedagógica se utiliza mucho la inferencia que, entre otras cosas, obliga al sujeto a manejar un recuerdo con imágenes recientemente creadas y luego lo invita a que,

de acuerdo con sus esquemas de conocimiento, se lance al futuro y descubra o imagine lógicamente qué pasará o habría pasado, por ejemplo, a un cierto protagonista de un evento. Esto nos da la enorme diferencia entre hacer preguntas sólo de reconocimiento o evocación, y elaborar preguntas constructivas que obliguen al sujeto a reflexionar lógicamente y a inferir situaciones en las que tendrá que transformar esas imágenes para otro contexto.

Por eso se habla de *reproducciones inteligentes* cuando el pensamiento tiene que intervenir con sus esquemas de acción para resolver un problema o para inventar una solución diferente.

◆ El juego

Hablaremos de los distintos tipos de juego, desde el juego simbólico, pasando por el de reglas y el de video, hasta el juego didáctico.

El *juego simbólico* comienza en forma incipiente antes de los tres años, pero se consolida hacia los cuatro años cuando el niño ya maneja bien el lenguaje y su realidad está mucho más estructurada.

Hablábamos antes del simbolismo y sus diferentes componentes: significantes y significados. Estos componentes han sido estudiados de manera especial en el lenguaje.

Los juguetes son con mucha frecuencia significantes: el oso de peluche significa un animal real; la muñeca significa un bebé o un niño; los juegos de cocina o de té significan los utensilios reales de una casa. Sin embargo, éstos no son sino significantes expresamente elaborados para facilitar el juego simbólico del niño.

Afortunadamente, el niño no se limita a esos elementos, sino que crea sus propios significantes, a los que de manera arbitraria otorga un significado. Por ejemplo, una hilera de cajas de cerillos para un niño puede significar un tren.

El juego simbólico es de gran importancia en la estructuración de la realidad del niño, ya que éste le permite *representar* una serie de situaciones en las que él *juega* diferentes roles o papeles. Así va introyectando imágenes, imitando lo que hace la mamá, lo que hace el bombero o el policía, lo que debiera hacer el maestro con un niño que se porta mal, cuando se juega a la escolita, y así un sinfín de situaciones que permiten, además, que unos niños *enseñen* a otros.

Hemos visto que una niña que ya sabía leer “enseñaba a sus alumnos” elementos básicos de lectura en una forma tan inteligente que nos permitió penetrar en ciertas concepciones de la lectura que no hubiéramos imaginado. Ella iba escribiendo y leyendo palabras con tres letras y los niños le decían lo que quería decir. Anotamos las siguientes (los niños no tenían en cuenta la ortografía):

La maestra

Los niños-alumnos

ala	con lo que vuelan los pájaros
oya	en lo que cocemos los frijoles
ojo	con lo que vemos si nos tapamos uno
ola	con que saludas a tus compañeros
lío	en lo que te metes si dices mentiras
sol	que brilla de día
don	como Don Pedro (anuncio de TV)

El ejercicio de *la maestra* se extendió largo tiempo y los niños participaban proponiendo palabras sobre las cuales después todos decidían si tenían dos o tres letras.

El juego simbólico es muy utilizado por algunos psicólogos para interpretar las *situaciones de conflicto* que los niños pueden *proyectar* en el juego, pero éste no es el objeto de nuestro trabajo ahora.

Los cuentos son también, en gran parte, juegos simbólicos, particularmente cuando llevamos al niño a inventar o a *reinventar* un cuento. En un trabajo desarrollado con niños, a partir de la *Caperucita roja*, observamos que ellos, ante la pregunta de “¿Qué pasaría si Caperucita, en lugar de al lobo, hubiera encontrado...?”, imaginan un príncipe, un topo, un vendedor de paletas, un águila, una hormiguita viajera, una bruja, unos duendecillos, tres piedras preciosas, un collar mágico, etcétera. En total tuvieron 14 encuentros diferentes, y hubieran sido muchos más, si no se decide cambiar de cuento.

A los niños les gusta *actuar* sus cuentos, y ésta es también una forma de juego simbólico que puede ser muy utilizada por el maestro. Algunos maestros piensan que eso está bien para el preescolar, pero ya no para la primaria. La verdad es que esta forma de juego puede ser utilizada siempre, ya que este tipo de actuaciones se va a dar hasta en el teatro.

El juego simbólico se verá reemplazado más tarde por el juego de reglas.

El *juego de reglas* aparece en forma incipiente hacia los cuatro o cinco años, cuando el niño quiere imitar a los niños mayores pero aún no entiende lo que es una regla. Sucede entonces que el niño acomoda las reglas a su conveniencia, dado que él quiere participar, pero no quiere perder.

Un poco más tarde, hacia los siete años, el niño acepta las reglas siempre y cuando sea él quien las fije. Esto origina múltiples disputas, pues todos quieren fijar las reglas. Si logran ponerse de acuerdo, los niños son capaces de participar en un juego, en general muy corto, ya que no les resulta muy tolerable aceptar las reglas de otros.

Después, el niño acepta un juego cuyas reglas vienen *desde siempre*, es decir, son reglas casi sagradas y que no pueden cambiarse. Si éstas se cambian, “ya no es el juego”. El niño puede llegar a ser de una rigidez absoluta, por lo cual no le gusta jugar con niños más pequeños. En esta etapa, quebr-

tar una regla crea en el niño un fuerte sentimiento de culpabilidad.

Finalmente, ya en la adolescencia, aceptan que las reglas se pueden convenir antes de iniciar el juego; pero una vez convenidas las reglas, éstas deben ser respetadas y, al ser transgredidas, el transgresor debe ser castigado. De allí que al momento de convenir las reglas se convienen también los castigos, que pueden llegar a ser atroces.

En general, los varones son mucho más adeptos a los juegos de reglas que las niñas. Ellas prefieren conversar, inventar cuentos o historias, más que participar en juegos violentos. Las niñas también prefieren ser espectadoras o porristas en vez de partícipes en juegos bruscos.

Los juegos de reglas se extenderán a lo que más tarde serán los deportes y los campeonatos.

Durante los últimos años han aparecido múltiples *juegos de video*, que en realidad no estimulan la inteligencia creativa del niño y lo obligan a pasar horas sentado frente a la pantalla, sin ejercitar la actividad física que tan necesaria resulta.

En la escuela, puede ser de gran utilidad en las clases estimular la participación de los niños en lo que se suele llamar *juegos educativos*, cuyas finalidades muy específicas buscan despertar el interés en trabajar temas que, abordados de otra forma, resultan muy áridos o aburridos.

Podemos decir que no sólo en preescolar, sino en toda la primaria, el trabajo-juego resulta un gran apoyo, tanto por los aprendizajes que permite como por el interés que despierta.

♦ El lenguaje

Para Piaget, el lenguaje depende de la función semiótica, es decir, de la capacidad que el niño adquiere, hacia el año y medio o dos de vida, para diferenciar el significado del significante, de manera que las imágenes interiorizadas de

algún objeto, persona o acción, permiten la evocación o representación de los significados. Poco a poco y con ayuda del medio externo, y especialmente de las personas, las imágenes se van acompañando de sus correspondientes sonoros.

Según Piaget, el niño repite palabras sólo por el placer de hacerlo. Su habla es una ecolalia, un lenguaje egocéntrico que no tiene todavía un significado social.

Podemos distinguir tres categorías de lenguaje egocéntrico: 1) Repetición, 2) Monólogo y 3) Monólogo colectivo.

En la *repetición*, puede decirse que el niño balbucea y se ejercita en sus emisiones vocales, al igual que se ejercita aventando cosas o golpeando los objetos.

En el *monólogo*, el niño se habla a sí mismo, como si se estuviera dando órdenes o explicaciones.

Finalmente, en el *monólogo colectivo*, el niño habla con otras personas u otros niños pero no intercambia, es decir que no pone atención ni tiene en cuenta lo que dicen los otros.

Es muy interesante escuchar a dos niños de la misma edad hablar cada uno siguiendo su propio discurso, sin tener en cuenta el discurso del otro. La realidad es que el niño se habla a sí mismo. Cuando el habla se empieza a socializar, el niño pasa del lenguaje egocéntrico al lenguaje social.

El lenguaje se socializa cuando el niño comienza a dialogar, es decir, a tomar en cuenta el lenguaje de los otros. Dentro del lenguaje socializado podemos distinguir: 1) El lenguaje adaptativo, 2) El lenguaje crítico, 3) El de petición o mando, 4) Las preguntas y 5) Las respuestas.

En el *lenguaje adaptativo* el niño puede decir lo mismo que decía en el monólogo, solamente que ahora le interesa que lo escuchen y tiene en cuenta las indicaciones de los otros para modificar su acción; pide aprobación y se siente muy bien cuando se le aplaude o felicita.

En el *lenguaje crítico*, el niño se dirige claramente a otros: "así no", "no está bonito", "no está bueno".

En la siguiente categoría, la de *petición o mando*, el niño quiere obtener algo y lo pide incluso con un tono de mando: “¡Agua!” “¡Dame!” “¡Vamos al carro!” “¡Es mío, no lo toques!”, etcétera.

Todos sabemos que cuando el niño entra en la etapa de *las preguntas*, de los ¿por qué?, muchas veces pareciera que más que buscar una respuesta, el niño busca la ocasión de volver a las preguntas. Como ejemplo, veamos el siguiente diálogo:

- Mamá: Levántate, ya salió el sol.
 Niño: ¿Por qué sale el sol?
 M: Porque es de día.
 N: ¿Por qué es de día?
 M: Porque es hora de ir a trabajar.
 N: ¿Por qué hay que ir a trabajar?

Y así hasta el infinito.

En *las respuestas* o aseveraciones, muchas veces el niño quiere hacer partícipe al otro de lo que piensa o de lo que siente: “¿Sabías que tengo un coche?” “¿Sabías que yo soy hombre?” “¿Sabías que hay muchos coches?”.

Podemos decir que, para Piaget, el lenguaje, como instrumento de expresión y comunicación, es susceptible de llegar a ser el instrumento privilegiado del pensamiento, en especial cuando el niño va pasando del pensamiento concreto al pensamiento abstracto.

Sin embargo, Piaget no confunde el pensamiento con el lenguaje, ya que considera que el lenguaje está subordinado al pensamiento, puesto que se apoya no solamente sobre la acción sino también sobre la evocación simbólica.

Al evolucionar el lenguaje, evoluciona también la construcción de tiempo, espacio y causalidad. Esto permitirá al

niño situar sus acciones, no sólo en el presente sino también en el pasado o en el futuro.

El desarrollo del lenguaje en la escuela, especialmente en los primeros años, es importantísimo, ya que de la competencia lingüística y comunicativa del niño dependerá su posterior capacidad para organizar la lógica. Empezará con la lógica natural, y apoyado en ésta organizará secuencias de eventos pasados o futuros donde podrá considerar también la causalidad. Paulatinamente, los relatos de los niños irán siendo cada vez más coherentes y se ceñirán más a una secuencia lógica.

Hemos visto que el lenguaje se inicia muy temprano en la vida del niño. Sin embargo, su evolución continuará durante toda la vida, ya que los aspectos sintácticos y semánticos, así como la organización del discurso y la argumentación lógica, dependerán en gran parte del ámbito social en que se desarrolle la persona.

La escuela desempeña un papel muy importante en el desarrollo del lenguaje oral. Cuando se habla de lenguaje y escolaridad, en general se hace referencia al lenguaje escrito. Sin embargo, el lenguaje oral determinará en gran medida al lenguaje escrito, especialmente cuando éste se concibe como una forma de comunicación y no sólo como un mero automatismo, como es el caso del dictado y la copia, actividades muy utilizadas en la escuela primaria.

Así pues, el lenguaje oral, que tiene primacía en la educación preescolar, debe propiciarse y ejercitarse durante toda la primaria. Este aspecto también se debe tener en cuenta en la articulación que tanto nos interesa en el presente estudio.

♦ El dibujo

El dibujo es otra de las formas mediante las cuales el niño es capaz de iniciar la representación de su realidad. La relación entre el dibujo y las otras formas de representación semiótica es muy estrecha, por lo cual en un principio resulta muy difícil

separarlas. El niño encuentra en el dibujo una actividad placentera de la cual goza y que le permite expresarse y experimentar en cada nueva producción.

El dibujo se inicia como una prolongación de la actividad motora. Por eso los primeros trazos sólo reflejan el movimiento de la mano en círculo, ondulaciones o zigzag. Estos movimientos darán paso a la intención de imitación de los objetos y de las personas que rodean al niño, quien entonces tratará de recoger las características del objeto que le resulten más significativas en su intento por reproducir la realidad.

Existe también correspondencia entre el dibujo y otros aspectos y capacidades del individuo. Esta representación guarda una estrecha relación con el desarrollo motor del niño, ya que para reproducir la realidad que se intenta imitar con el dibujo es necesario ser capaz de controlar los movimientos y de poseer una psicomotricidad fina que facilite desplazar la mano para hacer los trazos que se desean.

Además, el dibujo implica un componente cognoscitivo importante, que permite al niño reflejar su comprensión en lo que concierne a la realidad que le rodea. Tiene una participación considerable en el desarrollo afectivo, ya que es un instrumento de gran utilidad para representar aquello que al niño le interesa, le preocupa o desea.

El niño, al estar sometido a las exigencias de los demás, aprecia mucho los logros que alcanza en cualquier actividad. Por ello el dibujo representa, además de lo ya dicho, un espacio para su actuación, que al tener como resultado una producción material le permite descubrir sus posibilidades de dejar una huella y de tener una influencia sobre el medio, lo cual le hace sentir muy bien.

El dibujo depende mucho, en su realización y en su desarrollo, de las posibilidades que proporciona la cultura en la que crece el niño. La disponibilidad de lápiz y papel como instrumentos para su realización, o la disponibilidad

de un pizarrón con un gis, un trozo de yeso y una pared, un simple palo sobre la tierra o cualquier otro instrumento con el que se pueda rayar en una superficie, constituyen factores determinantes para que un niño pueda desarrollar el dibujo.

Como elemento pedagógico, el dibujo tiene un enorme valor, ya que para el niño resulta una forma de representación mucho más natural que la escritura. Cuando se le pide al niño que represente algo, generalmente lo hace a través de un dibujo y no por medio de la escritura en una redacción, aunque ya sepa hacerlo. Esto se debe fundamentalmente a que el dibujo tiene un carácter figurativo que aproxima más el significativo al significado, mientras que en la escritura la representación es totalmente arbitraria.

Por todo lo anterior, podemos decir que el dibujo contribuye significativamente al desarrollo del niño, ya que éste, al dibujar, profundiza en el conocimiento de su realidad y afina su capacidad de observación. También le resulta muy útil en su desarrollo motor, pues el dibujo le exige controlar sus movimientos y hacerlos cada vez más finos.

Por todo lo anterior, el dibujo representa un instrumento muy importante para el trabajo en el aula. Éste deberá combinarse con otras áreas de conocimiento, para el estudio de la naturaleza y la descripción de cualquier otro fenómeno.

Según Luquet (citado por Delval, *op cit*), el dibujo pasa por las siguientes etapas:

- a. *Realismo fortuito*: el dibujo es todavía una prolongación de la actividad motora, consistente en la realización de barridos de papel o garabatos, pero el niño descubre el significado del dibujo durante su realización.
- b. *Realismo frustrado*: el niño todavía no es capaz de organizar en una unidad los elementos del modelo, pero los coloca como puede. En la representación de la figura humana aparecen los "cabezudos", constituidos por una cabeza de la que salen directamente líneas que representan las extremidades.

- c. *Realismo intelectual*: representa los rasgos esenciales del objeto sin tener en cuenta la perspectiva, con superposición de varios puntos de vista. Se presentan igualmente partes ocultas del modelo.
- d. *Realismo visual*: hacia los ocho o nueve años de edad, el niño empieza a representar el modelo tal y como se ve, tratando de ser auténticamente realista.

Así quedan más o menos esbozados los elementos de la representación del conocimiento. Sin embargo, lo importante del conocimiento no se detiene allí. Tenemos que entender los elementos *operativos del conocimiento*, que se refieren a los resultados de la *acción transformadora* que el sujeto realiza primero, concretamente en los objetos y más adelante en forma abstracta, a partir de esquemas de acción lógica que le permiten reflexionar aun sin imágenes, usando más que nada el lenguaje.

“Sólo el conocimiento operativo permite comprender las transformaciones de forma, sin que pueda reducirse al conocimiento figurativo. Éste puede servir de apoyo a la comprensión, pero no permite captar el proceso, sino cuando mucho las etapas, y aunque esas etapas pueden multiplicarse y podamos tener muchas imágenes intermedias, por ejemplo de la caída de un objeto o de un cambio de forma, el proceso sólo puede captarse mediante ese conocimiento más abstracto, que es operativo” (Juan Delval, *op. cit.*, p. 247).

IIB Subperiodo de las operaciones concretas

Las operaciones concretas se inician aproximadamente a los siete años de edad. Con éstas, el niño alcanza formas de organización de su conducta muy superiores a las anteriores, debido a que organiza en un sistema los aspectos que antes manejaba de manera inconexa; a la vez, muchas características de la etapa preoperatoria desaparecen.

El tipo de organización que el niño logra en este estadio le permite entender mejor las transformaciones, y el modo en que cada estado de las situaciones queda sometido a aquéllas.

Lo anterior resulta altamente relevante, ya que para llegar a comprender la realidad es necesario que el sujeto construya representaciones adecuadas de ella, alejándose cada vez más de los datos que recibe a través de la percepción, que en muchos casos resultan engañosos. En este marco, es interesante explicar el proceso para alcanzar el entendimiento de las transformaciones que se producen en la realidad, como continuación del desarrollo cognoscitivo.

Las transformaciones que sufren los objetos pueden ser de tipo muy variado. Encontramos transformaciones que surgen por el cambio de posición, por ejemplo cuando una fuerza cambia la ubicación de un objeto respecto de otros. O las que se realizan sobre la forma de un objeto cuando su sustancia es maleable y puede pasar de ser largo y delgado a corto y grueso, o cuando podemos moler granos de café y transformarlos en partículas más pequeñas, o cuando hervimos agua y ésta se transforma en vapor, o cuando calentamos azúcar para convertirla en caramelo. Algunas de las transformaciones son reversibles, es decir, podemos volver a la forma inicial, como en el caso de la sustancia maleable que puede regresarse a su estado original. Otras transformaciones, por el contrario, son irreversibles y no podemos retornar al estado inicial, aunque sí podemos reconstruirlo mentalmente, esto es, pensar en la transformación inversa hasta alcanzar el estado del cual partimos.

Es característico de las transformaciones que, durante su desarrollo, algunas de las partes del objeto se modifiquen mientras otras permanecen inmutables.

Para el entendimiento de las transformaciones es necesaria la comprensión de aquellos aspectos que se conservan, así como de los que se modifican durante las mismas.

La noción de conservación que primero alcanza el niño durante el desarrollo de su pensamiento es la conservación de la sustancia. Una situación para la exploración de esta noción es cuando se presenta al niño una bola de plastilina, se le pide que haga otra exactamente igual y se le invita a corroborar que son idénticas. A continuación se procede a modelar una de las bolas hasta convertirla en forma de salchicha, entonces se pregunta al niño si hay la misma cantidad de plastilina que había antes. Las respuestas que los niños dan podemos agruparlas de la siguiente manera:

1. Los sujetos no han adquirido la conservación y aseguran que la cantidad se ha modificado.
2. Los sujetos tienen dudas y en algunos casos admiten la conservación pero en otros son sensibles a sugerencias opuestas.
3. Los sujetos consideran la conservación como necesaria y son capaces de justificarla.

Los argumentos utilizados para justificar la conservación de la cantidad pueden ser de tres tipos: *a)* señalan que hay la misma cantidad, porque se puede volver a la forma inicial. Éstos utilizan la reversibilidad; *b)* se basan en la compensación de las dimensiones, señalando que la salchicha es más larga pero más delgada, por lo cual se trata de la misma cantidad, y *c)* utilizan argumentos que tienen su base en la identidad. Éstos señalan que hay la misma cantidad, porque es la misma plastilina y lo único que se ha hecho ha sido modificarle la forma.

Ahora bien, es importante señalar que aunque el niño haya adquirido esa primera conservación de la cantidad de la materia, si le preguntamos por el peso o por el volumen volverá a tener las mismas dificultades y tardará varios años en aceptar la conservación.

En los resultados arrojados por las investigaciones de Piaget e Inhelder con sujetos de diferentes culturas, se encontró que en todos los casos existe el mismo orden de progresión

en la comprensión de las transformaciones: los sujetos primero adquieren la conservación de la sustancia, luego la del peso y después la del volumen.

Otra forma de evidenciar la operación de conservación es mediante el trasvase de líquidos a recipientes de formas diferentes. La pregunta, en este caso, sería: ¿Continúa habiendo la misma cantidad de líquido cuando se pasa a un vaso de otra forma?

En esta actividad el sujeto se enfrenta con un conflicto entre el aspecto perceptivo o figural de la situación, que da la impresión de que en verdad hay mayor cantidad de agua en el vaso alto y delgado, que en el ancho y bajo. Esta impresión de mayor cantidad predomina en los sujetos cuya noción de conservación aún no les permite comprender que lo único que se ha hecho es cambiar el líquido de recipiente, sin quitar o añadir nada.

Es importante agregar a lo anteriormente dicho, que los niños no conservadores manifiestan gran dificultad para considerar simultáneamente dos aspectos de la situación (en este caso, el largo y el ancho): se centran sólo sobre uno, el que les resulte más llamativo, y emiten su juicio basándose en él, descuidando u olvidando el otro.

Lo contrario sucede con los sujetos que son conservadores: ellos tienen en cuenta las dos dimensiones, y éste es uno de los argumentos que utilizan para defender la conservación, pues aseguran que el vaso largo es más alto pero más estrecho.

Otras evidencias de la organización mental que el sujeto ha alcanzado en este momento de su desarrollo son las *clasificaciones*, las *seriaciones* y la *noción de número*.

Las *clasificaciones* suponen construir clases o conjuntos con las cosas que son semejantes, estableciendo relaciones de inclusión de unas clases en otras y de pertenencia de los elementos hacia cada clase. El manejo de la jerarquía de clases implica la construcción de diferentes aspectos lógicos que los alumnos van elaborando a lo largo

de su desarrollo, y que les permiten, además, resolver otro tipo de problemas.

Durante el desarrollo de la operación de clasificación se pueden distinguir tres niveles en las respuestas que los sujetos manifiestan. En el primer nivel, los sujetos hacen lo que se denomina *colecciones figurales*, es decir que realizan clasificaciones siguiendo criterios variados. Por ejemplo, colocan círculos y rectángulos unos a continuación de otros e indican que se trata de un camión. Acomodan unas figuras junto a otras en forma de círculo y pueden incluso llegar a formar figuras de trenes, muñecos, etcétera, utilizando el material.

El segundo nivel se caracteriza por la capacidad para formar colecciones con los objetos según sus semejanzas. Separan, por un lado, los cuadrados; por otro, los triángulos; por otro, los círculos, pudiendo incluso subdividir los conjuntos en cuadrados chicos y cuadrados grandes. Sin embargo, aunque el sujeto consiga lo anterior, todavía no podemos hablar de clases propiamente dichas, sino de *colecciones no figurales*, debido a que la conducta del sujeto manifiesta ciertas limitaciones (por ejemplo, no logra cambiar de criterio de clasificación una vez que realiza la primera de ellas).

En el tercer nivel, los sujetos logran construir clasificaciones, ya que pueden cambiar el criterio para éstas y realizar clasificaciones ascendentes y descendentes.

En cuanto a *la seriación*, si bien es cierto que las cosas pueden agruparse de acuerdo con sus semejanzas, también lo es que se pueden ordenar conforme a sus diferencias. Por ejemplo, los objetos de diferente tamaño pueden ordenarse en sentido creciente.

Al principio, los sujetos no son capaces de realizar la serie completa, sino que se limitan a ordenar dos o tres elementos, poniendo un objeto grande y otro pequeño y luego volviendo a empezar con otro par. En un segundo momento ya son capaces de realizar la serie completa, pero lo hacen por

ensayo y error. Finalmente, los sujetos realizan la serie sistemáticamente: toman el objeto más pequeño, luego el más pequeño de los que quedan, y así sucesivamente hasta terminar con todos. Si se les diera un nuevo objeto lo colocarían en el lugar adecuado sin ningún problema.

Por último, el estudio detallado de *la noción de número* revela que su adquisición va más allá del aprendizaje de los nombres de los números, del conteo y de la representación gráfica de los signos. Se ha puesto de manifiesto (Piaget y Szeminska, 1941) que el concepto de número está estrechamente relacionado con las operaciones lógicas de clasificación y seriación.

Para que el niño construya el concepto de número deberá concebir que: *a)* cada número constituye la clase de todos los conjuntos con los cuales se puede establecer una correspondencia biunívoca (el número cinco es coordinable con todos los conjuntos que tienen cinco elementos), y *b)* está incluido en los números mayores a él, e incluye a los números menores que él (el cinco está incluido en el seis, en el siete, etcétera, pero a la vez incluye al cuatro, al tres, al dos y al uno). Además, la noción de número implica una seriación que corresponde al número ordinal y que hace posible distinguir unos números de otros y disponer un procedimiento generativo para la producción infinita de números. Así, para Piaget, el número constituye una síntesis nueva de las operaciones de clasificación y de seriación.

Todo lo que anteriormente hemos planteado son las operaciones y nociones que aparecen durante el periodo de las operaciones concretas.

A lo largo de la resolución de las tareas que hemos analizado antes, hemos observado cómo los niños van realizando progresos en la creación de modelos de organización del mundo para mejorar su comprensión de éste. En la etapa de las operaciones concretas, las acciones interiorizadas desde la etapa preoperatoria empiezan a coordinarse entre ellas.

Esto propicia que los niños vayan descubriendo que las acciones se pueden combinar entre sí y que la aplicación de dos acciones sucesivas da lugar a otra acción; que existen acciones que invierten el resultado obtenido, y que son acciones inversas o recíprocas, y que hay acciones que no cambian el resultado, que se pueden considerar como nulas. Todo lo anterior nos remite al concepto de *operaciones* que Piaget ha utilizado para denominar a este tipo de acciones. Las operaciones son acciones interiorizadas o interiorizables, reversibles y coordinadas en estructuras de conjunto.

III Periodo de las operaciones formales

Aproximadamente entre los once y los doce años de edad se produce otra transformación fundamental en el pensamiento del niño, que marca la finalización del periodo de las operaciones concretas y el tránsito a las operaciones formales.

Al inicio de esta etapa las operaciones alcanzadas durante el periodo de las operaciones concretas comienzan a ser transpuestas del plano de la manipulación concreta al plano de las meras ideas, y se expresan únicamente por el lenguaje, sin apoyo de la percepción ni de la experiencia.

Las operaciones formales aportan al pensamiento un poder completamente nuevo, que logra liberarlo de lo concreto y le permite edificar a voluntad reflexiones y teorías.

El pensamiento formal también es conocido como hipotético-deductivo, ya que es capaz de deducir las conclusiones que hay que sacar de puras hipótesis, sin necesidad de utilizar la observación directa. La gran novedad de este nivel es que, por una diferenciación de la forma y del contenido, el sujeto se hace capaz de razonar correctamente sobre proposiciones en las que no cree o no cree aún, es decir, a las que considera en términos de hipótesis, y puede sacar las consecuencias necesarias de verdades simplemente posibles.

Al liberar el pensamiento de los objetos concretos se vuelve posible construir cualquier tipo de relación y cualquier tipo de clasificación.

Con la generalización de las operaciones de clasificación y de las relaciones de orden, pero ahora en el plano formal, se alcanza lo que se denomina la *combinatoria* (combinaciones, permutaciones, etc.). La combinatoria más sencilla está constituida por las operaciones de combinaciones propiamente dichas, o clasificaciones de todas las clasificaciones.

La extensión y el refuerzo del pensamiento están dados sin lugar a dudas por la combinatoria, ya que apenas construida permite combinar entre sí objetos o factores, e incluso ideas o proposiciones, lo que se traduce en una nueva lógica.

Esta nueva lógica en la combinación de elementos permite producir mentalmente todos los casos posibles. El sujeto es capaz de generar de manera sistemática todos los casos posibles con unos pocos elementos, y puede además utilizar distintas estrategias para ir variando factores, es decir, disociar los factores para determinar el efecto causal de cada uno de ellos en el resultado final.

El pensamiento formal tiene su sostén en ciertos esquemas operatorios formales, que son categorías de esquemas muy generales que permiten enfrentarse a los distintos problemas. Los esquemas operatorios formales no son esquemas específicos sino, como ya lo mencionamos, son tipos o categorías de esquemas que se especifican de acuerdo con la clase de problema y material al que se enfrentan.

Los esquemas operatorios formales son las operaciones combinatorias, las proporciones, la coordinación de dos sistemas de referencia y la relatividad de los movimientos, la noción de correlación, las compensaciones multiplicativas que permiten comprobar la conservación del volumen, y las formas de conservación que van más allá de la experiencia.

Además, habría que incluir como parte del pensamiento formal el cambio de relación entre lo observable y lo hipotético, y la capacidad para aislar variables. Esta última es absolutamente esencial para la contrastación de hipótesis.

Para cerrar esta parte, referida a los estadios del desarrollo, queremos señalar que el desarrollo intelectual puede describirse como un camino progresivo en busca de una mayor dependencia de principios lógicos y de una independencia, cada vez mayor, respecto de la realidad inmediata. Conforme se va produciendo el desarrollo, el sujeto va interiorizando más y más la realidad, consiguiendo así independizarse de las relaciones fácticas y logrando subordinar los datos fácticos a modelos de relación que ha construido en la mente.

La teoría de Ausubel

En 1963, Ausubel acuñó el término *aprendizaje significativo* para diferenciarlo del aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo. A partir de ahí, el concepto de aprendizaje significativo se ha desarrollado hasta constituir el ingrediente esencial de la concepción constructivista del aprendizaje escolar. Además, dicho concepto ha generado diversas consecuencias para el ámbito de las situaciones escolares de enseñanza-aprendizaje.

“Aprender significativamente quiere decir poder atribuir significado al material objeto de aprendizaje” (Coll, 1989). La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto. La atribución de significado sólo puede realizarse a partir de lo que ya se conoce, mediante la actualización de los esquemas de conocimiento pertinentes para cada situación.

Lo anterior supone que los esquemas de conocimiento no se limitan a la simple asimilación de la nueva información. Implica siempre una revisión, modificación y enriquecimiento

para alcanzar nuevas relaciones y conexiones que aseguren la significación de lo aprendido. Esto, además, permite el cumplimiento de las otras características del aprendizaje significativo: la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos.

Entendemos que un aprendizaje es funcional cuando una persona puede utilizarlo en una situación concreta para resolver un problema determinado, y consideramos, además, que dicha utilización puede extenderse al abordaje de nuevas situaciones para realizar nuevos aprendizajes.

Bajo esta perspectiva, la posibilidad de aprender siempre está en relación con la cantidad y calidad de los aprendizajes previos y de las relaciones que se han establecido entre ellos. Por esto, cuanto más rica y flexible es la estructura cognoscitiva de una persona, mayor es su posibilidad de realizar aprendizajes significativos.

La concepción de aprendizaje significativo supone que la información es integrada a una amplia red de significados, la cual se ha visto constante y progresivamente modificada por la incorporación de nuevos elementos. La memoria, aquí, no es sólo un cúmulo de recuerdos de lo aprendido sino un acervo que permite abordar nuevas informaciones y situaciones. Lo que se aprende significativamente es memorizado significativamente. La memorización se da en la medida en que lo aprendido ha sido integrado en la red de significados.

Por lo expuesto hasta ahora, parece deseable que las situaciones de enseñanza y aprendizaje persigan la realización del aprendizaje significativo, tanto como sea posible. Siguiendo esta lógica, es necesario señalar algunas condiciones indispensables para que el aprendizaje significativo se realice, ya que su aparición no es producto del azar sino de la confluencia de cierto número de condiciones.

En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, es decir, tiene que tratarse de que la información, el contenido por aprender, sea significativa desde su

estructura interna: que sea coherente, clara y organizada, sin arbitrariedades ni confusiones. La significación también abarca la forma en que se efectúa la presentación del contenido, la cual contribuye decisivamente en la posibilidad de atribuirle significado a la información, en la medida en que pone de relieve su coherencia, estructura y significación lógica, así como aquellos aspectos que pueden ser relacionados con los conocimientos previos de los sujetos.

La segunda condición para que se produzca el aprendizaje significativo tiene que ver con las posibilidades cognoscitivas del sujeto que aprende. No basta con que el material sea potencialmente significativo, se requiere además que el sujeto disponga del acervo indispensable para atribuirle significados. En otras palabras, es necesario que el sujeto tenga los conocimientos previos pertinentes que le permitan abordar el nuevo aprendizaje.

Por último, para que sea posible el aprendizaje significativo es necesaria una actitud favorable a su realización. El aprendizaje significativo implica una actividad cognoscitiva compleja: seleccionar esquemas de conocimiento previo pertinentes, aplicarlos a la nueva situación, revisarlos y modificarlos, establecer nuevas relaciones, etcétera. Esto exige que el alumno esté suficientemente motivado para enfrentar las situaciones y llevarlas a cabo con éxito.

Es sumamente importante que el maestro aproveche las motivaciones específicas que subyacen en los intereses, a veces momentáneos, de los niños.

Por ejemplo:

- ◆ Fenómenos que ocurren en el universo (un eclipse, el choque de aerolitos con un planeta, viajes espaciales, etc.).
- ◆ Algún acontecimiento en el mundo (un terremoto, el surgimiento de un nuevo volcán).

- ◆ Sucesos en el país (las elecciones, los días de fiesta).
- ◆ Información presentada por la televisión, la radio o los periódicos.

El maestro debe saber aprovechar cada evento, cada acontecimiento que despierte interés en los niños y los motive para dibujar, escribir un cuento o relatar una experiencia. De esta manera, el aspecto emocional se une al cognoscitivo en la actividad del aula.

Con el fin de poder realizar lo anterior, el maestro debe tener suficiente libertad para hacer flexibles sus programas y adaptarlos al interés que en ese momento surja.

La teoría de Vigotsky

Antes de iniciar propiamente la presentación de los planteamientos hechos por Vigotsky, hemos considerado importante esbozar de manera breve algunos datos de su trayectoria biográfica. Puesto que es menos conocido en nuestro ámbito que los autores anteriormente tratados, tener en cuenta sus elementos biográficos nos puede llevar a una comprensión más amplia de su búsqueda intelectual y de su obra.

Lev Seminovitch Vigotsky nació en un pequeño pueblo de Bielorrusia en 1896. Fue el hijo mayor de una familia judía, que ocupaba una posición prominente en la pequeña ciudad de Gomel.

Vigotsky se destacó desde sus estudios elementales tanto en el campo de la ciencia como en el de la literatura y especialmente en la poesía. Al término de sus estudios básicos tuvo que trasladarse a Moscú donde, por sus excelentes calificaciones, fue recibido en la Universidad Imperial. Vigotsky vaciló mucho en la elección de carrera: todo le atraía y para todo tenía facilidad. Finalmente optó por estu-

diar derecho como carrera base y literatura, lingüística y filosofía, como estudios complementarios.

Al terminar sus estudios regresó a Gomel, donde rápidamente le ofrecieron cursos en la escuela de formación docente, propuesta que aceptó con gusto, pues enseñar le atraía más que el ejercicio del derecho. Como veremos, esta decisión será de gran importancia en su vida, ya que tal puesto le permitió seguir interesándose en la lingüística y la literatura, y además le abrió un nuevo derrotero: la investigación en pedagogía y especialmente en los aspectos de la psicopedagogía.

En esta época, Vigotsky se interesó en tres áreas de estudio e investigación que, como veremos, serán más tarde el *leit motif* de sus trabajos. Estas inquietudes son:

1. Las relacionadas con las cuestiones pedagógicas. Como dijimos, Vigotsky siempre fue pedagogo, primero en Gomel y más tarde en Moscú. Enseñó no sólo la estética y la historia del arte, sino que enseñó también psicología y tuvo siempre cuidado de aplicarla a la educación. De allí emana su interés por explicar a los maestros lo que él llamó "las funciones superiores", así como su génesis y su desarrollo a través de la educación, tanto formal como no formal.
2. Las referidas al arte, a su promoción y a la búsqueda de las raíces culturales de la creación artística. En Gomel, Vigotsky desarrolló una gran actividad artística, participando en el teatro y en debates literarios, y fue entonces cuando escribió su libro *La psicología del arte*. Más tarde, escribió también *El arte en la infancia*. Vigotsky siempre se interesó en desarrollar el arte en los niños, en llevar a los maestros a trabajar el arte en la escuela, y a través de éste, estudiar las diferentes manifestaciones culturales.
3. Las que conciernen propiamente a la psicología. Vigotsky relacionará todas estas áreas con la génesis de la

cultura. Hemos visto que Vigotsky comenzó con el arte y la cultura, y luego se internó en la pedagogía, que lo condujo a la psicología. Desde Gomel, Vigotsky llevó a los estudiantes normalistas a crear un pequeño laboratorio de prácticas, donde enseñaba a sus alumnos a observar y a criticar las intervenciones pedagógicas y las implicaciones psicológicas que resultaban de ellas.

En esa época, en Rusia imperaban las teorías de Pavlov. Todo lo que tuviera que ver con la psicología tenía que referirse a la explicación que este doctor propuso sobre los reflejos. Pero personalmente Vigotsky seguía teniendo un gran interés en explicar la génesis de la conciencia.

Los estudios filosóficos que había hecho lo llevaron a profundizar en los escritos de Spinoza, interesándose especialmente en los postulados que se relacionaban con la dialéctica y los orígenes de la especie humana. Esto le permitió finalmente formular el origen semiológico de la conciencia y su génesis social, su naturaleza y su estructura.

En 1924, Vigotsky estaba preparado para presentar, en el Congreso Pan-Ruso de Neuropsicología, su estudio sobre la incapacidad de la reflexología para explicar adecuadamente la conciencia.

Su trabajo fue recibido con interés, aunque con desconfianza, ya que se alejaba de las convenciones pavlovianas y por consiguiente de la reflexología. No obstante lo anterior, Vigotsky fue invitado a trabajar en Moscú en el Instituto de Psicología donde habría de desempeñar un papel muy importante, aunque muy difícil de aceptar por la Rusia stalinista, la cual veía a Pavlov como centro de toda explicación psicológica.

Al desarrollar estas inquietudes, Vigotsky se vio en cierta manera obligado a formular una teoría que fuera más allá del reflejo condicionado, ya que para él, la actividad del reflejo sobre sí mismo lo sobrepasaba y estaba en el origen de la conciencia propiamente dicha.

Para Vigotsky, la actividad que implica la transformación del medio a través de instrumentos viene a constituir la conciencia. Esos instrumentos básicamente semióticos, que permiten la construcción del ambiente, permitirán también, por su internalización a través de los signos, la regulación de la conducta. Su efecto inmediato consistirá en tomar conciencia de los demás y, al tener conciencia de los demás, tener conciencia de uno mismo.

La emergencia de la conciencia a través de los signos permite, pues, el contacto significativo con los demás y con uno mismo. De allí que Vigotsky atribuyera una importancia básica a las relaciones sociales, donde el análisis de los signos es "el único método adecuado para investigar la conciencia humana" (Vigotsky, 1985).

♦ Las funciones psicológicas superiores

Todo lo dicho anteriormente nos lleva a considerar de qué manera Vigotsky concebía la evolución del ser humano y su desarrollo. Si tomamos al niño y lo comparamos con animales superiores, notaremos que en el aspecto biológico hay muchas semejanzas, pero en el aspecto psicológico el animal no posee sino un sistema de funciones elementales, mientras que en el hombre esas funciones se transforman en funciones psicológicas superiores, lo que constituye el proceso de hominización.

La memoria, la inteligencia, y todos los elementos que en ellas intervienen, están desarrollados a través de una actividad transformadora que permite al hombre pensar, juzgar, reflexionar y también inventar, imaginar y crear. Todo esto lo realiza mediante los instrumentos generados por la actividad semiótica gracias a la capacidad para extraer de cada objeto su esencia, proyección o lo que denominamos su significación, que puede a su vez representarse por los signos, cuyas combinaciones van a constituir el lenguaje. Ese len-

guaje va desde el lenguaje elemental, que también compartimos con los animales, hasta el lenguaje superior, único del hombre, que alcanzará formas lingüísticas o semióticas abstractas en las que pueden formularse los modelos físicos, matemáticos, artísticos y musicales.

Esta concepción de la evolución o desarrollo llevó a Vigotsky a estudiar la noción de aprendizaje. Si postulamos que las funciones psicológicas superiores (inteligencia, memoria, y especialmente el lenguaje) son resultado de la comunicación, y que las herramientas básicas de la comunicación son los signos, que no son otra cosa que la acción interiorizada, es necesario que veamos cómo Vigotsky explica la emergencia de los signos:

Las primeras actividades directas del niño sobre los objetos lo llevan a modificar los movimientos reflejos. Pronto la limitación física de esas acciones directas a su vez lo lleva a prolongar su mano a través de la mano de otro (generalmente de la madre), y así aprende a señalar. Rápidamente se constituye en el niño el gesto de señalar, que no es otra cosa sino el intento de asir y utilizar la reacción de la madre: el movimiento que antes estaba orientado al objeto, lo está ahora a la persona, (...) el movimiento de asir se transforma en acto de señalar (Vigotsky, *op. cit.*).

Sin los otros, la conducta instrumental nunca llegaría a convertirse en mediación significativa, en signo. Sin la conducta instrumental no habría materiales para realizar esa conversión. "Sin los signos externos no sería posible la internalización y la construcción de las funciones superiores" (Vigotsky, *op. cit.*).

En conclusión, las funciones psicológicas superiores se refieren a la combinación de instrumentos, herramientas, signos o símbolos.

Vigotsky formula de qué manera aparecen las funciones superiores. No son producto de asociaciones reflejas del cerebro, sino resultado de una relación sobre los objetos, y especialmente sobre los objetos sociales.

En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapicológica). Todas las funciones superiores se originan como relaciones entre seres humanos (Vigotsky, *op. cit.*).

La explicación de la aparición de las funciones psicológicas superiores nos lleva naturalmente al estudio de su desarrollo, y el estudio de éste al del aprendizaje. La relación desarrollo-aprendizaje ha suscitado innumerables controversias y posiciones opuestas entre los teóricos de la psicología infantil. Gran parte de las disputas y posiciones diferentes frente a ese dilema se deben a una concepción distinta de los dos términos. Si nosotros obviamos esas diferencias y nos atenemos a aquello que puede ser útil para la educación, podemos ceñirnos más a lo que une a los teóricos que a lo que los separa.

Señalamos los puntos principales:

1. La importancia de la acción transformadora del niño sobre los objetos.
2. La importancia del gesto, signo o símbolo como instrumentos básicos en la formación de la mente.
3. El hecho de que la internalización del lenguaje social y la transformación de ese lenguaje en lenguaje personal permiten la toma de conciencia, es decir, la subjetivación del lenguaje.

4. La importancia de considerar la evolución del desarrollo como un proceso y no como una suma de reflejos o de reacciones parciales.
5. La posibilidad de aprender a partir de acciones transformadoras que pueden ser facilitadas por un instrumento externo, que a su vez permita la réplica y luego la toma de conciencia del significado del objeto.
6. La posibilidad de que el sujeto adquiera ciertos niveles de significación dependerá del nivel de desarrollo real en que éste se encuentre y de la habilidad para conjuntar el apoyo de otros desarrollos reales de sujetos que los ponen a su disposición, permitiendo la ampliación del nivel de desarrollo real al inmediato superior.

El aprendizaje

La definición de aprendizaje ha provocado innumerables controversias entre los teóricos. Para William James, el aprendizaje se confunde con el desarrollo. Para Piaget, el aprendizaje (en sentido estricto) depende del nivel de desarrollo que se haya logrado; es decir, que las estructuras mentales que definen el desarrollo son las que nos pueden decir el nivel y la calidad de los aprendizajes. El nivel de aprendizaje dependerá del nivel de desarrollo. Para los conductistas, el desarrollo es la suma de los aprendizajes específicos.

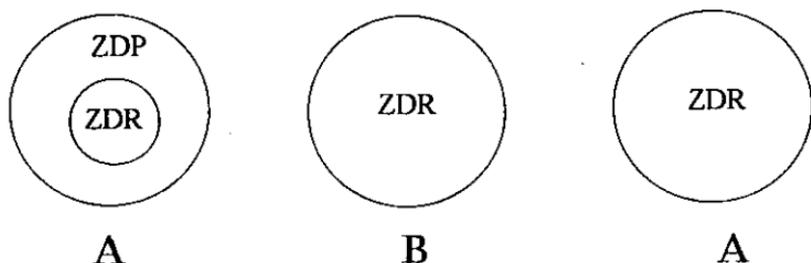
Para Vigotsky, el desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental.

Veamos con detalle ese proceso: el individuo se sitúa, según Vigotsky, en la zona de desarrollo actual o real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial

(ZDP), que es la zona inmediata a la anterior. Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero le es más fácil y seguro hacerlo si un adulto u otro niño más desarrollado le *prestan* su ZDR, dándole elementos que poco a poco permitirán que el sujeto *domine* la nueva zona y que esa ZDP se vuelva ZDR.

Es aquí donde ese *prestar* del adulto o del niño mayor se convierte en lo que podría llamarse enseñanza o educación. Lo importante es que ese *prestar* despierte en el niño la inquietud, el impulso y la movilización interna, para que aquello que no le pertenecía, porque no lo entendía o dominaba, se vuelva suyo.

Ejemplo:



La ZDR de A es más pequeña que la ZDR de B, entonces B le *presta* a A su ZDR y logra que ahora la ZDP de A se vuelva ZDR y así reinicia el proceso.

Bruner llamó a este *prestar* la ZDR del maestro a sus alumnos, hacer un *andamiaje*, por la similitud con la acción de un albañil que al construir, por ejemplo un techo, tiene que colocar "andamios" de madera, luego colar el concreto y cuando ese concreto se ha endurecido, retirar el *andamiaje*. Así, el techo no se caerá y esta formación sólida puede servir de base para un nuevo *andamiaje* y un nuevo techo.

No todo es *andamiaje*, por eso hay que tener cuidado de usar bien el término y no abusar de él. Por ejemplo: un

profesor que da una explicación sobre un fenómeno X, puede creer que está haciendo un *andamiaje*, pero en realidad está “masticando la comida” y “sacándole el jugo”. Al niño no le quedará más que “un bagazo”. El *andamiaje* sería más bien hacer preguntas para despertar interés, observar juntos un fenómeno, buscar datos en una enciclopedia, experimentar, etcétera. Todo esto llevaría a que el niño mismo encontrase la explicación con la ayuda del profesor.

Como hemos podido observar, las teorías de Vigotsky son muy interesantes. Por desgracia, no vivió lo suficiente para ampliarlas y consolidarlas más, ya que murió a los 37 años de edad, cuando apenas se estaba dando a conocer su nombre. Las teorías de Vigotsky pueden ser de gran utilidad, ya que todo maestro necesita conocer los marcos teóricos que le permitan aplicar una epistemología que sostenga su práctica pedagógica.

CAPÍTULO II

HACIA UN NUEVO PARADIGMA EN EDUCACIÓN

En la práctica docente el maestro recibe una propuesta pedagógica que comprende: qué enseñar, es decir, los contenidos curriculares; cómo enseñar, es decir, la metodología o sistemas de intervención del maestro, y cuándo enseñar, de acuerdo con los calendarios escolares que prevén fechas para las evaluaciones y metas que deben ser alcanzadas en tales fechas.

El maestro queda así reducido a un instrumento ejecutor programado casi electrónicamente. En realidad, el maestro tiene que atender a todo lo anterior y además poner en juego su epistemología educativa particular, es decir, la forma en que él concibe la educación y cómo puede manejar su propia personalidad para llevar a cabo el acto educativo.

Analizando las concepciones educativas que señala Rosa María Tanes en el documento *Necesidades básicas de aprendizaje* editado por la UNESCO en 1993, se plantean cuatro tipos de ideologías pedagógicas:

1. La *académica-escolar*, que se identifica con la pedagogía tradicional;

2. la *eficiencia social*, vinculada a lo que se denomina rendimiento escolar, cuya base es la tecnología educativa, con fuerte inspiración conductista;
3. la ideología de la *reconstrucción social*, que considera especialmente la relevancia del curriculum frente a la demanda social, y
4. la ideología *centrada en el sujeto*, que tiene como base al individuo y las características específicas de su desarrollo intelectual.

Sin duda alguna, las dos primeras ideologías son las más practicadas y hacia donde tienden la mayor parte de las políticas gubernamentales, aun sin hacerlo explícito.

Las dos últimas son, en realidad, las que responderían mejor a un nuevo paradigma que considerase la calidad del aprendizaje del alumno en la escuela. No podemos olvidar que la escuela no es sino uno de los muchos ámbitos educativos, razón por la cual debería fungir más bien como catalizadora de las múltiples enseñanzas que recibe el niño en la familia, en la calle, en la comunidad, a través de los medios masivos de comunicación y especialmente de la televisión.

Las transformaciones curriculares deberían tener en cuenta un estilo de gestión que permita al maestro recoger los materiales en bruto que recibe el niño, para ayudarlo a comprenderlos y a aplicarlos, de tal manera que los fines del curriculum sean logrados teniendo en cuenta la aplicación y la generalización que puede hacer el niño en la realidad que le toca y le tocará vivir. Volveremos sobre este tema más tarde.

El último estilo de concepción pedagógica centrada en el niño como sujeto de aprendizaje, es decir, como sujeto epistémico, supone una concepción educativa que implique las siguientes consideraciones:

1. El sujeto que aprende es un solo y único individuo, quien desde que nace hasta que muere va a desarrollar un único *proceso de aprendizaje*. De aquí que todos los cortes

arbitrarios realizados por los sistemas educativos, con “fines prácticos”, sólo vienen a perturbar el proceso de aprendizaje y a escindir al sujeto (como si se tratase de un ferrocarril que va desprendiendo los vagones a medida que avanza de una estación a otra).

Hay sistemas educativos un poco más coherentes, donde se concibe una escuela básica que inicia en preescolar y termina en la secundaria. Los diez años de educación básica están en la misma escuela y las articulaciones se hacen automáticamente, es decir, no hay necesidad de articular algo que no ha sido desarticulado.

2. La formación de los docentes en las escuelas normales o en la universidad debe estar centrada más en comprender cómo aprende el niño, que en conocer cada una de las didácticas especiales: la didáctica de las matemáticas, la didáctica de las ciencias sociales, la de las ciencias naturales y todavía más, la didáctica de la lengua materna, en nuestro caso el español, que se concibe como herramienta o instrumento básico para adquirir otros conocimientos, en lugar de concebirse como un medio de comunicación, como la función semiótica por excelencia.

El aprender a utilizar la lengua escrita es otro de los procesos que los maestros deberían desarrollar ellos mismos, para poder ayudar a los niños o jóvenes a escribir y a leer comprensivamente. Escribir en forma correcta no es tener simplemente una buena caligrafía, ni siquiera una buena ortografía. Es manejar el lenguaje escrito con el propósito y la destreza necesarios para enviar a los lectores mensajes claros y precisos, desde el recado y la carta hasta la narración y la exposición. Esta *actitud* hacia la lengua escrita debe aprenderse desde el preescolar y debe dominarse, al menos, en la universidad. El caso de las matemáticas es igual: la comprensión de las operaciones aritméticas elementales es mucho más que las “meca-

nizaciones”, como se llama en la jerga escolar a las matemáticas.

3. La profesión de maestro exige una constante revisión y actualización. El maestro inicia su formación en la normal o en la universidad y no la termina sino hasta que concluye su ejercicio profesional. Cada escuela debería ser un equipo técnico que se preocupara por ayudarse mutuamente a superar los problemas educativos que se presentan todos los días. La profesión de maestro es también un proceso, cuya evolución iniciamos el día en que nos enfrentamos por primera vez a un grupo del que somos responsables (como el médico se convierte verdaderamente en médico el día que debe hacerse responsable de un enfermo). La autocrítica, el deseo de superación, las necesidades de adaptar nuestra labor educativa a los distintos alumnos, con sus singularidades y características específicas, y el saber aprovechar cada evento que interesa a los niños, no se aprenden “de golpe”. El maestro que quiere ser tal, aprenderá cada día y a cada momento.
4. Las políticas educativas deberían conocer y abrazar un propósito práctico y realista. Las reformas educativas no tienen, o no deberían tener como base modificaciones de currículum, sino radicar en el planteamiento de la manera de propiciar el desarrollo total del individuo, aquí y ahora, sobre todo si pensamos en un futuro que amenaza con tantos cambios tecnológicos y políticos, de modo que para cuando sale un alumno de secundaria la vigencia y utilidad de los aprendizajes factuales que recibió será muy relativa. En cambio, resultará de vital importancia aquello que pueda permitir al individuo adaptarse al medio en que le toque vivir.

Están actualmente de moda los estudios prospectivos que nos señalan la posible situación del mundo de aquí a 20 años. La prospectiva en educación debería poder decirnos cuál será el perfil del joven, del profesionista, que necesitará el mundo cuando los niños de hoy ingresen al mundo laboral.

Las reflexiones anteriores permiten, por un lado, examinar cuál ha sido nuestra práctica pedagógica y por otro, cuál quisiéramos que fuera el rumbo que tomara nuestro ejercicio magisterial.

Hoy día se habla constantemente de *paradigmas*. Sería muy útil saber qué se entiende por paradigma, cuáles son los paradigmas que imperan en la práctica pedagógica y la importancia y dificultades que representa la adopción de nuevos paradigmas.

Thomas Kuhn (1971) escribió en su libro *La estructura de las revoluciones científicas*: "... un paradigma es: una forma aceptada de practicar algo. Los paradigmas son ejemplos de actividad que incluyen teorías, leyes, aplicaciones e instrumentaciones que conjuntamente nos proporcionan un modelo de trabajo."

En la práctica pedagógica impera un sistema *tradicional* de enseñar. Durante generaciones hemos pensado que el maestro enseña y el alumno aprende. Este es el más fuerte de los cientos de paradigmas que existen en educación. En los últimos 30 años hemos visto que tanto pedagogos como psicólogos han tratado de cambiar ese paradigma y han ofrecido teorías, modelos explicativos y consejos para mejorar la práctica pedagógica. Los resultados han sido casi nulos y la verdadera razón de esto es doble: el miedo al fracaso y a hacer cosas en forma diferente al resto de la gente.

Para hacer algo diferente hay que *tener fe*, creer que lo que hacemos va a tener éxito y, en segundo lugar, hay que probar, arriesgarse, atreverse. Afortunadamente, existe un buen número de maestros que nos han precedido en su decisión de hacer las cosas de manera distinta.

Al comenzar a aplicar teorías en la práctica pedagógica han surgido muchas ideas de innovación, pero realmente éstas no se fundamentan en ninguna base científica seria, por lo cual muchas han fracasado. También ha habido personas que han logrado buen éxito aplicando algún método de trabajo, pero

su éxito ha tenido como base su personalidad, su liderazgo o su entusiasmo, o tódo junto, de modo que "al desaparecer el protagonista, desaparece todo el movimiento".

Si buscamos hacer planteamientos válidos y perdurables, es necesario basarnos en fundamentaciones sólidas, científicamente probadas y con posibilidades de una posterior y actualizada aplicación.

Hemos hablado de Piaget, de Vigotsky, de Ausubel y hasta de Freud y Erikson. Analizando a los tres primeros podemos ver que: *a)* sus teorías están centradas en el desarrollo cognoscitivo; *b)* el desarrollo es un proceso, y *c)* de ellas se pueden obtener explicaciones sobre cómo se aprende. Este conocimiento sobre el aprendizaje nos señala el rumbo a seguir para explicarnos cómo se enseña.

Como hemos visto, la teoría de Piaget nos ilustra sobre el concepto de desarrollo y de estructuras, analiza cada una de las estructuras así como la manera en que se pasa de una estructura menos compleja a otra más acabada, e insiste sobre el papel activo del niño y la transformación del objeto de conocimiento a través de esa acción transformadora.

Vigotsky también insiste en las nociones del desarrollo y la importancia que tiene la actividad constructiva del niño. Privilegia un ingrediente más: el valor del instrumento con que trabajamos; esto es, del lenguaje. Tal instrumento lo proveen la cultura y la sociedad, pero a la vez es un instrumento que el individuo mismo va construyendo.

Ausubel, además de aceptar lo anterior, insiste sobre la importancia de que el aprendizaje sea significativo, tanto en el aspecto intelectual como en el afectivo.

El nuevo paradigma consiste, pues, en aceptar lo común y lo propio de cada uno de los paradigmas emanados de las teorías anteriores y a partir de esto formular uno nuevo. Los puntos de controversia entre estas teorías no son tan graves como para llevarnos a pensar que son excluyentes entre sí. Hay que insistir en su complementariedad y funcionalismo.

En los capítulos siguientes quizá ya no hablemos explícitamente de *paradigmas*, pero hay que tenerlos siempre presentes. Y no sólo a los nuevos paradigmas, sino también a los antiguos, porque ellos persisten por muchos años y resurgen al primer problema o fracaso en la aplicación de los nuevos paradigmas.

Si hiciéramos una lista de viejos paradigmas en educación encontraríamos:

1. El maestro sabe todo, el niño no sabe nada.
2. El maestro enseña, el niño aprende.
3. Hay que aprender bien, es decir, de memoria los contenidos de los libros.
4. El niño debe estar atento y no preguntar "al final de la clase se darán algunas explicaciones".
5. Hay preguntas que no hay que responder ahora "ya las entenderán más tarde".
6. Los niños deben seguir un mismo ritmo de aprendizaje "quienes se queden atrás... ni modo, serán reprobados".
7. No puedo desviarme del tema señalado en el programa.
8. Hay que lucirse frente al inspector.
9. Mi clase es la más disciplinada y silenciosa.
10. Los padres de familia no deben meterse en la escuela.
11. Entre más tarea deje al niño, mejor, así verán los papás todo lo que su niño tiene que trabajar en casa.

En conclusión, en este nuevo paradigma partiremos de los siguientes principios:

En la educación de un niño se debe tener en cuenta no sólo su edad cronológica, sino también el grado de desarrollo que

ha alcanzado, para poder saber qué tipo de estímulos pueden ser significativos para él.

De acuerdo con el tipo de contenidos que se busquen en el aprendizaje del niño se tendrán en cuenta no sólo los objetivos, sino también los instrumentos, reactivos, materiales y ejemplos que permitan al niño manejarlos solo, en compañía del maestro o de otros niños, para extraer de ellos la significación del fenómeno (concepto, noción, habilidad, etc.) que se trata de enseñar.

Los contenidos deben responder al interés presente del niño, teniendo en cuenta los muchos factores que determinan la importancia que adquiere un contenido en un momento dado. Por esta razón el maestro debe tener libertad para hacer flexibles sus programas.

Las formas que se utilicen para presentar los contenidos tienen que garantizar que se mantenga su estructura interna, y considerar los conocimientos previos de los alumnos.

Los *estilos de aprendizaje* son variados y depende de cada estilo que el niño aprenda mejor por la vía auditiva, visual o kinestésica, o por la comprensión de varias de ellas.

El aprendizaje de casi todos los contenidos se da en forma de *proceso*. Ese proceso se inicia en general temprano en la vida y no debe ser suspendido o alterado en algunos momentos, si no se desea romper el proceso y que se aprendan solamente contenidos en forma de automatismo.

Hay que tener en cuenta el ritmo de desarrollo. Al igual que el desarrollo físico, el desarrollo mental no es idéntico en todos los individuos y hay que respetarlo para lograr el *continuo* total del aprendizaje.

Estos y muchos otros factores determinarán los paradigmas que debe asumir el maestro, teniendo en cuenta que los paradigmas en educación no son eternos y que deben revisarse y actualizarse continuamente, para no hacerse esclavo de ellos.

CAPÍTULO III

LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y DE LAS MATEMÁTICAS

Para establecer la articulación entre los niveles de educación preescolar y educación primaria es necesario comenzar por compartir una misma concepción de educación básica y con ello una concepción de enseñanza y de aprendizaje.

Hemos afirmado que todos los niños siguen un mismo proceso de desarrollo. En ese sentido es posible reconocer que, en el aprendizaje del sistema de escritura y en el de las matemáticas, los niños presentan las mismas conceptualizaciones, aunque con un ritmo evolutivo diferente, dependiendo de las oportunidades de aprendizaje informal que les proporcione el medio sociocultural en el que se desenvuelven.

Sabemos que dichas oportunidades les ofrecen, en mayor o menor medida, y según su calidad, los elementos necesarios para comenzar a construir un conocimiento particular sobre ambos objetos, mucho antes de que los niños asistan a la escuela.

Así, encontramos algunos niños que cuando ingresan a preescolar poseen un conocimiento previo sobre el sistema

de escritura: por ejemplo, algunos conocen ya unas cuantas grafías, y las utilizan de manera convencional o no convencional, mientras que otros ya descubrieron el principio alfabético del sistema. También es posible encontrarnos a otros niños que no han reflexionado aún sobre este objeto de conocimiento. Estas manifestaciones las presentan igualmente los niños que, sin tener antecedentes en preescolar, asisten a primer grado de primaria.

Hasta ahora este conocimiento ha sido ignorado por muchos de los maestros, tanto de preescolar como de educación primaria, quienes preocupados por desarrollar el programa de trabajo correspondiente, no tienen la posibilidad de reorientar su intervención pedagógica a partir de las potencialidades y en favor de los logros cognoscitivos de los alumnos.

Aunado a lo anterior, el maestro de primaria cuenta con una serie de expectativas sobre lo que el docente de preescolar deberá cubrir, las cuales se reducen a la ejercitación de las habilidades psicomotoras que, se supone, deben tener los niños para aprender a leer y a escribir. Si en algún momento los niños demandan determinada información que no tiene que ver con dichas habilidades, el docente de preescolar se ve obligado a ignorar tales demandas o bien a atenderlas de manera extracurricular.

Por su parte, el docente de primaria concede una porción del tiempo escolar a reforzar en los niños esas habilidades antes de comenzar la enseñanza formal, con la seguridad de que el nivel de maduración estimulado le garantizará un aprendizaje efectivo.

En síntesis, observamos que los esfuerzos que despliegan los maestros en cada nivel difícilmente responden a las necesidades intelectuales de los niños.

Ante esta realidad, creemos que conocer la naturaleza, estructura y función de los sistemas de escritura y matemáticas, así como los procesos particulares que siguen los niños

para apropiarse de dichos objetos, y en este sentido comprenderlos, constituye uno de los elementos de articulación que deben compartir los maestros de ambos niveles educativos. De esta manera adquirirían sentido y significado los esfuerzos de los maestros de ambos niveles, al incidir en los procesos de apropiación que siguen los niños en las diferentes áreas de conocimiento.

Por otro lado, para que una adquisición significativa en estas áreas tenga lugar, se requiere que la actuación docente, tanto del maestro de preescolar como del de primero de primaria, rebase los límites de la prescripción curricular, para identificar las nociones que los alumnos han construido respecto de estos contenidos y actuar en consecuencia, con objeto de dar continuidad a su proceso de aprendizaje escolar.

Podemos anticipar, con base en los resultados obtenidos en la aplicación de la propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita y de las matemáticas, que se describe en el capítulo IV, que el respeto y la atención al proceso de aprendizaje de los alumnos durante la educación preescolar y los primeros grados de la educación primaria redundarán en una comprensión y uso de los sistemas de escritura y de las matemáticas de mucha mayor calidad que los obtenidos sin tales consideraciones.

El proceso de adquisición del sistema de escritura

El proceso de adquisición de la escritura y de la lectura consiste en la elaboración que el niño realiza de una serie de hipótesis que le permiten descubrir y apropiarse de las reglas y características del sistema de escritura. Dicho descubrimiento promueve a su vez la elaboración de textos más complejos mediante los cuales puede comunicar mejor sus

ideas, sentimientos y vivencias acerca del mundo en el que se desenvuelve cotidianamente, así como una mejor comprensión de lo expresado por otros.

Cabe señalar que la elaboración de las diferentes hipótesis que caracterizan a dicho proceso depende de las posibilidades cognoscitivas y de las oportunidades que tienen los niños para interactuar con el objeto de conocimiento, interacción que les proporciona una experiencia particular desde la cual orientarán su propio proceso de aprendizaje.

El sistema de escritura

Definimos al sistema de escritura como un sistema de representación de estructuras y significados de la lengua. En el contexto de la comunicación, el sistema de escritura tiene una función eminentemente social. Es un objeto cultural susceptible de ser usado por los individuos de una sociedad. Éstos comunican por escrito sus ideas, sentimientos y vivencias de acuerdo con su particular concepción de la vida y del mundo en que se desenvuelven.

Las posibilidades de uso del sistema de escritura, en los términos descritos anteriormente, dependen en gran medida del conocimiento que se tenga de las características y reglas que lo constituyen, para representar en forma gráfica las expresiones lingüísticas. Estas características son: conjunto de grafías convencionales, o sea, el alfabeto, direccionalidad, valor sonoro convencional, segmentación, ortografía, puntuación y peculiaridades de estilo. Durante el proceso de construcción de este sistema los niños establecen una estrecha articulación con la competencia lingüística que posee todo sujeto hablante de una lengua.

Tanto al escribir como al leer, los niños activan dicha competencia respecto de los elementos y reglas que rigen al sistema de lengua, que habrán de representar cuando realicen actos de escritura y que tendrán que comprender al realizar

actos de lectura, de textos escritos por ellos mismos o por otros, en diferentes situaciones de comunicación.

En este sentido, podemos identificar en el niño el establecimiento gradual de una relación entre el sistema de lengua y el sistema de escritura, producto de diferentes niveles de reflexión metalingüística, tales como el semántico, el fonológico y el sintáctico. Dicha reflexión promueve la coordinación progresiva de estos niveles, expresada en las diferentes formas de escritura que realizan.

Para reconocer las formas en que esta relación se va dando y sistematizando durante la adquisición del sistema de escritura, es necesario describir el complejo proceso que caracteriza su aprendizaje.

A continuación describiremos el proceso de adquisición del sistema de escritura, así como las características de la producción de textos y de la comprensión lectora que manifiestan los niños.

El aprendizaje de la escritura: características de las escrituras infantiles

Las representaciones gráficas de los niños son los indicadores del tipo de hipótesis que elaboran y de las consideraciones que tienen acerca de lo que se escribe.

Las posibilidades para comprender las escrituras de los niños están dadas por el tipo de organización que les imprimen y por el significado que le atribuyen a cada una de sus representaciones gráficas. Reconocer estos modos de organización significa comprender los procesos psicológicos y lingüísticos involucrados en el aprendizaje de este objeto de conocimiento, así como la psicogénesis que implica su construcción.

En síntesis, las distintas formas de las escrituras que realizan los niños se organizan en diferentes momentos de evolución de

acuerdo con el tipo de conceptualización que subyace en cada momento.-

Dos son los grandes tipos de representaciones que podemos identificar:

- ◆ Con ausencia de la relación sonoro-gráfica.
- ◆ Con presencia de la relación sonoro-gráfica.

Cada una, dependiendo del momento evolutivo de que se trate, presenta variaciones con características particulares, mismas que a continuación se describen.

◆ Escrituras con ausencia de la relación sonoro-gráfica

Las primeras escrituras que hacen los niños a muy temprana edad se caracterizan por ser trazos rectos, curvos, quebrados, redondeles o palitos (Ferreiro, 1982). Al observar y analizar estas escrituras nos damos cuenta de que no existe ningún elemento que permita diferenciar entre dibujo y escritura; es decir, no usan el dibujo para representar ya sea una palabra o una oración, pero tampoco utilizan grafías convencionales, como las letras.

Los niños que escriben con estas características no han descubierto aún el conjunto de signos gráficos convencionales ni la direccionalidad que caracterizan, entre otros aspectos, a nuestro sistema de escritura. La dirección que utilizan para escribir en la mayoría de las ocasiones no es estable. Bien pueden comenzar de derecha a izquierda cuando están escribiendo y tratar de interpretar ese escrito en la dirección contraria. Estos niños pueden utilizar una, otra o ambas direcciones para escribir e interpretar lo que se escribe. Por otra parte, los trazos generalmente no presentan una distribución ordenada de manera convencional en el espacio de la hoja.

Más adelante, los niños descubren que las letras pueden utilizarse para *representar*, a pesar de no haber descubierto todavía el valor que tienen para la representación de significados, ni su valor sonoro convencional. Por esta razón cada escritura se acompaña del dibujo correspondiente, para garantizar la significación de lo escrito.

Sólo cuando los niños validan a la escritura como objeto de representación, aun cuando no hayan descubierto todas las reglas que rigen al sistema, el dibujo deja de ser utilizado y es sustituido, en este caso, por la intención subjetiva que el niño tiene al escribir. Esta intención es lo que le permite atribuir sentido y significado diferentes a sus producciones escritas.

A partir de este momento, el uso de las grafías convencionales estará determinado por el grado de coordinación que establezcan los niños entre la variedad y la cantidad de grafías. Dicha coordinación se evidencia en los diferentes tipos de producciones:

- a. Utilización de una sola grafía para representar una palabra o una oración.
- b. Sin control de la cantidad de grafías; escritura que se realiza considerando como límites los extremos de la hoja.
- c. Uso de un patrón fijo, consistente en la utilización de las mismas grafías, en el mismo orden y cantidad, para representar diferentes significados.
- d. Exigencia de cantidad mínima de letras por utilizar: generalmente los niños no aceptan que con menos de tres grafías pueda escribirse o interpretar lo escrito.

Paulatinamente, las reflexiones que subyacen en los intentos por representar diferentes significados promueven que los niños establezcan diferencias objetivas en cada una de sus escrituras. Entonces escriben cambiando el orden y la canti-

dad de grafías que utilizan. A través de esta forma de representación se evidencia cierto tipo de relación que el niño establece entre el sistema de la lengua y el sistema de escritura, a nivel semántico.

En este tipo de escrituras, los niños realizan distintos intentos por representar diferentes significados aun cuando no conozcan el uso convencional de las grafías. Los niños en ocasiones escriben una palabra en función de las características físicas del referente. Así, para escribir el nombre de un objeto grande escribirán más letras que cuando escriban el nombre de un objeto pequeño, o bien utilizarán letras grandes para el primer caso y pequeñas para el segundo. En sus escrituras hacen evidentes las diferencias que a nivel conceptual establecen entre los diferentes significados que intentan representar.

Con el siguiente ejemplo de la escritura de una niña de cinco años de edad, trataremos de expresar de manera más clara lo anterior:

Para la escritura de cocodrilo y ratón, la niña escribe: traplmo, para ratón. Al preguntarle, *¿qué dice?*, responde: "ratón", señalando toda su escritura. Al preguntarle, *¿cómo sabes?*, responde: "porque me fijé".

En una segunda escritura observamos: trsplomeg. Al preguntarle, *¿qué dice?*, responde: "cocodrilo", señalando toda la escritura. Al preguntarle, *¿cómo sabes?*, responde: "porque éste es el ratón y éste es el cocodrilo", señalando cada una de sus escrituras.

De manera espontánea la niña escribe:

denzφ pgyK61078770r2/i 2X mené yar/rQYz

que mi tía se mudó a otra casa porque la otra estaba muy vieja

Al preguntarle, *¿qué dice?*, responde, señalando con su dedo (ver subrayado): "que mi tía se mudó a otra casa porque la otra

ya estaba muy vieja”. Al preguntarle, *¿cómo sabes?*, la niña responde: “aquí dice que mi tía se mudó”, señalando toda su escritura, sin detenerse en ningún segmento.

En los dos primeros casos (escritura de “cocodrilo” y “ratón”), a través del señalamiento de cada palabra escrita podemos identificar las diferencias que la niña establece, no sólo por la intención que tuvo al escribir, sino por los cambios que existen al final de la secuencia de letras, lo que le permite garantizar de manera objetiva las diferencias de significado entre las palabras escritas.

En el tercer caso (escritura de “mi tía se mudó a otra casa porque la otra ya estaba muy vieja”), la escritura refleja que la atención se centra en hacer corresponder cada segmento señalado por ella con cada uno de los significados que quiso representar. Cuando se le pide que argumente cómo sabe lo que “ahí dice”, la niña da cuenta del significado global de lo que escribió.

Este nivel semántico se combina posteriormente con el nivel fonológico. Aquí la reflexión metalingüística involucra el inicio de un análisis sobre los aspectos sonoros del habla que son representados gráficamente. Dicho análisis permite que los niños centren ahora su atención en la extensión de la emisión oral, y que en función de ésta determinen la extensión de la secuencia gráfica. Observamos en el trabajo de los niños el predominio de la reflexión sobre el nivel fonológico, sin que abandonen las diferencias conceptuales. Esta reflexión permite que sus escrituras se diferencien de manera objetiva e incluyan una correspondencia entre lo sonoro y lo gráfico, primero, en términos de totalidades. Es decir que la extensión de la escritura estará determinada por la extensión de la emisión oral.

En un siguiente momento del proceso, la sistematización de la reflexión metalingüística lleva a los niños a considerar las partes que conforman dicha totalidad. Cada palabra por escribir será analizada en sus partes, aunque al principio sólo

sea representada una parte de dicha totalidad. En este caso, la consideración del nivel fonológico tiene un papel fundamental en la representación gráfica, en coordinación con el nivel semántico, en la medida en que se inicia un análisis sobre la estructura de las palabras para escribirlas.

En la escritura de cocodrilo, *itzxytzmlo*, un niño representa la palabra como una totalidad, y en el señalamiento que hace para decir cómo dice *itzxytzmlo* se evidencia esta consideración.

En la escritura de mesa, *souztp*, observamos una diferencia objetiva: la cantidad de grafías usadas disminuye ante la consideración de la extensión de la emisión oral.

Otro niño, cuando escribe elefante, *oghprraeist*, y señala cómo dice *ogh-prra-eist*, evidencia la consideración de la emisión oral como una totalidad formada por partes, aun cuando la correspondencia entre las partes de la emisión oral y la representación escrita se haga de manera arbitraria.

Para la escritura de melón, \underbrace{nlmo} \underbrace{iau} ,
me lón

se observa nuevamente el mismo trabajo, además de que la cantidad de grafías utilizadas varía de una palabra a otra.

En un ejemplo más, en la escritura de paloma, \underbrace{po} \underbrace{iusrr} ,
pa loma

este niño considera la emisión oral como totalidad formada por partes, y evidencia en el señalamiento que hace la representación gráfica de una de esas partes: la "p" corresponde a la primera sílaba de la palabra y representa de manera pertinente a uno de los fonemas que forman dicha sílaba.

Este momento se considera de transición porque marca de manera determinante el paso al otro tipo de representación, en donde la presencia de la relación sonoro-gráfica se expresa

de dos diferentes maneras: relación sílaba-grafía y relación fonema-grafía.

♦ Escrituras con presencia de la relación sonoro-gráfica

La conceptualización que subyace en estas escrituras consiste en la puesta en correspondencia entre las partes de la emisión sonora y las partes de la representación gráfica, que el niño establece a partir de la realización de un análisis de tipo silábico de la emisión oral, y al asignar a cada sílaba una grafía para representarla.

Cabe señalar que, en un principio, esta conceptualización no se expresa tan claramente debido a la exigencia de cantidad mínima que funciona como eje organizador de la escritura. Así, por ejemplo, para escribir una palabra monosílaba, y en algunos casos una bisílaba, correspondería, según esta hipótesis, escribir una grafía para el primer caso y dos para el segundo. La presencia de la exigencia de cantidad mínima obliga a ciertos niños a agregar otras grafías que les garanticen la interpretación o lectura respectiva.

Cuando el niño ha superado este conflicto, aplica sistemáticamente dicha hipótesis, utilizando siempre una grafía para cada sílaba de las palabras que escribe.

Más adelante, los niños modifican esta conceptualización y se observa en sus escrituras que el tipo de análisis de la emisión oral que realizan les permite identificar el número de sílabas que componen la palabra. Cuando el niño además identifica en alguna de las sílabas las partes que la componen, es decir, cuando reconoce que éstas contienen elementos más pequeños que la sílaba, se hace evidente la coexistencia de dos hipótesis: la silábica y la alfabética. Esta forma de concebir la escritura refleja una mayor comprensión de los elementos y las reglas del sistema, y particularmente una mayor aproximación al descubrimiento del principio alfabético.

La coexistencia de estas dos hipótesis es un nuevo momento de transición que da paso a otro tipo de relación. En ella, el niño abandona la reflexión sonoro-gráfica para acceder a una relación más directa con el sistema de lengua, ya no sólo a través de los sonidos del habla sino a partir de un análisis fonológico. Dicho análisis le permite identificar los fonemas que componen la palabra y representarlos en una relación biunívoca, con una grafía para cada uno de ellos, lo que representa la adquisición del principio alfabético; es decir, la comprensión y utilización de esta característica convencional del sistema de escritura.

Tal análisis permitirá a los niños identificar que no sólo algunas, sino todas las sílabas que componen la palabra están compuestas por fonemas. La consistencia de esta reflexión metalingüística permitirá la consolidación en el uso de este descubrimiento, e irá respondiendo paulatinamente a las exigencias de las representaciones gráficas de los patrones silábicos; es decir, la escritura alfabética de los diferentes tipos de sílabas: directa (consonante-vocal); inversa (vocal-consonante); mixta (consonante-vocal-consonante); compuesta (consonante-consonante-vocal), y diptongo.

Cabe agregar que los dos tipos de representación gráfica antes descritos pueden ser representados con valor sonoro convencional o sin éste. Así, las escrituras con valor sonoro convencional evidencian que el niño ha descubierto las grafías que representan de manera pertinente a los fonemas de la lengua.

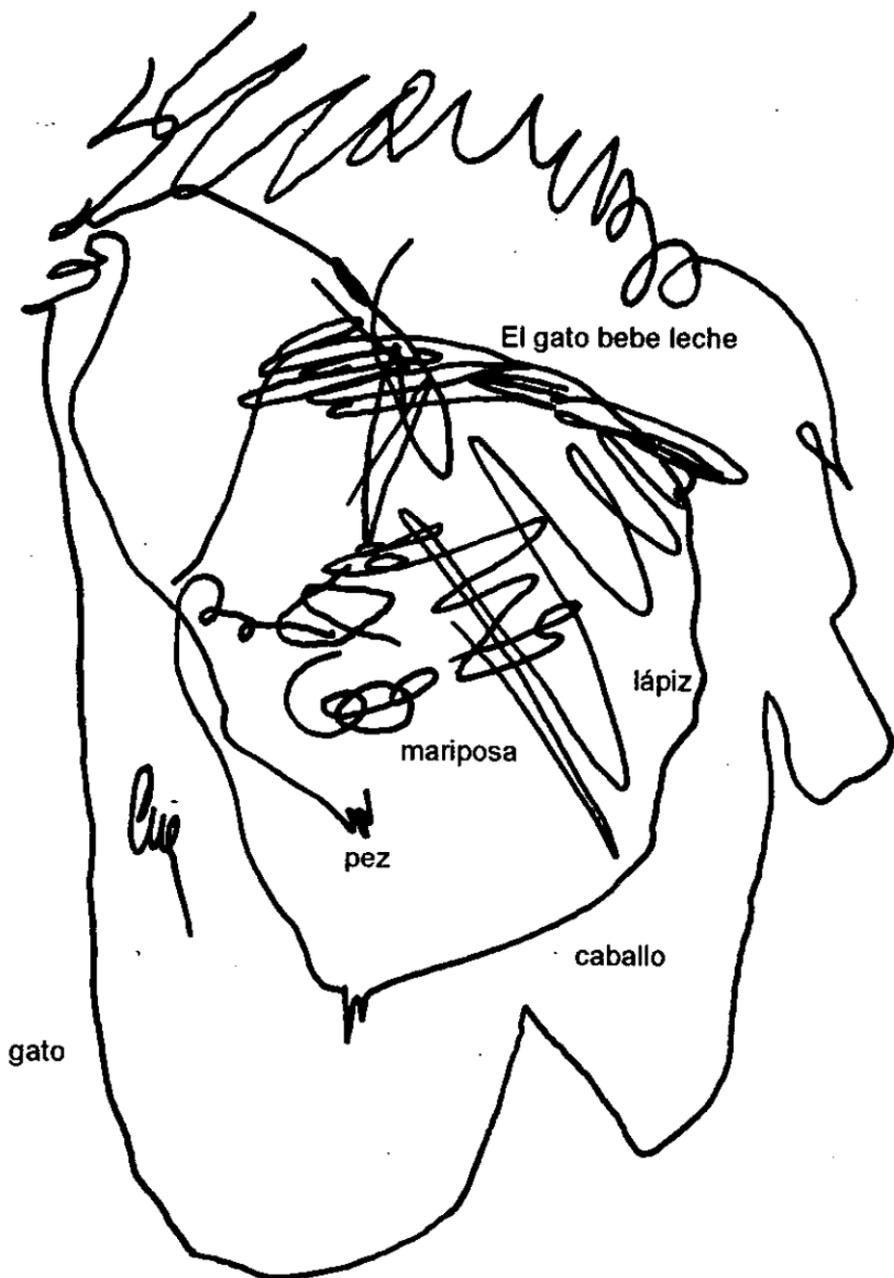
Cuando los niños descubren el principio alfabético del sistema de escritura son capaces de representar gráficamente todos los fonemas que componen una palabra, una oración o un párrafo. Es a partir de este momento cuando el niño se enfrenta con otras exigencias del sistema de escritura, como son la segmentación, la ortografía, los signos de puntuación y las peculiaridades estilísticas del sistema.

Ejemplos de escrituras infantiles

En los ejemplos siguientes, además de las escrituras infantiles, aparecen indicados los nombres de los significados expresados oralmente por los niños, los que dieron como respuestas ante la pregunta *¿Qué dice?*, que el maestro les planteó en cada una de sus producciones escritas al dictado.

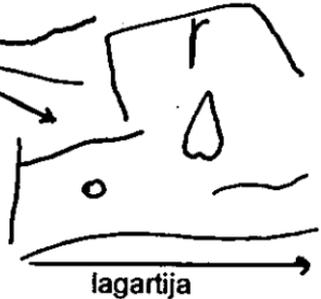
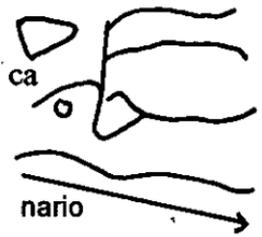
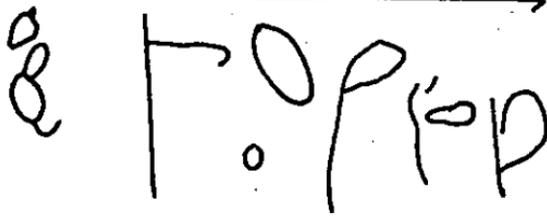
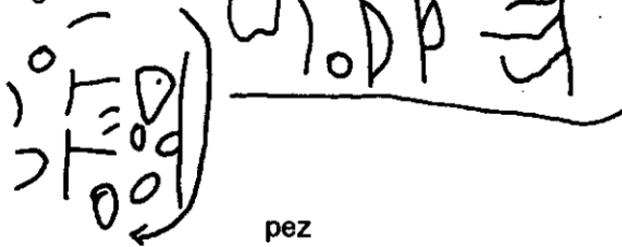
En algunos ejemplos aparecen subrayados por segmentos los cortes que los niños realizaron al responder a la pregunta ya mencionada. En otros casos, las flechas que subrayan las escrituras indican la direccionalidad que los niños siguieron al ir señalando sus respuestas.

Todos estos datos marcados por el maestro constituyen indicadores que le son útiles para analizar e identificar las formas en que los niños se van apropiando de las características del sistema de escritura y, en este sentido, conocer sus conceptualizaciones. Esto le servirá de base para tomar las decisiones más pertinentes sobre los contenidos y las estrategias didácticas que propondrá a cada uno de sus alumnos.



Edad: 3 años

la rana me gustó más



no me acuerdo

Edad: 4 años

ratón

rana pez canario cocodrilo
 p b p o oo O b o ho b t

ot h o h o o b b b
 ardilla ardilla ardilla

u o o o o o o o o o o o o o o o
 lagartija

b b b b b b b b b b b b b b
 rana la brinca muy alto



b b o h b o o o o
 flor

Edad: 4 años

Rafaei

emots.



lagartija

Omgt.



Eotesmg

la rana brinca muy alto

Adaja.



moia.

ardilla

Aohm.



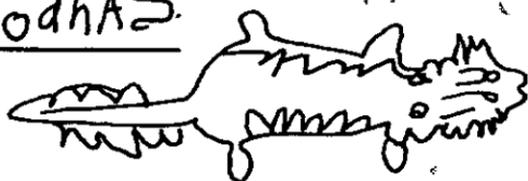
Rataoi

gaviota.

OAHO.



oahAS.



Edad: 6 años

María Melisa Chinchia

mirzbenmici 21^o

pez

li 7 x y v - d e

ratón

4 d φ 2 i φ 7 v
ra tón

rana

2 x 3 m l m a e

ardilla

f a n e i 2 5

canario

3 i e m d a t
ca nario

cocodrilo

1 (3 2 3 i 9)

lagartija

n i 9 9 e l e h y

la rana salta muy alto

y 2 d d 3) m

no me acuerdo

Edad: 6 años

Alejandro Hidalgo Fallas

pez

etis

rana

pisa
→

ratón

Sd + m
ra tón

ardilla

erina
→

canario

pes
ca na rio

cocodrilo

Sdrinp
→

lagartija

io esih
→

la rana salta muy alto

8dash te
→

Edad: 6 años

 Ageleth Natalia Mora López.

pez

Psteo.

rana

Rodeltio.

ratón

Ka Sim.

ardilla

AorMrN.

canario

Karre.

gaviota

Khufja

cocodrilo

atrio

lagartija

garof G.

la rana

brinca

muy alto .

Rodeltio

Jo

uh

Edad: 5 años

ardilla

ACII

ar di i lla

pez

CACII



la ra na brin ca muy al to

CAI - i A P / P

lagartija

ACAI

la gar ti ja

rana

CAI

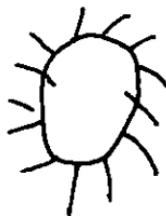
ra a na

ratón

IAC

ra a tón

sol



Ai

so ol

semillita



MAI

se mi lli ta

cocodrilo

CCIA

co co dri lo

canario

CIA

ca na rio

Edad: 5 años

Manfred Castro Aroya.

pez

esd

rana

eala

ratón

ea o

ardilla

perp

canario

Cayo

gaviota

ayoa

cocodrilo

00yo

lagartija

ladya

la ra na brin ca muy al to

lara racoa

Edad: 6 años

Andy Salazar

pez

pes

rana

ras
ra na

ratón

ra tón

ardilla

ar di lla

canario

ca na rio

cocodrilo

co co dri lo

lagartija

la gar ti

la rana brinca muy alto

el pes se aca y do

Edad: 6 años

Beatriz Vega Ríos.

pez

pes

rana

tana

ratón

rato'

ardilla

adilla

canario

canario

cocodrilo

cocoio

lagartija

lara ja

la rana brinca muy alto

rana os Tamuta

Edad: 6 años

Ger / y (drawing of a leaf) (drawing of a leaf) . te re (drawing of a spider)

Cetano Loais

pez

Pes

ratón

rra ton

cocodrilo

Cocorilo

lagartija

la g uar tija

la rana brinca muy alto

la rra na brinca muy alto

sol lluvia

rana

rrana

canario

canario

ardilla

ardilla

Edad: 5 años

David Alberto López Villegas.

pez

Pes

rana

rana

ratón

rano
ra tón

ardilla

ardiya

canario

canario

gaviota

aymiota

cocodrilo

CoCoRilo

lagartija

lagartija

la rana brinca muy alto

laranaricamulato

Edad: 6 años

Hasta aquí hemos descrito brevemente el proceso que siguen los niños en el aprendizaje de la escritura. En adelante nos referiremos a la lectura como un proceso distinto, pero con características similares a las que presenta la psicogénesis de la escritura.

El aprendizaje de la lectura

A muy temprana edad, la mayoría de los niños evidencian la no aceptación de que en los textos se pueda decir algo o leer algo, sobre todo si no han tenido oportunidad de interactuar con textos escritos. Poco a poco los niños aceptan que en un texto puedan aparecer letras pero aún sin validar que, con ellas, se pueda leer. Esta ausencia de validación va acompañada de la necesidad de apoyarse en el dibujo, de tal manera que un texto puede decir algo o leerse, siempre y cuando la proximidad de un dibujo le permita asignarle un significado.

Posteriormente los niños comienzan a percatarse de las propiedades cuantitativas del texto (número de grafías y de segmentos en los textos) y de sus propiedades cualitativas (valor sonoro convencional e integración paulatina de la cadena gráfica).

Los niños utilizan algunas estrategias para construir el significado del texto, y estas estrategias son el silabeo y el descifrado o el deletreo. La construcción del significado del texto depende de dos factores: a) de la integración que consigan realizar de la secuencia gráfica, y b) de establecer relaciones entre las palabras y la información previa que poseen sobre el significado de éstas, en forma aislada y dentro de la totalidad del texto (oración o párrafo, según se trate).

Es a partir de este momento que los niños ponen en juego el conocimiento previo que poseen, no sólo respecto de las características del sistema de escritura, sino sobre el tema y

las posibilidades de elaborar ciertas inferencias para comprender lo leído.

De esta manera, concebimos a la lectura como la relación que se establece entre el lector y el texto, diríamos "una relación de significado" que implica la interacción entre la información que aporta el texto y la que aporta el lector, constituyéndose así un nuevo significado que este último construye como una adquisición cognoscitiva.

Es importante que este concepto sea diferenciado del que tradicionalmente se utiliza en la escuela. La diferencia esencial es que bajo el concepto tradicional sólo se promueve la decodificación y, en el mejor de los casos, la aceptación irreflexiva del significado explícito del texto. En este sentido se ignora el conocimiento previo que posee el alumno y los procesos psicológicos involucrados inicialmente en la captación del significado, y de manera progresiva en la integración y representación particular que de éste realiza cada lector.

En esta interacción, el texto aporta al lector la información lingüística, pragmática, temática y gráficamente organizada, y el lector contribuye con su conocimiento de las características del sistema de escritura, del tipo de texto y, obviamente, con su concepción del mundo.

Cuando el sujeto lector entra en contacto con el texto para identificar y reconocer las señales textuales, en un proceso que Goodman (1982) denomina de transacción, capta significantes lingüísticos, los vincula con su significado y establece relaciones entre éstos para producir sentidos, es decir, *modelos de significado*.

La construcción de un modelo mental de significado implica un proceso cognoscitivo en el que intervienen, de manera fundamental, las inferencias y el empleo de determinadas estrategias para la identificación de las señales textuales que apoyan la construcción del modelo.

Podemos afirmar que si la lectura como actividad lingüístico-cognoscitiva implica una relación en la que interaccionan texto y lector, entonces la comprensión implica la construcción activa, por parte del lector, de una representación mental o modelo del significado del texto, dentro de sus representaciones posibles.

La representación mental del significado del texto está determinada en gran medida por el conocimiento previo que el sujeto lector posee respecto del tema. Sabemos que si el conocimiento previo es mayor, la probabilidad de que el niño conozca las palabras relevantes, y de que elabore las inferencias necesarias mientras realiza la lectura, es más amplia.

Este modelo constituye la estructura conceptual desde la cual el sujeto orienta la comprensión del texto y su consecuente desarrollo lector.

La base de este planteamiento se encuentra en la concepción de que en la lectura y en la escritura se da un hecho de comunicación entre escritor-texto-lector, y que para lograrla el escritor tiene que formarse alguna imagen mental del lector, que le permita "considerarlo" y proporcionarle las señales más claras para la comprensión de lo que lee.

Mientras más claves provee un texto al lector, la comunicación se realizará con el menor esfuerzo y el texto cumplirá con las características de eficiencia, por una parte, y de eficacia, por la otra, en la medida en que permita al lector detectar los objetivos de lo escrito, es decir, descubrir sus propósitos, intenciones y hasta persuasiones.

El aprendizaje de las matemáticas

Naturaleza de la matemática

La matemática posee en un grado profundo y preciso el factor de la abstracción, entendida ésta como actividad intelectual

que consiste en considerar un aspecto de la realidad o un fenómeno en sus estrictas dimensiones y cualidades, aislándolo del todo con la finalidad de poder conocerlo mejor.

Esta característica ha permitido el desarrollo de la matemática en dos planos diferenciados: uno como ciencia en sí misma y otro como ciencia auxiliar, fundamental para otras disciplinas.

Desde un enfoque constructivista, se considera que la matemática está formada por un conjunto de nociones, elementos y relaciones: sistemas relacionales que se influyen mutuamente. Además, se detalla que la complejidad con la que el niño adquiere dicho conjunto no es en un orden total ni lineal, sino progresivo. A tal orden se le ha denominado "aprendizaje por aproximaciones sucesivas".

Dentro de esta perspectiva, se aborda la matemática en el plano de su desarrollo como ciencia, para lo cual presentamos en seguida los conceptos fundamentales que caracterizan a la aritmética: concepto de número, sistema decimal de numeración y operaciones de suma, resta, multiplicación y división. Posteriormente presentaremos el análisis de los aspectos relativos a la geometría y la medición.

Concepto de número

Antecedentes

Un análisis del desarrollo histórico del concepto de número muestra que es producto de una elaboración lentamente construida.

En las civilizaciones primitivas, la numeración sólo llegaba hasta dos o tres. Los números mayores a éstos carecían de nombre; sólo se les designaba como "muchos" o "incantables", hasta que fueron incorporándose nombres distintos para los números.

Las formas de percibir las colecciones de objetos estaban relacionadas con el tamaño de cada una de ellas. Así, los números eran propiedades de las mismas colecciones, sin separarlos de los objetos concretos, es decir, sin llegar a establecer una concepción abstracta.

De esta manera, en algunas culturas *mano* fue utilizada para *cinco* y *hombre* para *veinte*, por la relación de “tantos como dedos” tienen “la mano” o “el hombre”; es decir, mediante la comparación. Posteriormente se utilizaron diferentes números, según los objetos de que se tratara. Había números distintos para objetos diferentes, aunque sin ser propiamente números, sino una forma de llamar a las clases de objetos, sin llegar a la abstracción. Un ejemplo que ilustra claramente este hecho consiste en comparar el uso de términos para designar el color de un objeto: decimos que es negro o blanco, pero no hacemos referencia a la “negrura” o a la “blancura”, que son términos más abstractos.

De similar manera, dice Aleksandrov (1985), el número de objetos de una colección es una propiedad de ésta, pero el número en sí, el número abstracto, es una “propiedad abstraída” de la colección concreta y considerada “en sí misma”, a la manera de la “negrura” o la “blancura” del ejemplo anterior. La negrura es una propiedad de todos los objetos que tienen el color del carbón y el número cinco es una propiedad común de toda colección que posea tantos elementos como dedos tiene una mano.

Entonces se observa que por apareamiento de objetos es posible saber si dos o más colecciones tienen la misma o diferente cantidad de objetos, sin necesidad de recurrir a los números.

Definición

Con esta base surge una definición del número: *Un número es la propiedad común a todas las colecciones cuyos objetos*

puedan ponerse en correspondencia biunívoca (apareamiento) unos con otros, y que es diferente en aquellas colecciones para las cuales esa correspondencia no es posible.

El descubrimiento de esta propiedad fue el resultado de muchas comparaciones de colecciones, por muchas generaciones, hasta llegar a los números y sus relaciones. Los números aparecieron como un sistema con sus relaciones y con sus reglas, ya que las propiedades de un número tienen sentido o consisten en sus relaciones con otros números. Este es el objeto de la aritmética: las relaciones entre los números, las imágenes abstractas de las relaciones cuantitativas reales entre colecciones de objetos.

Las operaciones con números aparecen como reflejo de las relaciones entre los objetos. Por ejemplo, en algunas culturas, el hecho de unir dos colecciones es equivalente a la adición de números, que fueron significados a partir de la colocación física de los objetos, en donde *veintiséis* significa "sobre dos dieces coloco un seis".

Durante el desarrollo del descubrimiento de los números y sus relaciones, los hombres fueron estableciendo paulatinamente algunas leyes generales: que la suma no depende ni del orden de los sumandos, ni del orden en que se cuenten los objetos de una colección, de donde se desprenden los números ordinales (1°, 2°, 3°) y cardinales (1, 2, 3). Así, los números aparecen como entidades puestas en relación unas con otras, mutuamente. *El contenido del concepto de número abstracto reside en las reglas, en las relaciones mutuas del sistema de números.*

La necesidad de contar y comunicar a otros el resultado de las operaciones hizo que surgieran los nombres y los símbolos o signos de los números, materializándose así el concepto de número abstracto y permitiendo la concepción de números tan grandes como aquéllos que no podían descubrirse por observación o enumeración. Dar esta materialización tangi-

ble a los conceptos matemáticos abstractos fue lo que hizo surgir todas las notaciones matemáticas que funcionan como medio para la realización de las operaciones, a las cuales se llegó mediante un devenir de diferentes sistemas y simbolizaciones a través del tiempo, hasta arribar a las formas simbólicas y al sistema decimal que ahora utilizamos, llevados por los árabes desde la India hasta Europa en el siglo X.

Construcción del concepto de número

El número es una propiedad de los conjuntos. Los más simples corresponden a las medidas de los conjuntos de objetos aislables, llamados *números naturales*. Éstos son números sin signo o sin forma notacional, que expresan la cantidad de objetos contados (Vergnaud, 1991).

Construir el concepto de número implica comprender ciertas reglas:

- ◆ El número no tiene que ver con la naturaleza de los objetos ni de las colecciones de éstos, ni es una propiedad de los mismos.
- ◆ El número que designa a una cantidad de objetos será siempre el mismo, independientemente del orden o la disposición de los elementos contados.
- ◆ Al contar, el último número indica la cantidad total de objetos contados y no sólo el número que le corresponde al último objeto. Esto debido a que en el conteo se encuentran implicadas la cardinalidad y la ordinalidad del número.

La *cardinalidad* es la propiedad numérica de los conjuntos. Así, el número cuatro es la propiedad común a todos los conjuntos de objetos que tienen cuatro elementos. Esta propiedad común se basa en la posibilidad de hacer corresponder dos conjuntos cualesquiera de cuatro elementos (Vergnaud, *op. cit.*).

La *ordinalidad* es una relación de orden de conjuntos. La relación de orden "cuatro es mayor que dos" expresa el hecho de que el conjunto de dos elementos puede ser puesto en correspondencia biunívoca solamente con una parte del conjunto de cuatro elementos. Así, ordenados jerárquicamente dichos conjuntos, tendrán un rango determinado por el sentido que se le da al ordenamiento y con base en la cardinalidad de cada conjunto.

La ordinalidad es la relación que se establece entre las clases de conjuntos a partir de su propiedad numérica, atendiendo a su equivalencia y a la regla (+1, -1) de composición de la serie. De esta manera la expresión: "cuatro es mayor que tres" indica que dentro de la serie el número cuatro tiene un rango mayor al del número tres.

La construcción del concepto de número ha sido explicada de diversas maneras, según diferentes posturas y corrientes teóricas. Nuestra concepción es la que sintetiza al número como la fusión de las operaciones de clasificación y de seriación, ya que un número es la clase formada por todos los conjuntos que tienen la misma propiedad numérica y ocupa un lugar o rango en una serie, también numérica.

Estas nociones de clasificación y de seriación, implícitas en la formación del concepto de número, dan una idea del proceso psicológico que deben pasar los niños para adquirirlo y poder servirse de él. Esto predetermina ciertas cualidades de la intervención didáctica.

El concepto de *clasificación*, en su sentido general, es el de una actividad mental, aunque puede ser también una actividad concreta, que permite "agrupar" o "separar", por semejanzas y por diferencias, actividad que realizamos utilizando diversos criterios sobre uno o varios universos.

Esta operación implica, a la vez, el establecimiento, por parte del sujeto que la realiza, de las relaciones de pertenencia e inclusión de los elementos en las *clases*. Así, un elemento pertenece a una clase cuando se parece o comparte semejan-

zas con los otros elementos que la forman, en función del criterio de clasificación que se decida seguir, es decir, de sus características cualitativas que van a ser tomadas en cuenta.

En su sentido particular, aplicado a la formación del concepto de número, la clasificación permite agrupar o desagrupar todos los conjuntos posibles que comparten la misma característica, por ejemplo: tener cuatro elementos. En este plano, la comparación se da sobre las características de los conjuntos y no sobre los elementos. La agrupación se realiza considerando el parecido o equivalencia en su propiedad numérica y no las características cualitativas de los elementos.

El criterio de clasificación es la equivalencia numérica que determina la clase de los conjuntos que tienen cuatro elementos. El número cuatro es la clase formada por todos aquellos conjuntos que poseen cuatro elementos. Es decir, se considera el criterio cuantitativo para diferenciar a los conjuntos que "pertenecen" o no a la "clase cuatro", y pertenecerá a ella cualquier conjunto que tenga la misma cantidad de elementos, cualquier conjunto que pueda ponerse en correspondencia término a término con cualquier otro conjunto perteneciente a tal clase.

La *relación de inclusión* corresponde a la manera en que es posible determinar la dimensión mayor de la clase, frente a las subclases que tienen siempre menos elementos que la primera. Es decir, en la clase del *cuatro* estarán incluidas las subclases de uno, dos y tres.

De forma similar, en su relación jerárquica, la clase del *cuatro* estará incluida en todas las clases superiores a ella: las clases del cinco, seis, siete, etcétera. De esta manera, al constituirse las relaciones lógicas de la clasificación operatoria en el plano cuantitativo de los objetos, los conjuntos equivalentes y las clases de conjuntos, se constituyó el aspecto cardinal del número.

La otra operación implícita en la formación del concepto de número es la seriación, que constituye uno de los aspectos fundamentales del pensamiento lógico.

La seriación consiste en establecer las relaciones entre los elementos que son diferentes en algún aspecto y en ordenarlos de cierta manera, descendente o ascendente, creciente o decreciente.

Esta operación posee dos propiedades:

- a. La *transitividad* o relación que se establece entre un elemento de una serie con el siguiente, y entre éste y el posterior, para deducir la relación que existe entre el primero y el último de los elementos considerados. Por ejemplo: si A es mayor que B, y B es mayor que C, podemos deducir que A es mayor que C.
- b. La *reciprocidad*, que consiste en el establecimiento de las relaciones entre los elementos de tal manera que al invertir el orden de la comparación, el orden de la relación también se invierta. Así, por ejemplo, podemos pensar que si A es mayor que B, e invertimos la comparación comenzando por B, obtenemos que B es menor que A. Lo característico es que la afirmación posee igual significado; es la forma de referirse a la relación lo que varía, dependiendo de la dirección que se siga al recorrer la serie.

La reciprocidad permite considerar a cada elemento de la serie como el final de dos relaciones inversas, en donde cada elemento (excepto el primero y el último de cada serie) es al mismo tiempo mayor y menor que otros que le anteceden o que le siguen (dos es al mismo tiempo mayor que uno y menor que tres). Así, al ordenarse dentro de la serie las clases de conjuntos equivalentes, bajo el criterio de su propiedad numérica, se constituye el aspecto ordinal del número.

Al incorporar estos conceptos y operaciones implícitas en la formación del concepto de número, podemos plantear una

definición que la incluya, y decir que el número es al mismo tiempo clase y relación asimétrica que se deriva de la clasificación y la seriación fusionadas.

Por otra parte, y para establecer la equivalencia de dos conjuntos, se recurre a la operación de correspondencia, que es el cálculo más simple y directo para la comparación cuantitativa.

La importancia de la correspondencia radica en que, al realizarla de manera biunívoca (relación de uno a uno entre los elementos de dos conjuntos), se pueden comparar los conjuntos y decidir si son o no equivalentes, y por lo tanto formar clases con los equivalentes. Después se pueden ordenar dichas clases mediante su puesta en correspondencia biunívoca, así como construir la serie numérica considerando la relación $+1$ y -1 . Así, la fusión de la clasificación y la seriación se realiza por medio de la correspondencia.

Representación gráfica de la cantidad

Generalmente se ha considerado que la construcción del concepto de número está íntimamente relacionada con el aprendizaje de la representación gráfica de los números. Esta idea remitiría a considerar que la memorización y reproducción de los numerales equivale a la adquisición del concepto.

Sin embargo, como ya se señaló, esto no es así, ya que el concepto de número es una abstracción de relaciones, factible de ser representada de diversas formas.

Con esta base señalaremos que toda representación gráfica de conceptos matemáticos involucra siempre la intervención de dos aspectos: *significado* y *significante* (número y numeral). El primero se refiere al concepto o a la idea que el sujeto ha elaborado sobre algo y existe en él sin necesidad de que lo manifieste de manera gráfica; el segundo es la forma

a través de la cual puede expresarse gráficamente dicho concepto o significado.

La representación gráfica de los conceptos matemáticos es arbitraria y convencional. Se dice que es arbitraria ya que no existe en el concepto ninguna propiedad o característica que determine su representación, por ejemplo: el tres son dos curvas superpuestas que no guardan ninguna relación con el concepto de número tres. La convencionalidad de la representación está dada por el acuerdo que la comunidad tomó para representar así el concepto del número tres.

En el aprendizaje de la representación gráfica del número se han identificado diversas manifestaciones mediante las cuales los niños se aproximan progresivamente a la representación convencional de las cantidades (Moreno, 1983).

Cuando se pidió a niños de entre seis y diez años de edad que representaran la cantidad de objetos que tenían sobre la mesa, hicieron lo siguiente:

- ♦ Dibujaron algún objeto sin hacer referencia a la cantidad.
- ♦ Dibujaron tantos objetos como había en la mesa. Representaron con una raya o un círculo a cada uno de los objetos de la mesa.
- ♦ Escribieron la serie numérica completa.
- ♦ Escribieron algún numeral, sin que éste tuviera correspondencia con el valor convencional de la cantidad de objetos que había en la mesa.
- ♦ Emplearon el numeral convencional apropiado para la cantidad de objetos.

Como puede observarse, los niños utilizan, en cantidad significativa, formas no convencionales para la representación de los números. Es importante permitir este tipo de

representaciones que sigue el niño para llegar a comprender y usar las representaciones gráficas convencionales.

El sistema decimal de numeración

Conceptualización

La humanidad ha desarrollado a través de su historia un sistema numérico que se ha venido expresando mediante diferentes sistemas de numeración, entre los cuales encontramos sistemas de diferente base. Uno de ellos es nuestro Sistema Decimal de Numeración (SDN).

Actualmente, el sistema decimal de numeración es el de mayor relevancia en la mayoría de las culturas, y esto hace necesario profundizar en su conocimiento. Es importante, por lo tanto, establecer la diferencia entre sistema numérico y sistema de numeración.

Se puede decir que un sistema numérico es un conjunto de números que posee propiedades y características independientes de los signos usados para su representación. Un sistema de numeración, en cambio, es un conjunto de signos y reglas que permiten la representación de los números, determinan las formas en que se combinan para construir los numerales (que son la representación de los números) y establecen las formas de operar con ellos.

Características y reglas

El sistema de numeración presenta dos características: *la base* y *la posición*, en las cuales se prescinde de la representación de las potencias de la base y se concede un valor variable a las cifras según el lugar que ocupan en la representación convencional de los números. Antiguamente,

en los sistemas de numeración no existía relación entre la cantidad de signos utilizada y la base del sistema. Actualmente nuestro sistema de numeración tiene diez signos, cantidad que corresponde al número de su base. Ellos son: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 0.

Otra característica del SDN es el valor posicional, según el cual cada signo tendrá cierto valor, dependiendo del lugar que ocupe en el numeral. En el elemento 727, el numeral de la derecha tiene un valor de siete unidades, mientras que el mismo numeral y puesto en el extremo izquierdo (que ocupa otro lugar, el de las centenas), tiene un valor de setecientas unidades. Es por esta razón que el SDN es un sistema de numeración posicional.

En relación con el valor de las cifras, este sistema hace referencia a lo que en términos matemáticos se denomina valor relativo y valor absoluto, dependiendo de su posición, lo que implica que el orden de escritura de los números modifica la cantidad representada.

El sistema decimal de numeración posee base 10, lo que significa que se requieren diez unidades simples para formar una unidad de segundo orden (decena) y diez decenas (diez unidades de segundo orden) para formar una unidad de tercer orden (centena), y así sucesivamente; es decir, que cada diez unidades de cualquier orden forman una unidad del orden inmediato superior. A este proceso se le llama agrupamiento y al proceso inverso desagrupamiento, el cual consiste en descomponer toda unidad en diez unidades del orden inmediato anterior, excepto en el caso de las unidades simples. Un caso particular de desagrupamiento es la notación desarrollada, que consiste en escribir la cantidad como una suma de potencia de la base, en tal caso, en suma de potencias de diez.

Por ejemplo: 243 escrito en notación desarrollada será

$$2 \cdot 100 + 4 \cdot 10 + 3 \cdot 0 = 243 \quad (200 + 40 + 3 = 243).$$

El agrupamiento y el desagrupamiento se rigen por la ley de cambio. Dicha ley constituye uno de los ejes centrales en la comprensión del sistema decimal de numeración. Las potencias de la base determinan el tipo de agrupamiento que representa dicha base (en este caso, base 10).

Para representar gráficamente el SDN se escribe, y se lee, de izquierda a derecha, de forma horizontal y en orden decreciente, a partir de las unidades de mayor orden. Por ejemplo, en 326 se escribe primero el 3 por corresponder a la posición del orden mayor; después el 2, que corresponde al orden inmediato inferior; para terminar con el 6, que corresponde a la posición destinada para las unidades del orden de menor valor.

El cero, según su posición, indica la ausencia de unidades del orden en el cual aparece.

Cabe señalar que el cero, como concepto, cumple también la función de operador que multiplica el valor del número al cual le sigue (en cualquier notación), por el valor de la base. Por ejemplo: el cero puesto después del cuatro (40) multiplica al cuatro por la base (por 10).

Otra de las características es la regla de composición interna del sistema: un sucesivo (+1) y un antecesor (-1), lo cual se identifica como algoritmo del sistema.

El Sistema Decimal de Numeración se encuentra relacionado estrechamente con el concepto de número y con la representación de cantidades (representa a los números de manera no ambigua, compara a los números a través de su escritura). Por lo anterior, podemos decir que no es un concepto parcial ni aislado, ya que la comprensión de algunas de sus propiedades, como la ley de cambio para el agrupamiento y el desagrupamiento, y el valor posicional de las cifras, permitirá a su vez la comprensión de las operaciones aritméticas de suma, resta, multiplicación y división, con cierta facilidad.

Implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje

Se ha visto que la enseñanza descontextualizada de dichas operaciones da por resultado que los niños las conceptualicen sin ninguna conexión con la vida diaria, y por ello restrinjan su uso a la escuela, para "hacer cuentas". Por ello consideramos que su adquisición debe plantearse desde una situación problemática que las implique.

Para su enseñanza, es necesario tener en cuenta que la comprensión del SDN es fundamental, lo cual requiere de un recorrido que debe hacerse poco a poco y de acuerdo con las posibilidades que el desarrollo cognoscitivo de los alumnos va determinando. De otra manera, los ritmos de la enseñanza y los del aprendizaje entrarán en un conflicto que probablemente se traducirá en confusiones o inexplicaciones para los alumnos, y éstas en obstáculos para la apropiación de los contenidos.

Geometría y medición

Actualmente existen resultados de investigaciones que evidencian la gran dificultad de los estudiantes para realizar las operaciones involucradas en el proceso de medir.

En 1980, Piaget e Inhelder analizaron aspectos como conservación, longitud y distancia, área y volumen. Después, el grupo inglés CSMS investigó estos mismos aspectos en estudiantes de entre once y 16 años, encontrando que en estos niños permanecen aún ciertas dificultades. En México, Olimpia Figueras y Guillermina Waldegg (1984) utilizaron esta misma prueba inglesa con jóvenes de once a trece años. Los resultados que obtuvieron les permiten afirmar que al inicio del ciclo secundario aún no se dominan los aspectos esenciales de la medición. Encontraron que todavía existen dificultades con respecto a la conservación de la longitud y del área. También afirman que existe confusión entre las nocio-

nes de área y de perímetro, que el uso de fracciones presenta dificultades, que el desarrollo de la imaginación espacial es pobre y que la enseñanza del sistema decimal se introduce de manera prematura.

Todos estos datos, más otros directamente reportados por Piaget sobre sus investigaciones, nos conducen a pensar en la importancia que reviste para el maestro y para los sistemas educativos el conocimiento de los procesos que siguen los niños en la formación del pensamiento lógico matemático, así como en la creación de los conceptos que se relacionan para la comprensión de la geometría y la medición.

A continuación realizaremos algunas consideraciones respecto de la construcción de las relaciones geométricas y de medición, y presentaremos algunos de los resultados encontrados por Piaget sobre el desarrollo del pensamiento infantil en relación con los conceptos básicos para la comprensión de estos aspectos de la matemática.

Relaciones topológicas

Las primeras nociones de geometría en el niño no tienen nada que ver con la medida. A un niño le preocupa muy poco la distancia exacta entre los objetos, su desplazamiento o el ángulo bajo el cual se ven las cosas. Lo que le interesa principalmente es procurarse las cosas, desplazarse en el espacio para hacer lo que desea.

Lo que cuenta es que si hay ciertas cosas, por ejemplo caramelos, en una caja, es necesario abrir esa caja para poder tomarlos. Por lo tanto, para él resulta un descubrimiento importante saber que hay cajas abiertas y otras que tienen tapadera. Las puertas están unas veces abiertas y otras veces cerradas, y él se da cuenta de que no puede entrar ni salir de la habitación si no es por la puerta o por la ventana abiertas.

Por esto los conceptos de agujero o de atravesar resultan importantes. Entre los conceptos de este orden está el del

reverso de las cosas. Desde bebé, el niño se interesa por averiguar lo que hay del otro lado de la puerta y, más tarde, cuando ha terminado de dibujar en una cara del papel, descubre que puede darle la vuelta y volver a dibujar. De igual manera se interesa por lo que hay adentro y afuera, por los agujeros, por lo de adelante y detrás, etcétera. Es por estas nociones, llamadas en geometría topológicas, por donde es conveniente empezar la enseñanza y el aprendizaje de la geometría.

Una idea muy importante en la geometría topológica, y que resulta de gran relevancia en la ubicación espacial del niño, es la idea de frontera. La cerca de un jardín es una frontera que encierra un espacio de dos dimensiones, es decir, una superficie, mientras que las paredes, el suelo, la puerta y la ventana son las fronteras de un espacio de tres dimensiones. Las *fronteras* de un espacio de tres dimensiones tienen dos dimensiones: las paredes y los suelos son superficies planas de dos dimensiones.

Para delimitar un espacio de dos dimensiones, como el jardín, es suficiente un espacio de una sola dimensión, por ejemplo, puede ser una línea que indique dónde termina el jardín. Dentro del jardín, se puede andar hacia adelante, hacia atrás, diagonalmente y en todas direcciones, pero no se puede flotar en el aire. En caso de que se estuviera en el aire, ya no se estaría en el jardín.

En el caso de la habitación, aunque pudiera elevarse y flotar hasta el techo, seguiría estando en la habitación. Hay una gran diferencia entre el espacio que forma la habitación y el formado por el jardín, de igual manera que entre las fronteras de ambos.

El anterior es un ejemplo de las relaciones topológicas con las que el niño inicia su ubicación en el espacio y el aprendizaje de las relaciones geométricas.

A continuación mencionaremos algunos estudios realizados por Piaget en torno a la construcción de las relaciones geométricas y de la medición.

Relaciones espaciales

Como ya mencionamos, para la comprensión de la geometría y la medición se requiere, en primer término, de la captación de las relaciones espaciales.

Tal comprensión será resultado de que el niño se vea a sí mismo como un solo objeto móvil entre otros que se mantienen fijos y le funcionan como puntos de referencia. Esto se hace evidente cuando el niño realiza las descripciones de sus propios cambios de posición en el espacio.

Para mostrar las formas en que los niños de cuatro a diez años van utilizando estos recursos, Piaget propuso las siguientes actividades:

1. Desde la ventana del aula observar, elegir y señalar los puntos que el niño considerará destacados, incluyendo la propia escuela.
2. Formar una maqueta para ubicar puntos destacados sobre una charola de arena mojada y lisa.
3. Dibujar el plano de un trayecto a algún lugar específico.
4. Después de girar 180 grados el plano de la escuela, volver a realizar la ubicación del resto de los edificios, de manera que queden correctamente colocados.

Las respuestas de los niños fueron agrupadas por estadios, que a continuación se caracterizan.

En el estadio uno, el experimento resultó inadecuado para niños de cuatro años. Aunque mostraron algún sentido de orientación, lo más probable es que al girar la maqueta quedaran confundidos, ya que los puntos de referencia no se mantienen estacionarios para ellos.

En el estadio dos (de cuatro a siete años), los niños continúan pensando, de manera fundamental, en sus propias

acciones. Al describir trayectos pueden explicar cada parte sólo cuando la llegada es reciente. En la formación de las maquetas, las posiciones y las distancias se ven determinadas por los intereses o puntos de vista subjetivos.

Dentro de las respuestas del estadio tres, dividido en dos subestadios, se encontró:

En el subestadio 3a (de siete a ocho años), los niños logran una verdadera representación, independiente de la acción, aunque sea de manera temporal. Muestran agrupamientos correctos, pero sin coordinación entre ellos; es decir, existe cierta relación de puntos de referencia, sin llegar al todo coordinado. No logran la rotación completa del plano debido al conflicto entre su propia posición y la posición hipotética que deben seguir, o también debido al olvido de hacer alguna ubicación.

En el subestadio 3b (más de ocho años), los niños logran colocar los puntos de referencia en relación mutua y resuelven el problema de la rotación, aunque la distancia no siempre presenta la proporción justa.

Del experimento que aquí presentamos de manera más o menos detallada se desprende que en la conformación de las relaciones espaciales intervienen: el sentido de orientación, la memoria, la posición espacial propia y la de otros elementos, la consideración de la posición en movimiento y estacionaria (puntos de referencia), el tiempo entre una acción y su descripción, los intereses y puntos de vista subjetivos, la concepción de distancia, la representación de las acciones, la capacidad para ubicarse en situaciones hipotéticas y la coordinación de los puntos de referencia para realizar las agrupaciones parciales y la coordinación de éstas para llegar al todo global.

Todos estos factores y aspectos implícitos en las relaciones espaciales constituyen la base para la comprensión posterior de otros elementos y relaciones necesarias para la formación de conceptos cada vez más amplios, dentro del campo de la geometría y la medición.

Medición espontánea

La medición que los niños realizan de manera espontánea sirve de punto de partida para la comprensión del proceso u operaciones psicológicas que intervienen en la medición.

En el desarrollo de los experimentos orientados hacia este fin, se ha observado que inicialmente, niños de entre cuatro y seis años utilizan la estrategia de apreciación visual para decidir sobre la igualdad de medida o tamaño de dos torres, basta con verlas para saber si son igual de altas.

En el siguiente estadio, niños de cuatro, seis y siete años acompañan a la estrategia visual con la estrategia manual. Los niños tratan de acercar los objetos para efectuar la comparación a menor distancia, aunque sigue predominando la apreciación visual. Es hasta un poco más adelante cuando los niños utilizan su cuerpo o partes de él (brazos, manos, etc.) para realizar la transferencia de la distancia entre un objeto y otro. A esto se le llama transferencia corporal o de limitación del objeto.

En el estadio tres (siete años) los niños se caracterizan por la comprensión que tienen del principio de conservación de la longitud, a pesar de los cambios de posición. Evidencian también la comprensión del principio lógico $A = B$, $B = C$, entonces $A = C$.

Sin embargo, esta capacidad corresponde solamente a uno de los aspectos implícitos en la medición; aún hace falta el descubrimiento de la posibilidad de subdivisión del todo en partes, para valorar a la parte como unidad y poder repetirla tantas veces como se requiera al medir.

Esta fusión se da gradualmente hacia el final del estadio, en dos subestadios: en el primero, los niños utilizan algún objeto o "término independiente" siempre que sea de mayor tamaño que el original, sobre el cual los niños marcan la longitud, pero no son capaces de utilizar objetos de igual tamaño o menor.

Es hasta alrededor de los ocho años, en el segundo subestadio, cuando pueden utilizar como unidades de medida objetos más cortos que el original, marcando con sus dedos cada vez que utilizan la unidad de medida de manera reiterada, hasta concluir la medición del objeto.

La adquisición de la capacidad de medición, como se puede observar, es la síntesis de la comprensión de los principios de subdivisión y cambio de posición que se logra mediante los desplazamientos de una unidad iterable, o repetible, que actúa como unidad de medida.

Conservación y medición de la longitud: relaciones de distancia

La construcción del concepto de medición y de un sistema métrico es posible a partir de la etapa evolutiva en que el niño pueda concebir al espacio como un todo que incluye objetos (espacios llenos), con medidas lineales que separan longitudinalmente a los objetos. De ahí se logrará la coordinación de tales sistemas.

Los experimentos para observar la manera en que los niños aprecian las distancias, y cómo logran la comprensión de su conservación, reportan que hasta los cuatro o cinco años los niños no conciben como totalidad tramos separados por una pantalla, estableciendo la distancia en cada tramo de manera independiente: entre el objeto que se encuentra a cada lado de la pantalla y ésta.

Cuando los objetos son colocados en niveles diferentes y se les pregunta a los niños por la distancia, no se ocupan de la distancia entre los objetos, sino de cada figura con respecto de sí misma.

Si se tiende una hilera de ladrillos entre las figuras, los niños consideran que esto disminuye la distancia entre ellas. Y al presentarles las figuras puestas en niveles diferentes y plantearles preguntas de reversibilidad, o no comprenden la

pregunta, o bien afirman que de abajo hacia arriba es más larga la distancia.

En las etapas siguientes (de cinco a siete años), las respuestas de los niños muestran una variabilidad de criterios que van desde considerar que la distancia separada por la pantalla es menor (por el lugar que ocupa la pantalla), o mayor (porque incluyen su grosor), o que la distancia es igual. Lo mismo responden ante las demás variaciones del experimento.

Es hasta el tercer estadio (de los siete años en adelante) cuando las respuestas de que la distancia es igual, permiten ver que el concepto de distancia anuncia la construcción del sistema coordinado y la organización espacial mediante ejes de referencia.

Cambio de posición y conservación de longitud: cálculo del largo

El objeto de este estudio consistió en determinar si los niños consideran el largo en términos de dos puntos extremos o si sólo consideran el punto más distante. El material fue una varilla de madera, corta y recta, más un hilo de plastilina, largo y ondulado. Se colocaron uno al lado del otro, separados por pocos milímetros.

Se pregunta a los niños si la varilla y el hilo de plastilina tienen el mismo largo. Si la respuesta es que son iguales, se pide a los niños que pasen sus dedos sobre ambos objetos y se repite la pregunta. Si la respuesta vuelve a ser "iguales", se pregunta: si alguien tuviera que caminar sobre tales objetos, ¿cuál es más largo? Después se estira la plastilina (se le quitan las ondas) y se vuelve a retorcer, con la misma pregunta.

Las respuestas de los niños en cada estadio, con respecto a la conservación y medición de la longitud, son:

Estadio uno. Consideran el largo por los extremos.

Estadio dos a. Creen que la ondulada es más larga al pensar en los movimientos.

Estadio dos b. Dan la respuesta correcta.

Comparación del largo

Se utilizan dos varillas de cinco centímetros cada una, se colocan una junto a otra para hacer coincidir los extremos. Después, una se adelanta uno o dos centímetros para observar las respuestas de los niños, que son:

Estadio uno. Al cambio de posición, afirman que la que fue movida es más larga (consideran el extremo alejado).

Estadio dos a. Dan respuesta igual que en el estadio uno.

Estadio dos b. Muestran ajustes progresivos y vacilantes.

Estadio tres. La respuesta muestra que hay conservación. El sistema de referencia que da un patrón común a objetos móviles o fijos implica la existencia de composición de objetos y sus partes, así como de los lugares vacíos.

Las nociones de longitud y distancia son comparables: ambas se basan en la apreciación de orden e intervalo entre espacios. La conservación conduce a la medición y a un sistema coordinado totalizador.

Conservación y medición de la longitud

Como ya se vio antes, la conservación del largo no basta para comprender la medición. El proceso implica subdivisión y construcción de la unidad de medida.

El experimento utilizado para ver la evolución desde la conservación hasta la medición de la longitud con distorsión en la forma consistió en presentar a los niños dos tiras de papel iguales (30 cm de largo y un cm de ancho). Se pide al sujeto que se asegure de este hecho. Luego se corta una de ellas en dos partes y después en más, que se colocan de diferentes maneras para conocer si existe o no el concepto de conservación de longitud total.

Las respuestas se agrupan en estadios y subestadios. En los estadios uno y dos a, la conservación se pierde al modificar la tira; en el dos b las respuestas son intermedias, y en el tres se observa que la conservación existe; es decir, se ha adquirido la capacidad para coordinar operaciones de subdivisión y orden o cambio de posición, a nivel cualitativo. La fusión completa se adquiere después de la conservación, en la etapa de medición intuitiva, hacia los ocho años u ocho años y medio, cuando se abandona la medición por ensayo y error.

Como puede observarse, las diferentes etapas por las cuales los niños van pasando les sirven de base para la creación de otros conceptos más complejos. Éstos, a su vez, han de coordinarse para la creación de sistemas interrelacionados, mismos que significan la adquisición de las nociones lógicas y matemáticas indispensables para la comprensión del universo de la matemática, y en este particular caso, de la medición.

Línea recta y círculo

Para el caso de los aspectos relativos a la geometría, analizaremos el desarrollo del pensamiento del niño sobre la línea recta y el círculo, entendidos como dos problemas de lugares geométricos; es decir, cuya construcción se basa en la generalización, principio fundamental en el razonamiento geométrico y aritmético.

En este tipo de estudios se consideran dos clases de relaciones:

1. El lugar geométrico de puntos equidistantes respecto de dos puntos dados sobre una recta.
2. El lugar geométrico de todos los puntos equidistantes de un punto dado en un círculo.

Para el primer problema se utiliza una de tres técnicas:

1. Se imagina que hay dos muchachos parados, uno en el punto A y otro en el B, y se pide la colocación de una bolita (como una canica) para que esté a igual distancia de ambos muchachos. Si es necesario, se aclara que se habrán de indicar todas las posiciones posibles que cumplan con el requisito.
2. Hay un árbol en A y otro en B. Se pide al niño que se pare en un punto para estar a la misma distancia de los dos árboles.
3. Para los niños más pequeños, el experimentador se para o se sienta del lado opuesto de la mesa, y al darle al niño una cantidad de bolitas le pide que las coloque a igual distancia de sí mismo y del experimentador.

En el primer caso se encontró que en el estadio uno (hasta cinco años) los niños no tienen idea de distancia estable y menos de equidistancia: sus respuestas son al azar.

En el estadio dos (de cinco a siete años) y en el dos a (de cinco a seis años), en el círculo sólo distribuyen las bolitas, pero no intentan medir, y en la recta sólo encuentran un punto intermedio por cálculo perceptual.

En el dos b comienza a aparecer la generalización, aunque sólo como repetición de la conducta que les resultó adecuada. Repiten una bolita tras otra en la misma dirección, pero sólo en una. Otros niños lo logran en dos direcciones.

En el estadio tres (de siete u ocho años en adelante), lo que los niños tratan es de encontrar una serie de puntos con características comunes. El niño coloca una serie de puntos y mediante el razonamiento por recurrencia llega a la conclusión de que todos los puntos deben tener las mismas propiedades.

Conservación y medición de la superficie

En un experimento, se presentan al niño dos hojas rectangulares idénticas, de cartón verde y con igual número de casas de juguete idénticas. Sobre cada cartón se ubica una vaca, entonces el niño admite que cada vaca tiene "la misma cantidad de pasto para comer" en cada "pradera". Cada "granjero" va construyendo en cada "pradera" una nueva casa y después otra. Uno de los "granjeros" distribuye las casas por todo el terreno y el otro sobre una porción, todas juntas. La impresión perceptual es que la vaca de este último tiene más pradera; los niños pequeños aceptan este criterio y los más grandes lo descartan por el razonamiento de que hay el mismo número de casas.

Algo que resulta importante destacar es que los niños pequeños afirmaban que había igual cantidad de pradera cada vez que se agregaba una casa, y el cambio de criterio se dio cuando la disparidad perceptual se hizo mayor. También hubo algunos niños que ante el primer agregado ya afirmaban la desigualdad.

Otro ejemplo que muestra la no conservación consistió en dar al niño la tarea de biseccionar o triseccionar una "torta" circular de arcilla. Se le cuestionaba sobre la "cantidad para comer" cuando estaba el todo y cuando éste era dividido. Los niños de entre cuatro y cinco o seis años consideran que tenían más para comer cuando el todo estaba intacto, y afirmaban que tenían más porque la torta estaba entera.

Hemos querido reproducir aquí algunos de los experimentos de Piaget, que a manera de ejemplo pueden mostrar las diferentes concepciones que tienen los niños sobre ciertos aspectos de la geometría y la medición, con el fin dar una idea sobre la importancia que tiene conocer las etapas evolutivas para la programación de los contenidos. Dichos contenidos estarán en cierta forma predeterminados por la evolución de los estudiantes, así como por la planeación y el desarrollo de las actividades didácticas y de aprendizaje.

Al mismo tiempo, queremos destacar que los estudios de Piaget comprenden muchos más aspectos que los que aquí expusimos, por lo cual es recomendable acercarse a ellos y ampliar la visión sobre la evolución, no sólo del pensamiento lógico-matemático que ahora nos ocupa, sino acerca del desarrollo moral y social del niño, para así formarnos una idea más clara sobre lo que podemos y debemos hacer como maestros con nuestros alumnos.

En este capítulo hemos descrito los procesos que siguen los niños en el aprendizaje del sistema de escritura y las matemáticas, así como los elementos, relaciones y características de cada objeto de conocimiento que durante dichos procesos los niños descubren, comprenden y utilizan como producto de una adquisición cognoscitiva.

En el siguiente capítulo daremos cuenta de la propuesta metodológica a partir de la cual los maestros pueden orientar su práctica pedagógica. Esto con el fin de responder a las necesidades intelectuales, en términos de conceptualizaciones, que los alumnos de su grupo presentan en el aprendizaje escolar de dichas áreas de conocimiento.

CAPÍTULO IV

LA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y LAS MATEMÁTICAS

Hablar del proceso enseñanza-aprendizaje implica hacer referencia a una relación entre el maestro y el alumno, mediada por el contenido. Esta relación maestro-contenido-alumno está centrada en enseñar y aprender. En tal sentido, en el proceso enseñanza-aprendizaje ambos actores, maestro y alumno, despliegan determinadas actividades en torno al contenido, en términos de apropiación conceptual.

Por su parte, el maestro ha desarrollado una apropiación mayor y más completa del contenido, en tanto que ha sido su objeto de estudio. En este caso, concebir el sistema de escritura como lo hemos expresado anteriormente, requiere que el maestro conozca la relación que guarda con el sistema de la lengua, las reglas que con éste comparte y las características particulares que conforman a la escritura como un sistema de representación. En lo que se refiere a las matemáticas, el maestro requiere conocer los elementos y las relaciones que

constituyen el número, el sistema decimal de numeración, la geometría y la medición.

Con esta base teórica, en el proceso enseñanza-aprendizaje el maestro desarrolla cotidianamente la tarea de seleccionar y organizar los contenidos con fines de aprendizaje y establecer, en términos de secuencia y profundidad, las relaciones esenciales y la ordenación de los contenidos curriculares.

Dicha actividad en torno a los contenidos estará determinada, además, por el conocimiento que posea respecto del proceso de aprendizaje que siguen los alumnos para apropiarse del sistema de escritura y de las matemáticas.

En relación con la actividad del alumno, interviene un complejo proceso durante el cual el sujeto que aprende se apropia de un determinado objeto de conocimiento, apropiación que necesariamente implica comprenderlo en sus elementos, su estructura y las reglas que lo rigen.

Esta apropiación exige un esfuerzo intelectual para comprender los elementos y las relaciones del sistema de escritura en diferentes situaciones de comunicación y, en el caso de las matemáticas, del número, del sistema decimal de numeración, de la geometría y de la medición, en el contexto de situaciones problema.

Desde esta perspectiva, consideramos que, en el contexto escolar, el alumno construye su propio conocimiento a través de la *actividad autoestructurante*. En consecuencia, respetar y favorecer al máximo dicha actividad, durante el proceso enseñanza-aprendizaje, en términos de propiciar en el alumno la autonomía para organizar y estructurar sus actuaciones, se convierte en factor prioritario de la intervención pedagógica.

Así, en el proceso enseñanza-aprendizaje las potencialidades cognoscitivas del alumno son los instrumentos para indagar y actuar sobre la realidad, una realidad que el maestro le proporciona en términos de contenidos, transformándola y, de hecho, transformándose a sí mismo.

Sólo a partir de la comprensión de este principio básico, el docente puede diseñar y organizar situaciones didácticas y estrategias pedagógicas para favorecer el desarrollo cognoscitivo de los alumnos (objeto básico de la enseñanza), con el fin de que alcancen nuevos niveles de información y consoliden su capacidad para operar con los conocimientos nuevos que el medio escolar les proporciona.

Así, el contexto escolar resulta un espacio en donde el sujeto que aprende puede tener la posibilidad de construir y utilizar esquemas de conocimiento para comprender los contenidos escolares que ahí se le proporcionan.

La metodología didáctica que caracteriza a la enseñanza del sistema de escritura y de las matemáticas, en el marco de la teoría constructivista, tiene como principio del proceso enseñanza-aprendizaje la consideración de la tarea planteada, en relación con las posibilidades cognoscitivas del alumno, y este principio ubica al maestro como nexos de la relación básica del conocimiento: la relación sujeto-objeto.

Tal trabajo metodológico promueve que la práctica pedagógica del docente se caracterice por el diseño y la organización de situaciones didácticas. Cada situación didáctica adquiere la especificidad que maestro, alumnos, institución y contexto social le imprimen en el proceso enseñanza-aprendizaje. Dichas situaciones han de convertirse para los alumnos en situaciones de aprendizaje.

El paso de una situación didáctica a una situación de aprendizaje, como principio metodológico, es posible en la medida en que los contenidos se presenten de una manera coherente. Ello garantiza su continuidad y el acceso a niveles de profundidad y complejidad cada vez mayores, de tal forma que, al ser congruentes con las características cognoscitivas del alumno, éste otorgue sentido y significación a los aprendizajes escolares.

Este principio metodológico subraya la importancia de reconocer que el aprendizaje se desarrolla en determinadas

situaciones en las que el sujeto que aprende organiza el conocimiento de modo particular; utiliza ciertas estrategias para superar los obstáculos que la asimilación de un objeto por conocer le impone, y manifiesta las diversas representaciones que va construyendo.

Como se señaló anteriormente, en el proceso enseñanza-aprendizaje el docente realiza una tarea cotidiana en torno a la selección y organización de los contenidos de aprendizaje. A partir del espacio curricular, el docente toma decisiones pedagógicas actualizadas para incidir en el proceso de apropiación de los alumnos.

Reconocemos distintos niveles de concreción de dichas decisiones, que son determinados por los tipos de actividad que realiza el maestro, y los identificamos como momentos de planeación, de desarrollo y de evaluación.

Es necesaria la intervención pedagógica actualizada del docente en un proceso que Bruner denomina *andamiaje*, y que consiste en identificar las zonas de desarrollo descritas por Vigotsky. De acuerdo con Bruner, el maestro proporciona un *andamiaje* a las actuaciones del alumno para llevarlo a la zona de desarrollo próximo. En tal zona, la intervención pedagógica determina los niveles de ayuda en la tarea intelectual del alumno, al ser paralela a su actividad autoestructurante.

Con lo anterior queremos decir que, al reconocer la zona de desarrollo real y la zona de desarrollo potencial de los alumnos, el maestro podrá planear su trabajo de andamiaje para llevarlos a la zona de desarrollo próximo, o zona de estructuración, en la que el alumno logra realizar la tarea intelectual que una situación problema le exige, y cuya solución sólo podrá darse con ayuda del maestro.

En el diseño y organización de situaciones didácticas, el maestro, además del contenido en relación con las posibilidades cognoscitivas de los alumnos, reconoce:

- a. cuáles alumnos y en qué actividades de aprendizaje requieren de ayuda específica para realizar la tarea

- intelectual que subyace en cada una de estas actividades;
- b. los momentos en que habrá de incrementarse el intercambio y la confrontación de opiniones entre los niños;
 - c. el tipo de preguntas que puede realizar, en términos de andamiaje, para orientar o reorientar la reflexión que los alumnos habrán de realizar en la resolución de las diversas situaciones de aprendizaje, o bien en la utilización de las respuestas que otros alumnos proporcionan, para complementarlas.

Para que el maestro inicie el trabajo con esta propuesta metodológica, es indispensable el estudio de su fundamentación teórica, que le permitirá conocer y comprender el concepto de aprendizaje y de enseñanza que proponemos, y entender así por qué sugerimos determinada organización de los alumnos, un desempeño del maestro distinto al tradicional, y en general un planteamiento didáctico diferente. De igual manera, es indispensable que el maestro conozca el planteamiento y los instrumentos para la evaluación del aprendizaje, ya que dichos elementos corresponden a una reconceptualización de la función de la evaluación en el proceso educativo.

Para finalizar, queremos señalar que las actividades de aprendizaje constituyen parte de una propuesta didáctica, sustentada en una concepción específica de enseñanza y de aprendizaje, que va mucho más allá de la realización de actividades "entretenidas".

Análisis de contenidos

Ésta es una de las actividades centrales que debe realizar el maestro, ya que consiste en una selección preliminar de las

actividades de aprendizaje para realizar un análisis de su contenido e identificar:

- a. el aspecto del sistema de escritura que se pretende favorecer, ya sea lectura o escritura;
- b. las características del sistema de escritura que se privilegian;
- c. el tipo de reflexión lingüística que se exige realicen los alumnos, y
- d. las estrategias cognoscitivas que se debe poner en juego para interactuar con el objeto de conocimiento.

En el caso de las matemáticas, dicho análisis del contenido permite reconocer:

- a. el aspecto en que se va a trabajar, ya sea número, sistema decimal de numeración, representación, geometría o medición;
- b. los elementos y las relaciones sobre las cuales el niño pondrá en juego sus estructuras lógico-matemáticas, y
- c. las estrategias necesarias para interactuar con el objeto de conocimiento.

Este análisis propicia que el maestro transforme el conocimiento en objeto de estudio, y que, al presentárselo a los alumnos, éste se convierta en objeto de conocimiento.

Es importante señalar que, como resultado del análisis de contenidos, debe lograrse un equilibrio entre las actividades seleccionadas, de tal manera que durante una semana los alumnos no sólo escriban o lean, sino que combinen estos dos aspectos en la realización de las actividades.

La lectura analítica del contenido de todas las actividades por desarrollar durante el año escolar permitirá que el maestro realice la presentación de dicho contenido, en el contexto de la interacción grupal, considerando los aspectos del sistema de escritura y de las matemáticas:

- a. La finalidad educativa expresada en los propósitos de cada una de las actividades.
- b. La identificación del saber específico alrededor del cual se organiza la actividad (nociones, conceptos, relaciones y características del objeto de conocimiento).
- c. La planeación y organización de las situaciones didácticas mediante las cuales propone la tarea por realizar.
- d. El trabajo de *andamiaje* que desarrollará durante las sesiones de trabajo.

Como puede observarse, la secuencia que se debe seguir para desarrollar las actividades de aprendizaje no necesariamente tiene que corresponder al orden en que aquí se presentan, sino que será producto del análisis del contenido y su relación con las posibilidades cognoscitivas de los alumnos, quienes determinan la elección y la secuencia que se seguirá.

En una actividad de lectura, por ejemplo, el maestro debe reconocer el tipo de textos que va a proporcionar a los alumnos para que, con base en sus posibilidades, realicen actos de lectura y construyan el significado del texto. Es decir, que si el maestro reconoce el tipo de texto (narrativo, informativo, epistolar, etc.) y, por consecuencia, la estructura del mismo, esto le permitirá anticipar las exigencias a las que habrán de responder los niños.

En una actividad de escritura, el docente debe reconocer el tipo de texto que elaboran los alumnos y sus características en términos de coherencia y cohesión.

En relación con las actividades de matemáticas, el maestro deberá identificar el tipo de relaciones que se pretende que los alumnos establezcan en los diferentes aspectos de la matemática. Así, por ejemplo, en una actividad de número,

identificará si las relaciones son de cardinalidad, correspondencia o ambas, y en otros casos distinguirá claramente cuando la tarea intelectual del alumno consista específicamente en la representación gráfica de los conceptos matemáticos.

Con base en este análisis, el docente anticipará en qué actividades el alumno tendrá cierto grado de iniciativa en la realización de la tarea, y si el contenido de ésta será un factor que promueva la construcción y desarrollo de su autonomía.

Selección de contenidos

Por otra parte, y con base en el reconocimiento antes descrito, el maestro deberá identificar las características conceptuales y cognoscitivas de los alumnos de su grupo, para adecuar el material a las exigencias a las que ellos pueden responder. Como se mencionó antes, hará la selección definitiva de los contenidos de aprendizaje con base en el conocimiento de las características cognoscitivas del grupo de alumnos.

Queremos poner énfasis en que no basta con el dominio que pueda tener el maestro respecto del contenido, sino que para adecuarlo a las posibilidades cognoscitivas de cada niño deberá conocer en qué consisten éstas. Considérense en este caso:

- a. las conceptualizaciones que caracterizan al proceso de adquisición del sistema de escritura y de las matemáticas, y
- b. las diferentes manifestaciones de los niños, que se identifican en los textos y en las operaciones más elaboradas que realizan, mediante los cuales dan cuenta de la consolidación que han logrado de los aspectos del sistema de escritura y de las matemáticas.

Concepto de evaluación

La evaluación, como un elemento más del proceso enseñanza-aprendizaje, tiene por objeto explicar y comprender una situación educativa.

De la extensa gama de posibilidades existentes respecto del objeto de la evaluación, entre las cuales identificamos el currículum, la práctica pedagógica, el aprendizaje, la metodología didáctica e incluso la articulación de éstas en el proceso educativo visto como totalidad, nos interesa subrayar la importancia de definir y precisar cuál va a ser nuestro objeto de evaluación. De acuerdo con nuestros propósitos, dicho objeto de evaluación es el aprendizaje.

La evaluación del aprendizaje consiste en realizar la indagación y el análisis del proceso que un sujeto y un grupo siguen para construir el conocimiento, indagación que permite identificar las características de ese proceso y obtener una explicación de las mismas.

Vista así, la evaluación del aprendizaje como elemento rector del proceso educativo general, determina la naturaleza de la información que habrá de captarse, los criterios bajo los cuales se analizará ésta, las formas e instrumentos que se van a utilizar y la periodicidad para realizarla.

Dos son los tipos de evaluación que elegimos:

- a. La diagnóstica o inicial, que consiste en la indagación e identificación de la situación actual que presentan un sujeto y un grupo respecto del objeto de conocimiento en cuestión, para iniciar el trabajo escolar.
- b. La formativa, que se caracteriza por integrarse a la dinámica del proceso enseñanza-aprendizaje, por formar parte de él y por responder a la finalidad del ajuste progresivo de la enseñanza a la evolución del aprendizaje de los alumnos.

La evaluación, entonces, se concibe como un proceso sistemático y permanente que da cuenta del proceso de aprendizaje, así como de los avances y la estabilidad de las adquisiciones que un sujeto manifiesta al interactuar con un determinado objeto de conocimiento. Los resultados de las evaluaciones realizadas son indicadores de las conceptualizaciones que a lo largo del proceso presentan los alumnos.

El fin esencial de la evaluación del aprendizaje es el de proporcionar las bases para tomar decisiones pedagógicas encaminadas a reorientar el proceso metodológico que, expresado en situaciones didácticas, promueve el aprendizaje escolar. Sólo en esta medida la evaluación será formativa.

Desarrollo de la evaluación

Es importante señalar que el maestro debe reconocer el proceso que siguen cada sujeto y el grupo para construir el sistema de escritura y la matemática, en las diferentes *situaciones de aprendizaje*. Sin embargo, en el transcurso del año escolar puede efectuar periódicamente algunas evaluaciones con el fin de sistematizar un registro de la evolución de los alumnos, en la especificidad de la situación de evaluación.

Al considerar la evaluación como un proceso, es necesario establecer algunos principios que guíen su marcha en el aula escolar:

- ◆ Sistematizar la observación del desempeño del sujeto y del grupo en cada situación de evaluación.
- ◆ Utilizar adecuadamente el instrumento de evaluación.

El valor del instrumento radica en que no es un instrumento de medición, sino uno que permite reconocer lo que saben el sujeto y el grupo respecto del sistema de escritura y de la matemática, así como las posibilidades que tienen para avan-

zar en la comprensión de dichos objetos de conocimiento, de acuerdo con su desarrollo cognoscitivo.

Para sistematizar la observación del desempeño del alumno se recomienda la elaboración de un expediente o *portafolios* en el que se integren las diferentes evaluaciones que se realicen durante el periodo escolar.

En cada una de las evaluaciones el maestro deberá registrar el tipo de conceptualización y las características del sistema de escritura que los alumnos han descubierto, así como los avances que obtienen en la construcción del número, el sistema decimal de numeración, la representación gráfica de la cantidad y de las operaciones, en el contexto de situaciones problema.

Cabe señalar que, durante el desarrollo de las actividades, el maestro puede reconocer los avances significativos, o bien las dificultades con las cuales se han enfrentado los alumnos al operar sobre el objeto de conocimiento.

Estas observaciones deberán incluirse en el portafolios como indicadores generales del desarrollo que los alumnos siguen durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

En relación con el avance general del grupo, se recomienda la elaboración del *perfil grupal*, que consiste en registrar los resultados de las evaluaciones que se van realizando durante el periodo escolar.

Dicho perfil indica progresivamente el avance del grupo en el aprendizaje de los contenidos, y al final del periodo escolar se obtiene el patrón evolutivo de cada uno de los alumnos, punto de partida para continuar, en el siguiente grado escolar, con la promoción de dichos aprendizajes.

La organización del grupo y las formas de interacción grupal

Una vez seleccionado el contenido, el docente debe decidir la organización del grupo para desarrollar las actividades de

aprendizaje. De acuerdo con las características conceptuales del grupo, el maestro puede formar subgrupos con alumnos que comparten la misma conceptualización, incluyendo a uno o dos de ellos con conceptualizaciones más avanzadas, pero próximas a las del subgrupo, y así propiciar la confrontación de hipótesis. Con dichos subgrupos puede trabajar una misma actividad, pero adecuada a sus características, o bien diferentes actividades que, respondiendo a las posibilidades cognoscitivas de cada subgrupo, sean susceptibles de ser desarrolladas por ellos mismos sin la presencia permanente del maestro.

Con otros contenidos seleccionados, el docente puede organizar el desarrollo de la actividad de manera grupal o individual, según lo considere conveniente. Cabe señalar que, en cualquiera de los tres tipos de organización, individual, por subgrupos o grupal, lo que interesa es que se propicie el intercambio de información, la confrontación de hipótesis y la colaboración de todos para acceder a un mayor conocimiento del sistema de escritura y de las matemáticas. Lo anterior significa que es en el contexto de la interacción grupal, y en ese sentido social, que se promueve y favorece el avance significativo en el conocimiento dentro del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es desde esta perspectiva que se da el pasaje de una *situación didáctica*, diseñada y desarrollada por el docente, a una *situación de aprendizaje* para el alumno, cumpliéndose así el principio metodológico de la propuesta.

En este contexto ubicamos el proceso de *andamiaje*, cuando el docente propone y proporciona ciertos apoyos al alumno. El objetivo es que éste, a partir de sus propias consideraciones, opere sobre los objetos de conocimiento, transformándolos y obteniendo, de esta manera, aprendizajes significativos que le permitan actuar sobre nuevas realidades, y en este sentido avanzar en su conocimiento.

Hasta aquí hemos precisado, en términos de principios metodológicos, la actividad del maestro y la de los alumnos en torno a los contenidos de aprendizaje, en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje. A partir de este planteamiento, reconocemos que la práctica pedagógica que se desarrolla desde las prescripciones de un *método de enseñanza*, entendido éste como “el buen hacer”, por encima del sujeto que lo sostenga (maestro) y del objeto al que se dirija, se convierte en un hacer mecanizado y rutinario. Dicha práctica niega los procesos de apropiación que se ponen en juego cuando maestro y alumno interactúan con un objeto de estudio.

El *método* aparece como instrumento que ofrece al maestro pasos seguros para hacer eficaz su procedimiento, ocultando las concepciones en las que se basa. Impide la reflexión, y por consecuencia la toma de conciencia por parte del maestro de su propia práctica, de la fundamentación teórica desde la cual explicarla, y de la reorientación de su trabajo a la luz de dicha fundamentación.

En síntesis, la intervención pedagógica actualizada del docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, y como *nexo* de la relación sujeto-objeto, implica que el maestro realice un proceso de reconceptualización mediante el cual:

- ◆ Transforme en objeto de estudio el conocimiento que las diferentes disciplinas científicas definen como sistema de escritura, y que permiten concebirlo como sistema de representación de estructuras y significados de la lengua, y de la matemática como disciplina científica.
- ◆ Transforme tales objetos de estudio en contenidos de aprendizaje.
- ◆ Reconozca los procesos psicológicos involucrados en el aprendizaje escolar.

Este proceso de reconceptualización garantiza una construcción consciente por parte del maestro, que le permite realizar la adecuación del contenido a las potencialidades cognoscitivas de los alumnos.

Sólo en esta medida los contenidos pueden transformarse, para los alumnos, en objeto de conocimiento, lo que implica necesariamente la promoción de aprendizajes significativos en el proceso enseñanza-aprendizaje.

CAPÍTULO V

ACTIVIDADES PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL SISTEMA DE ESCRITURA Y DE LAS MATEMÁTICAS

Las actividades que se presentan a continuación para la enseñanza-aprendizaje del sistema de escritura y las matemáticas, representan algunas opciones que el maestro puede utilizar con objeto de favorecer la reflexión y el aprendizaje comprensivo de los alumnos en torno a estos contenidos escolares.

La importancia de estas actividades para el alumno radica en que ofrecen una posibilidad para el aprendizaje comprensivo, en tanto que propician la reflexión de cada alumno en torno al objeto de conocimiento de que se trate. Cuando se plantea el trabajo en equipo, el intercambio y confrontación de opiniones juegan un papel fundamental en la elaboración, confirmación o modificación de las hipótesis desde las cuales orientan su desempeño. Cuando participa todo el grupo, se promueve que la interacción grupal, en el contexto de situaciones de comunicación, genere actitudes de cooperación y colaboración para resolver la tarea, a la vez que se favorece la competencia comunicativa de los alumnos.

Para el maestro, las actividades implican la posibilidad de tomar decisiones pedagógicas actualizadas, en torno a:

- a. La secuencia y la presentación del contenido, que previamente ha sido analizado y que, de acuerdo con las características cognoscitivas del alumno, ha sido seleccionado.
- b. El diseño y la organización de las situaciones didácticas.
- c. Los momentos en que deberán realizarse las diferentes formas de organización e interacción grupal.
- d. La determinación de los momentos y situaciones de evaluación permanente.
- e. La reorganización de su intervención pedagógica en función de las necesidades intelectuales de los alumnos.

En síntesis, el desarrollo de la propuesta metodológica, y de las actividades de aprendizaje que aquí presentamos, constituyen una alternativa pedagógica diferente a las formas comunes de abordar la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura y las matemáticas.

Las actividades de aprendizaje, y los propósitos que contienen, están planteados en términos de alternativas para la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, el maestro no esperará que todos los alumnos realicen de la misma manera la tarea intelectual que se exige, sino que, de acuerdo con el desempeño de cada uno de ellos, considerará cuáles promovieron efectivamente un avance significativo en su aprendizaje.

Las actividades están organizadas para que se trabaje tanto con los alumnos de preescolar como con los de primer grado de educación primaria. Lo fundamental, insistimos, es la pertinencia que guarden hacia el momento del proceso en el que se encuentra el alumno; es decir, puede ser que el proceso de aprendizaje de un alumno de preescolar le permita trabajar

en un nivel de complejidad mayor que el de algún alumno de primer grado, y viceversa. Ante esto, el maestro podrá trabajar la actividad que, desde su consideración, favorece mejor el aprendizaje del alumno, sin importar el orden en que aquí se presentan.

El maestro podrá modificar, ampliar o adecuar las actividades, siempre y cuando no olvide el propósito implícito de la actividad y no se pierdan de vista las posibilidades que éstas ofrecen para la interacción del alumno con el objeto de conocimiento.

Es también necesario señalar que las actividades que aquí se presentan son sólo muestras de una innumerable variedad que los maestros pueden diseñar para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas desde la perspectiva constructivista.

Actividades relacionadas con el sistema de escritura

Δ Leer cuentos

Estas actividades pretenden mostrar a los niños que la lectura puede ser una actividad agradable y entretenida; es decir, que también se lee por el placer de leer y no sólo para aprender, estudiar o pasar el año.

Es importante que el maestro estimule a los alumnos para que escojan cuentos u otros materiales de lectura que les interesen, ya sea de los que hay en la biblioteca o los que traigan de sus casas, para que traten de leerlos ayudándose unos a otros. Esto propicia el intercambio de opiniones y la confrontación de hipótesis.

En esta actividad es conveniente que los niños se agrupen como ellos prefieran y se acomoden como más les guste: en parejas, grupos de tres o cuatro, sentados en el suelo, etcétera.

No importa si se agrupan niños con conceptualizaciones muy distintas, pues los niños más avanzados, sin darse cuenta, harán hasta cierto punto las veces de "maestros" o adultos lectores con los niños menos avanzados. Debemos recordar que, aun los niños que podrían sentirse mal ante una hipótesis contraria a la propia, o ante una corrección proveniente de un adulto, pueden ver con naturalidad que otros niños piensen distinto a ellos.

A los niños cuya conceptualización ya se los permita, el maestro, desde el comienzo del año, los estimula para que lean un cuento, relaten lo que han comprendido y, si es necesario, realicen una segunda lectura que les aporte más información.

Una actividad útil y atractiva para los niños, que el maestro propone durante todo el año, es dibujar y escribir un cuento. Puede hacerse con un cuento que cada uno conozca o invente, o bien a partir de alguno que el maestro lea previamente al grupo.

Δ Anticipación y predicción con apoyo en la imagen

¿Dónde estará?

El maestro elige un portador de texto y pide a los niños que busquen en él dónde puede estar una información específica. Por ejemplo, ubican en el periódico los programas de cine y televisión, o una noticia deportiva. En una revista, las recetas de cocina o una propaganda determinada. Cuando los niños sugieren el lugar que les parece indicado, el maestro pregunta, señalando distintos textos de la misma página: *¿Qué dirá aquí? ¿Y aquí?* En seguida propone: *ahora yo les voy a leer lo que dice*, y lee el texto correspondiente.

Esta misma actividad se puede realizar en forma individual o por equipos.

¿Qué dirá?

El maestro muestra un portador de texto, señala una imagen o fotografía contenida en él, y pide a los niños que la describan: *¿Qué ven aquí?* Luego señala un texto próximo a la imagen (puede ser a veces una palabra, otras una oración o un párrafo) y les pide que imaginen lo que está escrito ahí. Si los alumnos afirman que “dice” sólo una palabra, el maestro les propone una oración. Por ejemplo, si el niño ha dicho “Ahí dice muñeca”, el maestro puede sugerirle: *¿No dirá (o no podrá decir) “la muñeca camina”?* *¿Por qué?* Inversamente, si los niños predicen una oración en el texto señalado, el maestro sugiere la posibilidad de que esté escrita una sola palabra. En todos los casos se les pide que justifiquen sus afirmaciones. Por ejemplo, *¿Por qué te parece que no puede decir “muñeca”?*

Después, el maestro pide a los niños que muestren el texto donde “dice” lo que ellos han anticipado o predicho, y que lo “lean”, señalando a la vez lentamente con su dedo. Siempre que al “leerlo” al niño le falte o le sobre una parte de texto, se fomentará la reflexión y la discusión.

Esta actividad también se puede realizar en forma individual o por equipos.

Y ahora, ¿qué dice?

Estos mismos juegos pueden variarse utilizando láminas o tarjetas que tengan imagen y texto. Con este material, si se tienen imágenes y textos separados, se puede lograr una serie de combinaciones que ponen en juego diversos criterios en relación con el texto. Por ejemplo, la imagen de una plaza (con mucha gente, globos, árboles, etc.) y en el texto la palabra *plaza*; o bien, la imagen de una banca de plaza con una persona sentada en ella y en el texto una oración como: *El señor está sentado en la plaza.*

Con estas actividades se da oportunidad a que los niños hagan distintos tipos de anticipaciones y predicciones:

Por ejemplo:

- ◆ Con base en el significado: en la imagen de la plaza donde hay muchos elementos dibujados y una sola palabra escrita (plaza) pueden predecir una oración o muchas palabras sueltas (globos, banca, etc.) señalando para cada una, distintas letras de ese texto. En el caso del señor sentado en la banca (pocos elementos en la imagen y texto largo) podrían predecir la palabra “señor”.
- ◆ Con base en las características del texto pueden intentar descifrar a partir de algunas letras conocidas o anticipar que en el texto largo “dice” una oración, etcétera.

Posteriormente se intercambian los textos de las imágenes y se indaga si al hacerlo sigue diciendo lo mismo en ambos textos o, si al cambiar la imagen se modifica el significado: *¿Y si éste (texto) lo ponemos aquí (en la otra imagen), qué dice?*

Los textos utilizados pueden ser del tipo:

a. Los gatos

Los gatos toman leche

b. Muñeca

La muñeca camina

c. La escuela

Los niños van a la escuela

Esta actividad puede realizarse también por equipos para propiciar la confrontación de opiniones.

Δ Modifican cuentos

El maestro lee un cuento a los niños y éstos participan en la construcción de la trama. El maestro procura que en ocasiones completen frases en las que falte, a veces un sustantivo, otras un verbo, un sujeto, un predicado. El maestro va anotando en el pizarrón lo que los niños sugieren. Al mismo tiempo puede hacer una pequeña marca en el texto del libro para recordar el sitio correspondiente a cada anotación. Cuando el cuento se ha terminado, el maestro lo lee tal y como haya quedado con las modificaciones hechas por los niños, y posteriormente lee el cuento en la versión original para que ellos lo comparen.

Δ Escenifican cuentos

Esta actividad puede realizarse con base en un cuento previamente leído por el maestro o inventado por los niños. Con el material disponible en el aula es fácil improvisar disfraces u otros elementos necesarios para la representación.

Si hay un diálogo o situación que no corresponde al cuento y los niños no lo corrigen, el maestro puede intervenir: *a ver, me parece que así no era: déjenme leerles de nuevo esa parte.*

Δ Los álbumes

El trabajo con álbumes permite que los niños:

- ◆ Usen la escritura como medio de expresión.
- ◆ Sean creadores de sus propios libros.

- ♦ Consideren que sus trabajos son apreciados y útiles como material de lectura.

Para desarrollar esta actividad se requieren cuadernos u hojas del mismo tamaño empastadas con una cartulina.

Los álbumes son colecciones de trabajos sobre temas específicos que hayan despertado el interés de los niños. En ellos se incluyen dibujos, recortes de revistas o periódicos y escrituras.

Los álbumes pueden ser de tres tipos:

El niño junta material sobre un tema que le interesa, lo pega en las hojas, agrega dibujos y la escritura que considere conveniente.

En lo posible, el maestro le proporciona material para recortar: revistas, estampas, etcétera. El niño, además, pone un título a su trabajo y su nombre en la portada.

Cuando el trabajo está terminado, su autor enseña el álbum al grupo y platica sobre su contenido.

Deja el material para que pueda ser visto por todos.

El maestro propone realizar un álbum sobre un tema tratado en clase, o sobre un cuento que haya resultado interesante para los niños. Explica que en el álbum tiene que estar todo lo que saben de ese tema. Propicia la discusión sobre los aspectos que deben ser considerados. Estimula a los niños a que se pongan de acuerdo sobre el trabajo específico que hará cada uno y les facilita el material que necesiten.

Cuando finalizan la actividad, el maestro los ayuda a hacer una carpeta que contenga todas las hojas individuales.

Pide a los alumnos que piensen un título para el álbum, favorece el intercambio de opiniones y sugiere escoger el título que más le guste a la mayoría. Deciden quién lo va a escribir y el maestro propone que lo hagan con lápiz para que sea posible borrar. Discuten la escritura del título y si es necesario la modifican. Cada uno de los autores del álbum puede poner su nombre en la portada.

Deciden quién o quiénes van a enseñar y explicar a todo el grupo el contenido del álbum. Luego de la exposición, lo dejan en la biblioteca.

El maestro forma álbumes con trabajos de todos los niños sobre un mismo tema. Les sugiere que acompañen sus dibujos de textos y que pongan sus nombres en las hojas para después saber quién hizo cada uno.

Piensan el título para el álbum y discuten la escritura del mismo. El maestro estimula a los niños a que intercambien opiniones y da la suya cuando ellos la solicitan.

Cuando el álbum está terminado, el maestro lo hojea delante del grupo y aprovecha la situación para que los niños interpreten los textos.

Pregunta, por ejemplo: *¿Este trabajo quién lo hizo? ¿Dónde está escrito el nombre de Juan? ¿Cómo saben que ahí dice Juan? ¿Dónde hay otras cosas escritas en este trabajo? ¿Qué dirá ahí?* Después de que los niños opinen, el maestro pide al autor del trabajo que lo lea a sus compañeros.

Procede de igual manera con trabajos pertenecientes a otros niños.

Cada quince días, aproximadamente, el maestro con todo el grupo, revisa un álbum. Dice, por ejemplo: *¿Se acuerdan de cuando fuimos de visita a la imprenta? ¿Qué vimos? ¿Por qué no miramos el álbum "La Imprenta" para acordarnos de todo lo que hicimos en ese paseo?* Hojean el álbum, ven en detalle algunos trabajos, interpretan textos y discuten la escritura de algunas palabras.

NOTA: Con el fin de facilitar la autocorrección, se recomienda que la escritura de los álbumes se realice con lápiz y que los niños tengan siempre a su disposición gomas de borrar. A menudo borrarán en el momento mismo en que están produciendo determinado texto, pero también puede ocurrir que en el transcurso del año, al revisar los álbumes, ya no estén de acuerdo con escrituras producidas por ellos mismos un tiempo atrás y quieran corregir sus "errores". El maestro los estimula a hacerlo, porque conoce la importancia de la autocorrección en el proceso de aprendizaje.

Δ Periódico mural

Estas actividades promueven la creatividad y conducen a los niños a valorar el resultado de la cooperación que surge del trabajo en equipo. Les permiten descubrir que la lengua escrita sirve para comunicarse con los demás.

Se elige un tema sobre el que se elaborarán textos y se ilustrará con dibujos, recortes, etcétera. Pueden incluirse además chistes, dibujos cómicos y otros elementos gráficos.

Cada equipo se pone de acuerdo acerca de qué parte del tema va a desarrollar y decide el trabajo que va a efectuar cada uno de sus miembros.

Cuando los trabajos de los diferentes equipos se han terminado, se agrupan para formar el periódico mural. El maestro explica que el periódico tiene como finalidad dar a conocer al resto de la escuela lo que ellos saben o han hecho.

Esta actividad puede utilizarse como cierre de una semana de trabajo, en la que el maestro observa los avances que en escritura han realizado los niños.

Δ Las conferencias

Esta actividad favorece la expresión oral, la escritura y contribuye, además, a valorar la importancia de la colaboración y del trabajo en común.

Los miembros de cada equipo se organizan para trabajar sobre algún tema que ellos eligen o el maestro propone: unos hacen entrevistas, otros dibujan o buscan recortes, los demás investigan sobre el tema.

Una vez completado el trabajo, uno o varios miembros del equipo, según lo hayan acordado, da la *conferencia* al resto del grupo.

La actividad puede organizarse también en forma colectiva. El grupo decide qué tarea determinada le corresponde a

cada equipo: dibujar, escribir, hacer entrevistas, y quién o quiénes harán la exposición al grupo.

Lo importante es que cada uno participe en la medida que pueda: dibujando, escribiendo, investigando, exponiendo.

Δ Construyen oraciones libremente

Al intentar la construcción de oraciones, utilizando palabras que los niños puedan leer, se estimula la reflexión sobre aspectos sintácticos de la lengua y su representación escrita.

El maestro propone formar oraciones con las tarjetas que cada uno tiene en la colección de palabras que ha hecho. Dice, por ejemplo: *cada quien va a formar oraciones que se puedan decir con las palabras que tiene en su tarjetero. No se vale usar una sola tarjeta, tienen que decir cosas como por ejemplo: "Carmen cose" o "Mamá toma leche", pero no vale poner "leche" o "mamá" solitas. Si les hace falta alguna palabra que no tienen, la pueden escribir.*

Posteriormente, cada niño lee a sus compañeros las oraciones que haya logrado construir. Pueden también formar oraciones con palabras recortadas de periódicos o revistas y leerlas al resto del grupo.

Δ La dirección en la lectura

Los niños descubren que, para lograr una lectura con significado, es indispensable seguir la dirección convencional.

♦ Al pasar páginas

Es conveniente que el maestro realice esta actividad valiéndose de un cuento que sea bien conocido por todo el grupo. Pregunta: *¿Por dónde tengo que empezar a leer el cuento?* Si es necesario, permite que los niños lo hojeen para poder decidir.

Si señalan una página incorrecta para comenzar, la lee y en seguida pregunta: *¿Así empieza el cuento o empieza así?* y lee la primera página.

Al terminar la lectura de la primera página, señala el texto y dice: *ya leí todo esto y ahora ¿dónde sigo?*

Lee en la página que los niños le hayan indicado como correcta y repite esta actividad tomando en cuenta tres o cuatro opiniones distintas, lo que obviamente se traducirá en un relato desordenado. En seguida aclara: *fíjense, el cuento es así...* y lo lee siguiendo el orden correcto.

◆ En una página

Esta actividad está orientada a hacer notar a los alumnos que se lee de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo.

En algunas páginas, el maestro se detiene después de leer dos o tres renglones, y señala en la dirección correcta los renglones leídos mientras dice: *ya leí todo esto. Ahora, ¿dónde sigo?*

Lee el renglón que señalan los niños y siguiendo la dirección que se le indique. Por ejemplo, si dice: "... pero, de pronto, ¡crrac! se rompió una rama"; y se le indica leer en la dirección contraria, el maestro leerá: *amar anu oipmor es ¡carrc! otnorp ed orep.*

Luego de hacer esto, pregunta: *¿Estará bien así, o es así?* y lee correctamente, señalando de izquierda a derecha.

NOTA: Las actividades orientadas a descubrir la dirección de la lectura se continúan realizando en forma individual o por equipos con aquellos niños que lo requieran.

Δ *Diferencian entre hablar y leer*

El maestro se coloca de espaldas al grupo diciendo frases dirigidas a los niños, u otras en que sea muy notable que se trata del habla cotidiana: *¡Ay, me está empezando a doler la*

cabeza! Hoy no me desperté a tiempo y por poco llego tarde a la escuela. Alternativamente lee trozos de diferentes textos y en cada caso los niños dicen si el maestro estaba leyendo o no.

Δ Diferencian la lectura de otras acciones

El maestro se coloca de frente al grupo, con algún portador de texto en la mano para que los niños adivinen cuándo está leyendo y cuándo no. Va alternando acciones y preguntando en cada caso: *¿Qué estaba haciendo?*, o bien: *¿Estaba leyendo?* *¿Por qué sí?*, o *¿Por qué no?*, o *¿Cómo saben?*

Para desarrollar esta actividad, el maestro puede realizar algunas de la siguientes acciones:

- ◆ Hojea silenciosamente un libro (u otro material) sin detener la mirada, explorando las páginas rápidamente.
- ◆ Desliza el dedo por el texto, con los ojos cerrados.
- ◆ Desliza el dedo por los renglones pero mirando al techo o al grupo.
- ◆ Mira el texto mientras hace sonidos sin sentido como: *pdf, acht, srrm, pal, ef, tem, baj, min, fun.*
- ◆ Lee en voz alta el texto que tiene en las manos.

Δ Completan oraciones

Se pretende que los niños reflexionen acerca del habla y establezcan una relación entre ésta y la escritura.

El maestro dice oraciones incompletas y los niños las completan en forma oral; por ejemplo, omite el objeto de la oración y dice:

Juan abre la...

Papá arregla la...

Margarita teje una...

Lupita lava los...

Patricia come un...

Pablo mira la...

En todos los casos estimula a los niños para que propongan diferentes complementos. Escribe en el pizarrón cada una de las oraciones propuestas .

Por ejemplo:

Papá arregla la casa.

Papá arregla la mesa.

Papá arregla la silla.

Aprovecha la actividad para analizar las partes escritas en esas oraciones: *¿Dónde dirá "papá"?* *¿Y acá que dice?* (arregla).

Es conveniente, además, que el maestro proponga algunas oraciones similares, en las que varíe solamente el artículo del objeto directo.

Por ejemplo:

María come una...

María come los...

María come un...

María come ese...

En otras ocasiones el maestro puede omitir el sujeto. Por ejemplo: lee un cuento y luego explica: *no lo voy a contar completo, ustedes tienen que decir qué falta*. Hace un relato omitiendo los sujetos. Por ejemplo, después de leer "Los tres osos", lo cuenta. Cuando dice algo referente a la niña del cuento: "Había una vez una...", los alumnos pueden proponer lo que falta: "niña", o "niña llamada Ricitos de Oro". Del mismo modo al referirse al oso: "En eso llegó...", pueden sugerir: "el papá oso", "el oso grande", "el oso". El maestro procura que los sujetos omitidos en el relato se encuentren en diferentes partes de la oración: al principio, en medio o final de ella. Escribe algunas de esas oraciones en el pizarrón y procede a analizarlas.

En otras ocasiones el maestro puede omitir el predicado.

Por ejemplo:

La mamá de Juanita...

El payaso del circo...

En cada caso lee la oración con una entonación que indique que está incompleta, y pregunta: ¿Así está bien o tendré que agregar algo? ¿Qué podremos decir de la mamá de Juanita? ¿Dónde tendré que escribirlo? El maestro completa la oración de acuerdo con las propuestas de los niños.

Por ejemplo:

La mamá de Juanita tiene el pelo largo.

La mamá de Juanita viene a dejarla todos los días.

La mamá de Juanita trabaja en la farmacia.

Una vez completada la oración, el maestro invita a los niños a leerla y a analizar sus partes (sólo en lo referido a la cantidad de palabras y al significado de las oraciones al cambiar las palabras que las conforman).

Δ Anticipan una oración a partir de la escritura

Para realizar esta actividad el maestro escribe una oración en el pizarrón, informa lo que dice en ella y luego pide a los niños que anticipen lo que dice en distintas partes de la misma.

Δ Hacen intentos de escritura

Debemos destacar la importancia de que el maestro invite a los niños a escribir, independientemente de la conceptualización de cada uno.

A continuación se proponen algunas actividades orientadas a ese fin. Es importante que el maestro les dé libertad

para realizar el trabajo, de acuerdo con las características que cada niño considere necesarias para un determinado portador de texto.

El maestro puede sugerir que escriban:

- ◆ Una carta a sus padres.
- ◆ Lo que hicieron el día anterior o el fin de semana.
- ◆ Un saludo para un compañero enfermo.
- ◆ Tarjetas para: Navidad, el día de la madre, felicitar a un compañero en su cumpleaños, etcétera. Estos trabajos son hechos en su totalidad por los niños: recortan cartulina, dibujan, iluminan, escriben.

El maestro puede también:

- ◆ Aprovechar un tema correspondiente a otras áreas, que ha sido tratado en el día. Por ejemplo, después de tratar “El agua”, el maestro pregunta sobre las palabras o enunciados más importantes respecto de dicho tema, los anota en el pizarrón y luego pide a cada uno que escriba algún texto sobre él. Dichos textos pueden ir acompañados por dibujos, de tal manera que los niños efectúen el trabajo de acuerdo con su conceptualización acerca de la lengua escrita. Algunos podrán intentar o efectuar la construcción de un enunciado, mientras que otros probablemente se limitarán a copiar esas palabras una sola vez, haciendo el dibujo correspondiente.
- ◆ Estimular a que cada uno escriba sobre el tema que desee.
- ◆ Siempre que el grupo salga de excursión o realice una visita a algún sitio de interés (una fábrica, el correo, etc.), pedir que cada uno realice un dibujo y escriba algo alusivo.

Δ *La tintorería*

Se pretende que los niños descubran algunas de las funciones de la escritura:

- ◆ Registrar datos (las características de la ropa).
- ◆ Registrar que se recibió un objeto.

Para esta actividad se utilizan prendas de vestir de los mismos niños (suéteres, sacos, jorongos, etc.). Para proponer este juego, el maestro aprovecha, entre otras ocasiones, los periodos de frío cuando los niños van abrigados.

Si los alumnos no lo saben, el maestro les explica cómo funciona una tintorería. Les enseña y lee las “notas” que se les entregan a los clientes cada vez que dejan ropa.

Luego propone jugar a la tintorería. Los niños se organizan: unos son los que la atienden y otros los clientes que llevan su ropa a limpiar.

Los primeros inventan un nombre para la tintorería, hacen el cartel correspondiente y preparan las “notas” con dicho nombre.

Cuando los clientes llevan la ropa, el tintorero escribe en la boleta las características de las prendas entregadas.

Por ejemplo:

1 Suéter azul

El cliente lee la boleta y comprueba si el tintorero anotó bien.

El maestro participa en el juego: *¿Qué dejó usted, señora, para limpiar? Fíjese si lo anotaron bien, porque después, cuando lo venga a buscar, a lo mejor le dan otra cosa ¿Preguntó cuándo tiene que venir a recoger su ropa? ¿Por qué no le pide que anote el día que va a estar lista? ¿Para cuándo va a estar?*

Después, los clientes van a recoger sus prendas a la tintorería. Los tintoreros deben interpretar las notas y buscar la ropa a través de las características especificadas en aquéllas.

Después se intercambian los papeles: los clientes pasan a ser tintoreros y viceversa.

Δ Construyen palabras

Se pretende que los niños reflexionen sobre la escritura de palabras dictadas y de otras escritas libremente por ellos.

Ambas actividades se desarrollan con letras móviles. El maestro procura dictarles tanto palabras sencillas como otras que impliquen mayor dificultad (con sílabas inversas, trabadas, etc.).

Ejemplos:

pelota	casita	chicle	limón
patineta	canica	piña	sandía
payasito	árbol	pera	plátano
escuela	cometa	coco	piedra
yoyo	resortera	lima	alto
muela	trompo	sol	guayaba
tren	alto	blanco	tamal

El maestro recuerda siempre la conveniencia del intercambio de opiniones entre los alumnos de conceptualizaciones diferentes.

Estas actividades pueden alternarse con la escritura de oraciones sin el uso de letras móviles, siguiendo la misma organización que se ha mencionado en esta actividad.

Δ Forman palabras que contengan las mismas sílabas

Se pretende que los niños anticipen el resultado de la transformación de una palabra cuando se altera el orden de las sílabas que la componen.

El maestro selecciona algunas palabras que permitan formar otras cuando se permutan sus sílabas como sucede en los siguientes casos:

mete - teme	cose - seco	tapa - pata
peso - sope	saco - cosa	toro - roto
sopa - paso	toma - mato	vela - lave
caro - roca	ramo - mora	malo- loma
como- moco	ropa - paro	moto - tomo

Escribe una de éstas, por ejemplo, "vela". Pide al niño que la lea y luego pregunta: *si esto que está al final (señala "la") lo pusiéramos al principio, ¿qué diría?*

Se espera que los niños anticipen el resultado de esa transformación ("lave"). Si no logran hacerlo, el maestro les pide que escriban la palabra y la lean: *a ver, escríbelo: pon esto ("la") al principio y esto ("ve") al final. ¿Qué dice ahora?*

Continúa proponiendo cambios de sílabas en otras palabras y, cuando el alumno no logre anticipar el resultado de la transformación, le pide que la escriba y lea.

Este tipo de trabajo se repite varias veces durante el año escolar, hasta que el niño sea capaz de decir cuál es el resultado de determinadas transformaciones, sin necesidad de efectuarlas.

Δ Juegos de adivinanza

Con suficiente material escrito a su disposición, el maestro muestra un portador de texto y pregunta al grupo: *¿Este, qué será? ¿De qué se tratará? ¿Para quién será, para chicos o para grandes? ¿Por qué creen? ¿Será divertido?* Hace lo mismo con varios portadores distintos. Si los niños lo solicitan, o no tienen idea de qué material se trata, el maestro permite que lo exploren o lo hojeen.

El maestro presenta varios portadores y pregunta dónde puede encontrarse una información determinada. Ejemplos: *¿En cuál de éstos podrá estar el programa de la tele? ¿Dónde podrá decir lo que me recetó el doctor? ¿Dónde dirá cuánto tengo que pagar de luz este mes?* Después de que los niños hayan dado su opinión, lee el texto (o los textos) que hayan indicado.

El maestro elige cinco o seis portadores de texto de distinto tipo y los muestra a los niños. Se coloca de espaldas a ellos, o los niños se voltean, para jugar a las adivinanzas. Lee un párrafo correspondiente a alguno de los portadores elegidos y dice al grupo: *adivinen, ¿dónde leí esto?* Permite que los niños opinen y expliquen el porqué de su respuesta: *¿Cómo se dieron cuenta? ¿Por qué creen que lo leí ahí?* Señala otros portadores y pregunta: *¿Eso también lo podría leer aquí? ¿Por qué no?, o ¿Por qué sí?*

El maestro procede como en el caso anterior, pero incluye en el material algunos portadores del mismo tipo (dos cartas, tres cuentos, varios periódicos, etc.).

Después de leer el párrafo y hacer las preguntas correspondientes, agrega: *¿En dónde más se podrá leer algo parecido a esto? ¿Cómo saben?* Señala otros portadores distintos y pregunta cada vez: *¿Y en éste? ¿Por qué sí? o ¿Por qué no?*

Cuando los juegos anteriores se han hecho varias veces, los niños irán reconociendo a qué tipo de portador pueden corresponder distintos textos.

Por ejemplo:

“Había una vez una princesita...”

“Llegamos Monterrey martes...”

“Mesa: mueble que se compone de una tabla lisa sostenida por uno o varios pies y que sirve para comer, escribir, jugar...”

“Querida mamá, te escribo para decirte...”

Una vez que se han hecho este tipo de juegos, los niños se turnan para ocupar el lugar del maestro; escogen algún portador de texto y hacen "como si" leyeran un cuento, un folleto, etcétera, tratando de imitar en cada caso el tipo de lenguaje e información correspondiente al material elegido, para que el grupo adivine de cuál se trata.

En la realización de estos juegos, el maestro adicionalmente da información respecto a cómo se producen esos textos y, de ser posible, lleva a los niños para que visiten una oficina de correos, una imprenta u otro lugar apropiado. De esta manera, los alumnos se darán cuenta de cómo llegan las noticias a un periódico, el proceso de elaboración de éste, en qué consiste el trabajo del cartero, y así sucesivamente.

Δ Presencian y participan en actos de lectura

Por medio de estas actividades los niños observan:

- ◆ Los usos múltiples de la lengua escrita.
- ◆ Los distintos tipos de lenguaje que corresponden a los diferentes portadores de texto.
- ◆ La dirección de la lectura.

Durante el año escolar, el maestro frecuentemente lee a los niños:

- ◆ Cuentos, periódicos y revistas, de los que selecciona temas de interés para los alumnos y que no sean demasiado extensos.
- ◆ Libros relacionados con distintos temas vistos en clase. Por ejemplo, después de haber hablado de la Independencia de México, lee a los niños la biografía de Hidalgo.
- ◆ El significado de una palabra que se busca en el diccionario.

- ◆ Las indicaciones de una receta médica o de alguna medicina que va a tomar un compañero.
- ◆ Cartas y telegramas.
- ◆ Textos varios como folletines o volantes de propaganda.

Al realizar este tipo de experiencias, el maestro procura poner especial cuidado en que los niños observen cómo se lee. Para ello es muy importante que se coloque en un lugar visible para todos y cerca de ellos, a fin de que observen dónde va leyendo. Además es conveniente que en ocasiones el maestro, mientras lee, señale en el texto la dirección de la lectura.

Δ Trabajo con libros de cuentos

Los libros de cuentos son un medio excelente para que los niños se familiaricen con distintos aspectos de la lectura y la escritura. La lectura de cuentos por parte del maestro contribuye a ampliar el vocabulario de los niños, estimular la imaginación, favorecer el desarrollo de la capacidad de atención y la comprensión de la lengua.

Es importante que el maestro lea cuentos a los niños y que ellos mismos los hojeen, interpreten sus imágenes y traten de leerlos.

Conviene que la biblioteca del salón contenga libros de cuentos con imágenes y otros que tengan sólo texto. Ambos tipos de libros permiten realizar con los niños actividades variadas en relación con el conocimiento de la lengua escrita.

Para obtener el mayor provecho de un cuento es conveniente que el maestro:

- ◆ Se familiarice con el contenido del mismo antes de leerlo a los niños. Esto hace más ágil la lectura y le

permite distinguir palabras que puedan ser de difícil comprensión para ellos.

- ◆ Se sienta con sus alumnos formando un semicírculo para que todos puedan oír y ver mejor.
- ◆ Procure leer con buena entonación, haciendo pausas y cambios de voz, para evitar una lectura monótona.
- ◆ Al iniciar la lectura, les diga: *les voy a leer un cuento que se llama...* (dice el título del cuento), y pregunte a los niños: *¿En dónde estará escrito el nombre del cuento?* Si no lo saben, el maestro lo señala y lo lee en voz alta.
- ◆ Mientras lee, en algunas páginas desliza el dedo por los renglones, de izquierda a derecha. Esto ayudará a los niños a conocer la dirección de la lectura, en caso de que existieran algunos niños que aún no la hubieran descubierto.
- ◆ Ayude a los alumnos a descubrir el significado de palabras nuevas. A veces ellos mismos serán quienes pregunten el significado de alguna palabra. En esos casos el maestro pregunta si alguien puede explicarle a su compañero qué quiere decir esa palabra. Si nadie la conoce, el maestro trata de que el grupo descubra el significado de la misma a partir del contexto en que se encuentra. Propone: *voy a volver a leer el pedacito donde está la palabra, a ver si nos damos cuenta de lo que quiere decir.* Vuelve a leer el párrafo.

Por ejemplo, si la palabra desconocida es “gacela”, el maestro vuelve a leer:

“¡He perdido otra carrera! Es que un elefante chiquito no corre como las gacelas ni vuela como los pájaros”.

En seguida pregunta: *¿Qué podrá ser una gacela? ¿Será una planta? ¿Por qué no podría ser una planta? ¿Las plantas corren? Aquí dice que un elefante chiquito no corre como las gacelas. ¿Ustedes creen que las gacelas corren rápido o despacio?* La finalidad de este tipo de preguntas es ayudar a los niños a aproximarse al significado de una palabra. Posteriormente el maestro puede completar la información surgida de ellos mismos.

Este tipo de ejercicios es útil en tanto que propicia la reflexión de los niños acerca de cómo puede un lector darse cuenta del significado de una palabra y comprender la lectura, aun cuando no tenga una idea exacta de lo que dicha palabra quiere decir. Este es un buen recurso cuando no se tiene a mano un diccionario o la palabra no aparece en él por ser un modismo regional o un verbo conjugado. Además permite mantener la continuidad de la lectura, aunque después se indague el significado exacto en el diccionario.

A veces el maestro puede preguntar el significado de alguna palabra poco usual, aun cuando los niños no pregunten por ella. Por ejemplo, si en un párrafo se encuentra: "...y bailaron sin temor al zorro que jamás volvió a la comarca", el maestro dice: *¿Qué será la comarca?* Si los niños no saben lo que significa la palabra, procede como ya se ha explicado.

De las diferentes actividades, el maestro elige en el curso del año las que considere adecuadas a las conceptualizaciones que se observen en la mayoría del grupo.

Δ *Interpretan las imágenes del cuento*

Después de leer cada página, el maestro suspende la lectura y muestra a los niños la imagen correspondiente. Permite que los alumnos hagan comentarios al respecto.

- ◆ Al terminar de leer el cuento hace preguntas al grupo con el fin de averiguar si los niños lo entendieron.

Pregunta por los personajes principales, qué hacían, qué pasó, en qué termina el cuento, etcétera.

- ◆ Cuando los alumnos han concluido el relato, el maestro vuelve a mostrar algunas de las imágenes y pregunta, por ejemplo, *¿Aquí qué están haciendo?*
Y aquí (en otra página), *¿qué pasó?* *¿Cuándo pasó esto?*, etcétera.

Δ *Juegan a la frutería*

Mediante esta actividad, niños y maestro acuerdan una convención que les permite otorgar a determinadas palabras conocidas un significado diferente. Por ejemplo: el nombre de una fruta en lugar del nombre del niño.

Cada niño escoge para sí el nombre de una fruta y lo escribe "como puede" en una tarjeta que sostiene en su ropa con un alfiler de seguridad. El maestro destaca la importancia de esos textos "para recordar" los nombres de las frutas elegidas por cada uno.

Todos se forman en círculo y el maestro explica el juego: *cuando yo diga el nombre de una fruta cualquiera, el que tenga ese nombre da media vuelta. Cuando oigan frutería todos se cambian de lugar rápidamente y forman nuevamente la rueda para poder seguir el juego. Da un ejemplo: si yo digo manzana, Juan, que tiene el cartelito que dice manzana, da media vuelta y queda de espaldas a nosotros. Puede salir de esa posición sólo cuando yo diga otra vez manzana (y pueda darse otra media vuelta) o cuando diga frutería y todos tengan que cambiarse de lugar.*

Con el fin de que el juego resulte más ameno, las palabras que deben ser interpretadas por los niños mediante una acción pueden aparecer mencionadas en un relato hecho por el maestro. Por ejemplo: *Ayer iba caminando y de pronto vi una frutería. ¡Qué manzanas tan rojas había ahí! ¿Y los mangos?*

Eran mangos de manila. También había mangos petacones. De pronto vi las naranjas. El dueño de la frutería me dijo que eran naranjas muy dulces; naranjas de Montemorelos. Era una frutería con frutas muy sabrosas. Pregunté los precios y me di cuenta de que era una frutería muy cara...

Variantes

Con la misma organización se puede jugar a la papelería, la juguetería, el hospital, los meses del año o los días de la semana.

En cada caso, los niños escogen nombres relacionados con el tema del juego, y cuando el maestro dice, por ejemplo: "hospital", "juguetería", "papelería", "año" o "semana", todos deben cambiarse de lugar. Se recomienda que siempre cada niño escriba su tarjeta con el nombre por él escogido, con el fin de aprovechar estos juegos para actividades de escritura.

NOTA: Es conveniente realizar estas actividades al aire libre. Si ello no es posible se pueden efectuar dentro del salón de clase.

Δ Juegan al mercado

Este juego favorece el descubrimiento de algunas de las funciones de la escritura:

- ◆ Registrar información (cuando hacen la lista del mandado).
- ◆ Anunciar productos y precios (cuando escriben los carteles para los puestos).

Los niños juntan materiales que sirvan para jugar al mercado: semillas, palitos, hojas de plantas, juguetes de plástico, cajas, frascos, etcétera.

Organizan el mercado: para ello clasifican el material y deciden qué se va a vender en cada uno de los puestos.

El maestro sugiere carteles y todos piensan qué puede escribirse en ellos. Algunos dirán que es necesario poner los precios, otros el nombre de las mercancías. Es posible que también planteen la conveniencia de escribir algún otro tipo de texto (“naranjas sabrosas”, “aquí vendemos jitomates maduros”, etcétera).

El grupo se divide en vendedores y compradores. Los primeros escriben los carteles que deseen para su puesto y los segundos preparan la lista del mandado.

El maestro dirige la actividad de forma que unos y otros tengan necesidad de interpretar los textos realizados por sus compañeros. Procura crear un ambiente de juego diciendo, por ejemplo: *don Ramón, fijese por favor si esta señora ya compró todo lo que traía en su lista, porque es tan distraída... o ¿Qué escribió doña Rosa en el cartelito que le puso a los jitomates? Por favor léamelo usted, porque hoy no traje lentes y no veo nada.*

Este tipo de actividades conviene realizarlas varias veces al año y puede aprovecharse para trabajar con otras áreas.

Como variantes se puede jugar a:

- ◆ La papelería, usando materiales de la clase: libros, cuadernos, hojas de papel, lápices, gomas.
- ◆ La tienda, con envases vacíos: cajas, frascos, botellas.
- ◆ El supermercado.

NOTA: Siempre que sea posible, antes de que los niños lleven a cabo este tipo de juegos, es muy útil que realicen una visita al lugar donde se efectúan realmente las actividades que ellos representarán en el juego (el mercado, la tienda, etc.). De esta manera podrán predecir, anticipar o leer lo que aparece en carteles verdaderos (precios, ofertas, etc.) y comprender las funciones que cumple la escritura en la vida real dentro de estas situaciones.

Δ *Juegan al doctor*

Mediante este juego se pretende que los niños:

- ◆ Descubran la necesidad de mantener la estabilidad en la escritura para conservar el significado.
- ◆ Vayan conociendo el contenido de dos diferentes tipos de portadores de texto: las recetas médicas y las etiquetas de productos envasados.

Los niños llevan a la escuela frascos, cajas, semillas, botones, y demás, para formar; con ese material, una farmacia. Piensan nombres para los medicamentos y los escriben en etiquetas. El maestro favorece la discusión sobre cómo deben escribirse los textos y pegan las etiquetas en los frascos y cajas.

Los niños se ponen de acuerdo para organizar en lugares determinados del aula: la farmacia, el consultorio del doctor, la sala de espera. Pueden poner carteles que indiquen dónde está instalado cada uno de esos sitios.

Los niños se organizan en : pacientes, doctores y farmacéuticos.

El paciente explica en forma detallada al doctor cuál es su enfermedad. El doctor indica la medicina que debe tomar y escribe la receta.

El enfermo acude a la farmacia a comprar su medicina. El farmacéutico busca entre los medicamentos aquél cuya escritura sea similar a la que aparece en la receta. Puede ser que el farmacéutico dé una medicina cualquiera, por lo cual el maestro está pendiente para intervenir: *fíjate si te dio bien la medicina*. Pregunta al “doctor”, *¿qué le recetó usted? ¿Qué escribió aquí?*

En caso de no encontrar el medicamento, el paciente acude nuevamente con el doctor y le plantea el problema: “de esa medicina no hay”, para que él busque una solución: corrige

la receta o la hace de nuevo, o dice que el farmacéutico buscó mal porque él sabe que la tiene.

Esta actividad se repite muchas veces durante el año. Tiene gran importancia porque los niños producen e interpretan textos y llegan a comprender la necesidad de mantener cierta estabilidad en la escritura (aunque ésta no sea correcta) para que sea posible encontrar las medicinas.

Además, el maestro podrá darse cuenta de cuáles son las hipótesis de los niños sobre el contenido del texto de una receta médica. Ellos pueden suponer que ahí están escritos:

- ◆ Los síntomas del enfermo, y considerar que el farmacéutico, en función de ellos, indica la medicina adecuada.
- ◆ Los nombres de los medicamentos recetados.
- ◆ La manera y cantidad de medicinas que debe suministrarse al paciente (dos cucharadas antes de las comidas, etc.).

Las dos últimas son suposiciones correctas. Para que los niños lleguen a establecerlas es conveniente que tengan posibilidad de ver recetas médicas verdaderas y que el maestro les lea los textos contenidos en ellas. Entre el material sugerido para la biblioteca, se indica este tipo de portadores de texto.

Los pasos que aquí se sugieren no tienen que seguirse estrictamente; pueden alterarse o modificarse en función del interés y las sugerencias de los niños. Si bien se trata de un trabajo con una finalidad relacionada con el aprendizaje de la lengua escrita, los niños deben sentirlo y manejarlo con la libertad y movilidad que permite un juego.

NOTA: El maestro cuida que en la organización de este juego todos los niños tengan oportunidad de ser farmacéuticos, pacientes y doctores.

Δ *Adivinen qué es*

Los niños reflexionan acerca de:

- ◆ La estructura de las palabras en su forma oral.
- ◆ Cuántas y cuáles grafías se requieren para representar determinados fonemas o sílabas.

El maestro presenta a los alumnos una palabra, de la cual muestra sólo la sílaba inicial, manteniendo oculto el resto. Por ejemplo CAMA, y dice: *aquí escribi el nombre de una cosa que sirve para acostarse y que empieza con "ca"* (señalando la sílaba CA). *Adivinen qué es.*

Cuando los niños han descubierto de qué palabra se trata, el maestro pregunta: *Si aquí (CA) dice "ca", ¿qué estará escrito aquí?* (en la sílaba oculta). *¿Qué letras tengo tapadas? ¿Cuántas serán? ¿Si las destapo, cuál va a aparecer primero?* Descubre la primera: *¿Faltarán más? ¿Cuántas? ¿Cuáles? A ver si adivinamos.*

Cuando toda la palabra ha quedado descubierta, invita a los niños a que la lean.

Variantes

A medida que los niños avanzan en sus conceptualizaciones, se puede hacer el corte en cualquier parte de la palabra, y una vez que el niño adivina, el maestro la descubre y le pide que la lea.

Para los niños de conceptualizaciones más altas (alfabética y silábico-alfabética) se puede mostrar en ocasiones sólo la primera letra, dando su sonido. Ejemplo: *adivinen, ¿que será una cosa que sirve para acostarse y que empieza con "c"?* Hace el sonido correspondiente para que anticipen el resto de la palabra.

Otras veces se puede ocultar la parte inicial de la palabra para que el alumno la anticipe viendo el final. Por ejemplo MA (CAMA).

Δ *Juego de los nombres*

Se pretende promover el conocimiento y la integración del grupo a través de un juego colectivo.

Este juego se realiza desde el primer día de clase y se puede repetir durante todo el año.

El grupo se sienta formando un círculo. El maestro explica que cada quien va a ir diciendo su nombre (sin apellidos) y él va a escribirlos en el pizarrón. Comienza por el propio: "yo me llamo Sergio" (escribe su nombre en el pizarrón). A continuación cada niño dice su nombre y el maestro lo escribe.

Cuando ha escrito los nombres de todos, el maestro se integra al círculo formado por los alumnos y explica el juego: *el primer niño dice su nombre* (Ej.: "Carlos"). El siguiente debe decir el nombre del compañero anterior y el propio (Ej.: "Carlos", "María"), el siguiente dice el nombre de los anteriores y el propio (Ej.: "Carlos", "María", "Hugo"). Así se continúa hasta que los niños no puedan recordar todos los nombres. El juego se reinicia dos o tres veces más, comenzando cada vez por un niño distinto. En ocasiones el maestro puede sugerir que alguien busque en la lista del pizarrón un nombre olvidado o, en caso de que ningún niño pueda hacerlo, señalarlo y leerlo él mismo.

Δ *Análisis y comparación de nombres*

Con los nombres de los niños escritos en tarjetas, y éstas a la vista, se realizan actividades de comparación y análisis de los nombres propios. Éstas pueden ser efectuadas con todo el grupo, por equipos o por parejas. El maestro escoge en cada oportunidad el tipo de actividad que considere más conveniente. Una vez por semana, el maestro realiza algunos trabajos de análisis y comparación como el que a continuación se detalla:

- ◆ Nombres largos y cortos. En general esta actividad se realiza por equipos. El maestro explica: *van a mirar bien la tarjeta con su nombre y las de los compañeros. Fijense si todos los nombres son de igual largo. Los que tienen nombres cortos se van a sentar de un lado de la mesa y los que tengan nombres largos del otro.*

El maestro permite que los niños se cambien de lugar para que puedan observar mejor las tarjetas de sus compañeros, intercambien opiniones y discutan.

Una vez que han logrado la clasificación “nombres largos”, “nombres cortos”, el maestro dice, por ejemplo: *díganme un nombre corto. Ahora escríbanlo en el pizarrón. Díganme un nombre largo. ¿Quién quiere pasar a escribirlo? ¿Cuántos tienen nombre corto? ¿Y nombre largo? ¿Qué es más largo, decir Juan o Valentina? ¿Con cuántas letras se escribe Juan? ¿Y Valentina?*

Este mismo tipo de trabajo se puede conducir de modo que se comparen todos los nombres del grupo. Es posible proponerlo también por parejas: cada uno de los niños observa el nombre de su compañero, ve cuál es más largo, cuenta las letras, etcétera.

Δ *El barco cargado*

Al tener que pensar en palabras que empiezan igual, los niños realizan un análisis de los aspectos fonológicos de la lengua. Al observar la escritura de esas palabras, se dan cuenta de la relación existente entre sonido, fonema y escritura.

El maestro explica el juego: *se trata de un barco que venía muy cargado. Ustedes tienen que adivinar qué traía. Yo les voy a decir sólo cómo empieza el nombre de la carga. Venía un barco cargado de m...*

Los niños pueden proponer: **materiales, maletas, mangos, marranos, mariposas, malos, majaderos, maestros, macetas, etcétera.**

Si alguno propone una palabra que no comience con el sonido, fonema o letra indicado (por ejemplo, "calabazas") el maestro pregunta: *¿Cómo empieza "calabazas"? Vamos a decirlo. ¿Con qué empieza?* Algunas veces formula la misma pregunta ante respuestas correctas, con el fin de que los niños no tengan la sensación de que solamente se les interroga cuando se equivocan.

El juego continúa de igual forma, procurando que sean los niños, por turnos, quienes propongan los sonidos, fonemas o letras iniciales. El maestro va escribiendo en el pizarrón las palabras propuestas.

Ejemplos:

pitos	ropas	insectos
patios	ricas	imágenes
pesas	rodillas	indios
papás	rusas	inocentes
puercos	ranas	ingratos

El maestro conduce a los niños a reflexionar acerca de la escritura. Lee una lista y pregunta: *¿En qué se parecen todas estas palabras? ¿Por qué todas empezarán con la misma letra?*, etcétera.

NOTA: Este juego se puede realizar con todo el grupo.

Δ Yo tapo y tú adivinas

Los niños descubren que:

- ◆ Sonidos iguales requieren igual escritura.
- ◆ En la escritura de una palabra puede estar contenida la de otras.

El maestro escribe una palabra que los niños sepan leer y que, al tapar alguna de sus partes, deje al descubierto otra. El niño anticipa lo que dice en la parte descubierta. Por ejemplo, el maestro muestra la palabra PALOMA y pregunta: *¿Qué dice aquí?* Cuando el niño responde, tapa PA y dice: *si tapo esto, ¿qué dirá aquí?* (LOMA). *¿Y si tapo esto (MA), qué dirá aquí?* (PALO).

Esta actividad se puede hacer también con palabras desconocidas, sólo que en este caso el maestro informa lo que dice en ese texto para que, al hacer el tapado de partes, el niño anticipe y lea. Por ejemplo dice: *aquí escribí "caracol". Si le tapo esto (CARA), ¿qué dirá? ¿Y si tapo esto? (COL).*

Otros ejemplos pueden ser:

PALOMAR:	PALO	MAR	PALOMA	
AUTOPISTA:	AUTO	PISTA		
SOLDADO:	SOL	DADO		
PALOMAS:	PALO	LOMAS		
MARIANA:	MAR	MARI	MARÍA	ANA
COLIFLOR:	COL	FLOR		
MESA:	MES	ESA		
MARGARITA:	MAR	RITA		
PARAGUAS:	PARA	AGUAS		
PANTALÓN:	PAN	TALÓN		
CASADA:	CASA	ASA	ADA	ASADA
TIRABUZÓN:	TIRA	BUZÓN		
TOMATE:	TOMA	MATE	TE	
JUANA:	JUAN	ANA		

NOTA: Es importante que el niño anticipe lo que dice. El maestro puede decir, por ejemplo: *sólo dime lo que tú crees que dice aquí.*

Δ *Crucigramas*

Se pretende que los niños:

- ◆ Consoliden la escritura y la dirección convencional de las palabras.

- ◆ Sean capaces de leer en otra dirección convencional (de arriba hacia abajo), que es frecuentemente usada en carteles y anuncios.

El maestro proporciona un sencillo crucigrama donde se crucen tres o cuatro palabras (dos o tres verticales y dos o tres horizontales). Marca los cuadros correspondientes a cada letra, y en el lugar correspondiente al inicio de cada palabra coloca un dibujo o lámina alusiva a ella.

La misma actividad se puede hacer sin láminas. En este caso se emplea un campo semántico determinado. Se informa a los niños sobre él y se les proporciona, además, la inicial de cada palabra. El trabajo se puede realizar a partir de nombres de frutas, animales, flores u objetos del salón. El maestro dice, por ejemplo: *vamos a pensar un nombre de animal que tiene seis letras y empieza con F (efe)*.

Los niños discuten acerca de los nombres que deben ir en cada línea. Por ejemplo, si en el principio de una hilera de cinco cuadritos está el dibujo de un cerdo, tendrán que discutir si ahí se escribe cerdo, cochino o puerco.

El maestro, como siempre, participa en la actividad pidiendo justificaciones y confrontando hipótesis.

Δ Forman palabras distintas cambiando una letra

En este juego, los niños:

- ◆ Reflexionan acerca del principio alfabético de la escritura.
- ◆ Toman conciencia de que, a cambios mínimos en la escritura de las palabras, corresponden diferentes significados.

El maestro forma una palabra con letras móviles. Explica el juego: *tienen que pensar otras palabras a partir de ésta, cambiando una sola letra cada vez. No se vale repetir ninguna. Por eso, para acordarnos de cuáles hicimos, vamos a copiar en el cuaderno cada una de las que formemos. Pone un ejemplo: en la palabra CASA cambia S por R: CARA.*

Invita a los niños a que continúen el juego: *ahora te toca a ti, cambia una.*

Cuando los alumnos consideran agotadas las posibilidades, uno de ellos lee en voz alta la lista escrita en el cuaderno y los demás siguen la lectura en silencio, en sus cuadernos.

Ejemplos de listas de palabras obtenidas al cambiar una letra:

MASA:	NIÑA:	CAMA:
MESA	RIÑA	MAMÁ
META	RICA	MAPA
MATA	RISA	PAPÁ
MALA	PISA	TAPA
MALO	PASA	CAPA
JALO	PASO	COPA
JALA	CASO	TOPA
PALA	VASO	ROPA
PALO	VAGO	SOPA
PATO	HAGO	SOLA
PATA	MAGO	BOLA
PASA	MATO	BOCA
CASA	MATA	BOTA
CARA	CATA	BOTE
CERA	RATA	BATE
MERA	RAMA	BASE

NOTA: Se puede hacer también con todo el grupo, escribiendo la palabra en el pizarrón y borrando una letra por vez.

Δ *El ahorcado*

Los niños reflexionan sobre la escritura de una palabra a partir del número de letras que la forman y apoyándose en una imagen alusiva.

Esta actividad se basa en el juego tradicional de *El ahorcado*. Debido a las variantes que existen en dicho juego, aquí se explica la forma de jugarlo.

En el juego intervienen dos personas. Uno de los jugadores piensa una palabra (Ej.: bicicleta) y escribe su primera y última letras. Para cada una de las letras restantes traza una raya.

B _ _ _ _ _ A

El otro jugador deberá adivinar de qué palabra se trata. Para ello, dice una letra cualquiera (Ej.: I). Si la palabra lleva esa letra, el primer jugador anota todas las letras I que ésta contenga:

B i _ i _ _ _ A

Si la palabra no incluye la letra mencionada, dibuja la horca. El jugador que debe adivinar sigue mencionando letras. Si dice una letra correcta (Ej.: C), el otro jugador la escribe todas las veces que la palabra la contenga, en los lugares correspondientes:

B i c i c _ _ _ A

Cada vez que el otro jugador nombra una letra que no forme parte de la palabra, el que propuso la palabra va añadiendo un elemento para formar la figura del "ahorcado": cabeza, ojos, boca, orejas, nariz, pelo, cuello, hasta completar todo el cuerpo. Las letras equivocadas se van anotando aparte, conforme se nombran, para evitar que sean repetidas.

Si la palabra no ha sido adivinada y el "ahorcado" se completa, el jugador que la propuso dibuja una "cuerda" alrededor del cuello y "lo ahorca".

B i c i c _ e _ A

El juego puede ser jugado entre dos niños o entre un niño y el maestro, o por un niño y el resto del grupo.

Variante

El maestro muestra una imagen y junto con ella la escritura de la letra inicial del nombre de la figura. Marca además una raya por cada letra restante, como en el juego tradicional del ahorcado. Explica el juego al niño y éste va diciendo las letras que deben ir en las rayas. Puede ser que el alumno diga que esa palabra lleva “eme”, lleva “m” (su sonido) o que va con “la ma” o “la pu”. En estos dos últimos casos, si efectivamente la palabra lleva esa sílaba, aún cuando el niño las considere como una sola letra, el maestro escribe ambas letras.

Cuando es el maestro quien propone la palabra, conviene que haga todo lo posible por no “ahorcar” al jugador. Por ejemplo, si el alumno dice una letra equivocada, el maestro en lugar de dibujar la mano del ahorcado, traza sólo “un dedito”. Por otra letra equivocada, traza “otro dedito”, y así sucesivamente. De esta manera amplía las posibilidades de anticipación por parte del niño y evita que éste se sienta frustrado.

También se puede dar al niño la imagen, la letra inicial y las marcas de las restantes, dejando que complete él solo la escritura de la palabra.

Ejemplo: G _ _ _ (gato)

NOTA: Con los niños que tienen hipótesis silábico-alfabética y alfabética es conveniente utilizar palabras con todo tipo de sílabas.

Δ *Completan palabras en forma escrita*

En esta actividad los niños analizan palabras que empiezan igual. Establecen lo que falta en cada una de ellas y piensan cómo completar las palabras en forma escrita. La confrontación de los diferentes textos producidos por el grupo les permite avanzar en el conocimiento de las bases del sistema de escritura.

El maestro muestra a los alumnos pares de figuras cuyos nombres comiencen de la misma manera. Escribe la parte que es igual en ambas palabras y pide a los niños que escriban lo que falta. Procura que dichas partes exijan, algunas veces, completar sílabas de las que se proporcionan una o dos letras, y otras veces que requieran escribir las sílabas completas.

Ejemplos de pares de palabras:

El maestro escribe:

past
pes
cas
ca
cuen
ded
tor
ta
la
pa

Debajo de las figuras de:

pasto	pastilla
peso	pescado
casa	cascarón
cama	camión
cuento	cuenta
dedo	dedal
torta	tortilla
taza	taco
lago	laguna
palo	paleta

Después de que cada niño complete sus palabras, el maestro les pide que comparen los trabajos y discutan las respectivas escrituras, brindando información en caso necesario. A aquellos niños que se dan cuenta de que han cometido errores, los estimula para que se autocorrijan.

Δ *Sustituyen sustantivos*

Mediante esta actividad los niños reflexionan acerca de los cambios que se dan en la escritura de una oración cuando en ella se propone cambiar un sujeto o un complemento.

El maestro escribe una oración del tipo: "Juan fue a la papelería".

Lee y señala la oración de corrido, sin detenerse en cada palabra, y dirige el análisis hacia las partes que la componen.

A continuación propone el cambio de sujeto: *ahora quiero escribir "Elsa fue a la papelería"*. ¿Cómo puedo hacerlo?

Si los niños proponen escribir aparte la nueva oración, el maestro dice: ¿No podremos arreglarle o cambiarle algo a esta misma? ¿Qué tendremos que cambiar? ¿Qué borramos? ¿Qué escribimos aquí donde borramos?

El maestro puede proponer también cambiar el complemento. Volviendo al ejemplo anterior, realiza la misma actividad pero cambiando "papelería" por "panadería".

Δ *Buscan palabras que rimen*

Los niños descubren cómo palabras que terminan igual son palabras que se asemejan en su forma oral y en su representación escrita.

El maestro propone decir palabras que rimen. Dice, por ejemplo: ¿Quién me dice una palabra que termine igual que "tiburón"? Si los niños no encuentran ninguna, el maestro da varios ejemplos ("camarón", "algodón", etc.) y estimula al grupo para que diga otras similares. Cuando los alumnos han entendido el juego, el maestro continúa la actividad, proponiendo que busquen palabras con otras terminaciones ("illo", "oso", "ero", etc.).

A medida que los niños las dicen, va escribiéndolas en el pizarrón, y luego los anima para que las lean, ayudados por el resto del grupo o por él mismo cuando sea necesario. Todo

niño que sea capaz de leer una palabra, la copia y la agrega a su colección.

El maestro propone inventar rimas y poesías. Para hacer el trabajo más divertido y accesible aclara que “se vale” decir palabras inventadas y “cosas tontas” como:

Tengo un gato cuchufato.	A las sillas las llevan en camillas porque se lastimaron las rodillas.	El perro que ladró anoche se fue volando en su coche
-----------------------------	---	---

Pueden hacerlas también usando como punto de partida el nombre de los compañeros.

Por ejemplo:

Ahí está Simón
comiéndose un melón.

Ahí viene Josefina
cargando su tina.

El maestro explica que las palabras que terminan igual “riman”, y propone que busquen y subrayen algunas en el libro de texto.

Cuando han subrayado las palabras, los invita a leerlas, ayudándoles cuando sea necesario. Las comparan para observar si subrayaron las mismas.

Δ *Recorta y arma*

Se pretende que los niños formen palabras y oraciones.

El maestro pide a los niños que recorten letras de periódicos y revistas. Luego, en clase, los invita a formar con ellas tanto palabras como oraciones. Estimula la colaboración y discusión entre ellos, de modo que se sientan libres de pedir a un compañero la letra que les falta, de ayudar y recibir ayuda en la construcción de una palabra, etcétera.

El maestro, como de costumbre, participa en la actividad pidiendo justificación de respuestas.

Δ Anticipan a partir de acciones

El maestro explica que va a decir algo en secreto a un niño. Elige para ello a uno que ya reconozca su nombre por escrito y le dice en voz baja que realice una determinada acción. Por ejemplo: *Trae un lápiz* o *Saca la lengua*. Cuando el niño ha cumplido la orden, el maestro dice: *ahora voy a escribir lo que hizo Raúl*. Escribe en el pizarrón: "Raúl trajo un lápiz".

Señala la oración y pregunta al grupo: *¿Qué dirá aquí?* Si los niños no responden correctamente, el maestro señala el nombre del niño y pide a éste que le diga al grupo lo que dice ahí (Raúl). En seguida dice: *sí, aquí* (señalando el nombre) *dice Raúl*. En todo esto (señala la oración completa) *yo escribí lo que hizo Raúl*. Aquí dice Raúl, (señala el nombre) *y en todo esto* (señala "trajo un lápiz"), *¿qué dirá?*

Si los niños no dan con la respuesta correcta, el maestro lee la oración señalándola con movimiento continuo de izquierda a derecha: *yo escribí: Raúl trajo un lápiz ¿Dónde dice Raúl? Y aquí* (señala "trajo un lápiz"), *¿qué dice?*

Repite esta misma actividad con nombres de otros niños y diferentes acciones.

Δ Descubren la relación imagen-texto

Cuando el maestro se detiene para mostrar la imagen con el texto en algunas páginas, pregunta: *¿Qué haya aquí?* Si ningún niño hace referencia al texto, el maestro lo señala y pregunta: *¿Esto qué es?* Acepta la denominación que el grupo de al texto y agrega: *¿Para qué se lo habrán puesto? ¿Dirá algo ahí? ¿Qué creen que diga? ¿Dónde estoy leyendo: aquí*

(señala la imagen) *o aquí?* (señala el texto). Si es necesario, lo señala nuevamente y aclara: *yo lei aquí.*

Si al preguntar qué hay en la página, algunos niños hacen referencia al texto, el maestro estimula las opiniones respecto a lo que dice en él y luego continúa la lectura.

Algunas veces, después de que los niños han interpretado la imagen correspondiente a alguna página, el maestro hace preguntas orientadas a que los niños se den cuenta de que el texto dice más que la sola imagen.

Ejemplo:

Aquí (en la imagen) ¿dónde está "Les diré a todos los animales que ayudemos al cabrito, pensó el conejo"? Es probable que los niños señalen la figura del conejo. Si es así, el maestro aclara: ahí (en la imagen) está el conejo, pero, ¿dónde está esto que piensa el conejo? (vuelve a leer el texto).

Δ *Construyen párrafos en forma oral*

Con este tipo de actividad se pretende que los niños:

- ◆ Elaboren relatos con una secuencia lógica.
- ◆ Sean capaces de proponer ajustes en las oraciones que componen un relato para lograr expresarlo en forma mejor y más clara.

El maestro presenta varias láminas con una determinada secuencia. Pueden ser figuras correspondientes a un cuento o una historieta.

Pide a los niños que inventen una historia con ellas y que piensen qué se podría decir con respecto a cada una de las láminas. Seguramente surgirán diversas propuestas. El maestro procura que los niños lleguen a un acuerdo y, cuando éste

se logra, escribe en el pizarrón lo acordado. Cuando el trabajo está terminado, lo lee. Trata de que los niños se den cuenta de repeticiones innecesarias, ausencia de algunas oraciones o errores existentes en la redacción de ese texto. Para ello pregunta, por ejemplo: *¿Nos quedó bien este cuento? ¿No podríamos agregarle (o quitarle) algo para que nos quede mejor? ¿Será necesario decir tantas veces "la niña"?* (o cualquier otra palabra que se repita).

El maestro va introduciendo al texto original las modificaciones sugeridas y lo lee nuevamente: *¿Ahora nos queda mejor? ¿Se les ocurre otra cosa que podamos cambiarle?*

El mismo tipo de actividad puede ser realizada sin lámina proponiendo:

- ♦ La invención de un cuento.
- ♦ La narración de una experiencia interesante: un trabajo de ciencias naturales o sociales, un paseo, un acontecimiento de la clase o de la escuela, u otros.

Δ Inventan cuentos

El maestro propone inventar un cuento entre todos. Puede ayudarles iniciando frases para que los niños completen. Ejemplo: "Había una vez..." (los niños completan); "un día el niño estaba...", "cuando de repente"..., etcétera.

Antes de iniciar el cuento, el maestro pregunta cómo hacer para que no se les olvide lo que van diciendo. Si los niños no lo proponen, el maestro sugiere escribirlo en el pizarrón.

Puede además escribirlo en algún cuaderno, para leerlo en otras ocasiones y formar así un libro de cuentos inventados por el grupo.

Los niños pueden además inventar, escenificar y dibujar cuentos.

Δ *Construyen oraciones*

Esta actividad conduce a los niños a la reflexión sobre la existencia de diferentes oraciones que poseen el mismo significado.

Después de realizar una actividad que haya despertado el interés de los niños, el maestro propone decir todo lo que sepan sobre ese tema (considérense los temas de ciencias naturales y ciencias sociales). Por ejemplo, si en la clase han observado un patito, les dice: cada uno de ustedes va a pensar y decirnos algo sobre el patito.

2f.

Los niños pueden proponer:

- ◆ El patito era amarillo.
- ◆ El patito tenía unas plumas muy suaves.
- ◆ Los ojitos eran redondos y negros.

En cada caso, el maestro escribe la oración en el pizarrón. Él, o los niños, lo leen de acuerdo con las estrategias particulares de cada alumno.

Propone que piensen otras formas de decir lo mismo y va escribiendo las oraciones de igual significado.

Por ejemplo.

El patito tenía unas plumas muy suaves.
 Las plumas del patito eran muy suaves.
 ¡Qué suaves eran las plumas del patito!
 Muy suaves eran las plumas del patito.

El mismo tipo de actividad se puede realizar:

- ◆ A partir de la observación de un objeto cualquiera que haya en el salón.

- ◆ Escogiendo al azar una tarjeta con el nombre de un alumno. El maestro pide que digan todo lo que sepan sobre ese niño. Una vez propuesto cada enunciado pregunta: ¿De qué otra manera podríamos decir lo mismo?

Escribe las diferentes oraciones en el pizarrón.

Por ejemplo:

Estela tiene el pelo negro y trae trenzas.
 El pelo de Estela es negro y se lo peina con trenzas.
 Es negro y con trenzas el pelo de Estela.
 Estela tiene el cabello negro y se hace trenzas.

Actividades relacionadas con las matemáticas

A. Actividades de número

Δ *El caracol*

Número: Cardinalidad y correspondencia.

Material: Un caracol con divisiones pintado en el piso, un dado grande.

Se pinta un caracol en el piso del salón de clases, de preferencia, o en algún lugar del patio de la escuela. Se forman equipos de cuatro o cinco alumnos. A cada integrante del primer equipo que inicia el juego se le entrega una bola de papel mojado. Los demás equipos se colocan alrededor del caracol. El maestro inicia la actividad explicando al primer equipo: *cada niño, por turnos, tirará el dado. Los puntos que marque serán los lugares del caracol que va a brincar; es*

decir, tantos puntos como marque el dado son los lugares que avanzará y dejará su bola de papel en el último lugar al que llegó. Así pasarán todos los niños del mismo equipo y el ganador será aquél que llegue a la cabeza del caracol.

El maestro pregunta durante el juego: *¿Cuántos cuadros te faltan para llegar a la cabeza del caracol? ¿En total, cuántos cuadros brincaste? ¿Cuántos te faltan para alcanzar al niño que está adelante de ti? ¿Cuántos cuadros le faltan al niño que sigue de ti para alcanzarte? ¿Cuántos cuadros brincó en total el que ganó?*

Es probable que algunos alumnos, al avanzar después de la primera tirada, inicien el conteo en donde quedó su bola en la jugada anterior. Si esto sucediera, el maestro debe propiciar la confrontación entre los alumnos. Preguntará, por ejemplo: *¿Por qué Juan, que tuvo menos puntos que Pedro, llegó al mismo lugar que Pedro?, o ¿por qué su bola está más adelante, si sacó menos puntos?*

Δ *Juego de la oca*

Número: Cardinalidad y correspondencia.

Material: Para cada equipo un juego de *La oca*, dos dados y una ficha de color diferente para cada jugador.

El maestro forma equipos de cuatro o seis niños, proporciona el material necesario a cada uno y explica: *hoy vamos a jugar a La oca* (mostrándola al grupo) *¿Alguno de ustedes sabe cómo se juega?* Se permite a los alumnos expresar la forma y las reglas que conocen de este juego. No es necesario seguir las reglas tradicionales que lo rigen. El maestro debe conducir las opiniones de los niños para que, por acuerdo grupal, se establezcan las reglas que se seguirán, procurando que no afecten la participación de los integrantes del equipo. Por ejemplo: la regla de las casillas

del pozo y la cárcel puede sustituirse dejando de tirar una o dos veces, en lugar de permanecer en ellas indefinidamente, hasta que otro jugador lo sustituya al llegar a esos lugares.

Una vez establecidas las reglas a seguir, el maestro les dice: *los equipos se van a poner de acuerdo para escoger al niño que iniciará el juego. Éste tirará los dados y escribirá en su cuaderno, como pueda, el total de puntos, y avanzará su ficha en 'La oca' tantos cuadros como puntos haya obtenido. A continuación, el compañero que se encuentre a su derecha tirará los dados y hará lo mismo que el anterior. Así continuarán todos los integrantes del equipo, y el primero que llegue a la meta será el ganador.*

Los equipos inician el juego. El maestro, recorriendo los distintos equipos, preguntará a cada uno de ellos: ¿Quién va ganando? ¿Por cuántos cuadros le vas ganando a tu compañero?

Es importante que el maestro se dé cuenta del tipo de estrategia empleada por los niños. Para ello preguntará: *¿Cómo le hiciste para saber que son cinco?* (observando que pueden resolver la actividad contando o sumando). Se considerará que el niño se apoya en el conteo si, por ejemplo, los dados marcan tres y dos puntos y dice: “uno, dos, tres, cuatro y cinco”, señalando cada uno de los puñtos. Pero se considerará que está sumando si dice: “tres (refiriéndose al primer dado), cuatro y cinco” (refiriéndose al segundo dado), o “tres y dos son cinco”.

nota: Dependiendo de las características de los integrantes de cada equipo, el maestro determinará el tipo de dados adecuados para realizar la actividad.

Δ *Juego del dominó*

Número: Cardinalidad y correspondencia.

Material: Para cada equipo un dominó. Éste deberá ser un dominó al cual se le haya modificado la

disposición de los puntos, de manera que para un mismo número de puntos no se tenga una misma disposición.

Se organiza al grupo en equipos de cuatro jugadores y se reparte el material que corresponda a cada uno.

El maestro permite la manipulación del material y aprovecha este momento para explicar que las fichas del dominó se dividen en dos mitades, y que los puntos de cada parte se cuentan por separado. Esta observación es importante para el buen desarrollo del juego.

El maestro continúa explicando: *coloquen las fichas del dominó cara abajo, en el centro de la mesa. Para iniciar el juego necesitan repartir las fichas, de tal manera que cada jugador tenga la misma cantidad.*

Es necesario permitir a los alumnos que ensayen diversas estrategias para solucionar este problema. Si después de algún tiempo se les dificulta repartir las fichas equitativamente, se les indicará que deben tomar siete cada uno.

Una vez repartidas las fichas, el maestro prosigue explicando: *cada equipo se pondrá de acuerdo sobre quién será el que inicie el juego. El niño que empiece colocará al centro una de sus fichas. Por ejemplo, si pone la 4 / 3 (mostrándola al grupo) el niño que está a su derecha será quien continúe el juego, colocando ahora una ficha que tenga igual cantidad de puntos por cualquiera de los dos lados.*

El maestro pondrá un ejemplo en el pizarrón para mayor claridad por parte de los alumnos y continuará: *en caso de que el niño que siga no tenga ninguna ficha con cuatro o tres puntos deberá decir 'paso' y jugará el que se encuentra a su derecha.* Así seguirán el juego y ganará el niño que primero se quede sin fichas.

Habrán ocasiones en que los niños no puedan seguir jugando porque ninguno de ellos tiene alguna ficha de las que exige el juego. En este caso ganará el niño que tenga menos fichas.

Pero si hubiera dos o más niños en esta situación, ganará aquél cuyas fichas sumen menos puntos que las de los otros.

Al finalizar el juego, el maestro preguntará a los niños del equipo: *¿Quién quedó en segundo lugar? ¿Cuántos puntos tienes? ¿Y quién en tercer lugar? ¿Cuántos puntos te quedaron?*

Posteriormente se volverá a jugar el dominó, el cual estará modificado de la siguiente manera: 14 fichas con número y 14 con puntos. Se jugará utilizando las mismas reglas.

Δ *Conjuntos equivalentes*

Número: Cardinalidad y correspondencia.

Material: Para cada equipo, diez bolsas transparentes, no muy grandes, objetos de diversa naturaleza, como: canicas, palitos, piedras, semillas, y una bolsa muestra. Ésta contendrá una cantidad determinada de objetos desde uno hasta nueve elementos. Para cada equipo la bolsa deberá contener una cantidad diferente de objetos.

A pesar de la sencillez de esta actividad, es conveniente que se realice, ya que es a partir de ella que se efectuarán otra serie de actividades cuya finalidad es llegar a representar el cardinal de un conjunto.

El maestro forma nueve equipos, le entrega el material necesario a cada uno y comenta: *metan en las bolsas vacías la misma cantidad de objetos que hay en ésta* (refiriéndose a la bolsa muestra).

El maestro observará cuáles son las estrategias que los niños utilizan para resolver la tarea. Si algún niño o equipo insiste en meter únicamente los mismos materiales de la bolsa muestra, lo cuestionará para que comprenda que lo importante es tomar en cuenta la cantidad y no la cualidad de los objetos. Dirá, por ejemplo: *¿Cuántos objetos tiene esta*

bolsa? Entonces, ¿cuántas cosas vas a meter en la bolsa que te di?

Si a pesar de estos cuestionamientos persisten en tomar en cuenta sólo la cualidad, se les confronta con aquellos alumnos o equipos que han llenado las bolsas correctamente. Dirá, por ejemplo: *observa las bolsas que hicieron tus compañeros, ¿Cuántas cosas tiene la bolsa que se les entregó? ¿Cuántos objetos metieron en cada una? ¿Son los mismos objetos? ¿Y está bien?*

Cuando han terminado de llenar las bolsas, las intercambiarán entre los equipos para verificar si tienen la misma cantidad de la bolsa muestra.

Δ Juego de adivinanzas con cartas

Número: Relación de orden.

Material: Cartas de póker, del uno al siete.

El maestro inicia la actividad mostrando al grupo el material con el que van a trabajar, para que los alumnos la reconozcan y observen sus características. Después les pregunta: *¿Alguien sabe cómo se llama esto? (mostrando las cartas). ¿Cómo está formada? ¿Cómo son sus cartas?* Es importante que los alumnos observen que las cartas tienen dibujos diversos, como tréboles, corazones, diamantes y espadas, así como números del uno al siete, y que éstos representan la cantidad de figuras dibujadas en cada carta.

Después, el maestro selecciona en orden ascendente, y delante del grupo, siete cartas del mismo palo (o figura), empezando con la carta que tiene el número uno y terminando con la que tiene el siete.

Inmediatamente después les explica en qué consiste el juego: *estas cartas las voy a poner sobre el escritorio, boca abajo, y sacaré una que no les voy a mostrar. Ustedes tendrán*

que adivinar qué número tiene; para ayudarles, les daré diferentes pistas.

El maestro saca la primera carta y, sin mostrarla, les dice: esta carta tiene un número que es mayor que el cinco y menor que el siete. *¿Cuál es?*

Si con esto les resulta difícil adivinar el número en cuestión, el maestro les dice: *les voy a dar otra pista: el número que tiene la carta sigue del cinco, o es el número que está antes del siete.* Una vez adivinado el número, el maestro les pide: *en su cuaderno anoten los números que vayan adivinando.*

Es importante que la escritura que los niños realicen sea confrontada entre ellos mismos, o con otros medios, con la intención de que finalmente conozcan y usen los signos convencionales. Por ejemplo: *¿Quién ya escribió el seis en su cuaderno? ¿Quién quiere pasar a escribirlo al pizarrón? ¿Está bien?* (dirigiéndose al grupo), *¿alguien lo escribió de otra forma?*

Si el número escrito no fuera el correcto, el maestro puede preguntar lo siguiente: *¿Dónde podremos encontrar el número correcto? ¿Aquí en el salón se encontrará escrito en algún lugar?*

Los niños pueden buscar el número en algún calendario o en la fecha que se acostumbra escribir todos los días, auxiliándose de los recursos materiales a su disposición para encontrar la convencionalidad de los signos matemáticos. Recomendamos al maestro tener o hacer un calendario en el que los niños puedan ver cómo se escriben correctamente los números.

En el caso específico de esta actividad, si con todo lo anterior los alumnos no encuentran el número correcto, el maestro les mostrará la carta para que copien el signo convencional.

Después de "adivinar" las primeras siete cartas, el maestro pasará al frente a un alumno para que tome una carta y dé las

pistas necesarias para que sus compañeros la adivinen. Así pasarán varios alumnos.

En un primer momento se trabaja con cartas del uno al siete. Posteriormente se agregan la ocho y la nueve.

Δ *La perinola*

Número: Representación.

Material: Para cada equipo 60 fichas y una perinola de "toma y saca" (la perinola no debe tener ningún señalamiento).

Se pretende que los niños convengan en el uso de algún signo o símbolo para representar la acción de tomar y poner.

Se organiza al grupo en equipos de seis u ocho niños y se reparte el material a cada uno.

El maestro inicia la actividad comentando: *Hoy vamos a jugar a la perinola, ¿alguien sabe cómo se juega?* Se permite que los alumnos comenten todo lo que saben del juego. Después, el maestro retoma todas las ideas expuestas para explicar en forma ordenada en qué consiste el juego: *primeramente tienen que repartirse las fichas (o semillas) en forma equitativa, de tal manera que todos los integrantes tengan la misma cantidad. Para iniciar el juego, cada jugador pone dos de sus fichas al centro. El equipo debe elegir al que inicie el juego. Después, por turnos, cada jugador hace girar la perinola y, según lo que marque, debe tomar o poner tantas fichas como se indique. Pierde y sale del juego el que se quede sin fichas y ganan los dos últimos que queden.*

Se pregunta si hay alguna duda al respecto. En caso de haberlas, el maestro las disipa. De no ser así, continúa con la actividad, planteando al grupo la siguiente situación: *como ya no hay dudas sobre el juego, podemos iniciarlo, sólo que existe un problema: las perinolas están en blanco (muestra*

una de ellas). Por lo tanto necesitan ponerse de acuerdo para saber cuándo hay que “tomar” o “poner” fichas, y cuántas. Cada vez que caiga en ese lado, deben saber qué hacer, si poner o tomar, y cuántas fichas.

Los alumnos propondrán diversas formas. El maestro debe exponer los pros y los contras de cada una, dirigiendo al grupo para que al final surja, a través de un acuerdo grupal, un signo o símbolo escrito que indique “poner” y otro “tomar”. Por ejemplo: una mano abierta dibujada podría significar “poner” y una cerrada “tomar”, o pintar una “paloma” (√) para “tomar” y una cruz (X) para poner, o letras distintas, como “oe” para poner e “ia” para quitar, y abajo de éstas, el número uno o dos, o el dibujo de una ficha o de dos fichas para indicar la cantidad.

Una vez seleccionados por el grupo los signos o símbolos de las acciones y de la cantidad, los alumnos los dibujarán en las caras de la perinola, y dará inicio el juego en los diferentes equipos.

El maestro recorrerá los diversos equipos durante el transcurso del juego para preguntar: *¿Cuántas fichas te quedaron? ¿Cuántas vas perdiendo? ¿Quién va ganando?*

Δ *¿Qué hace la máquina?*

Número: Suma, resta y representación.

Material para el grupo: una caja grande como las que contienen huevo o el escritorio del maestro, el cual se utilizará como máquina al realizar la actividad.

Para cada niño: fichas o palitos.

El maestro escoge tres niños: uno será quien meta los objetos a la máquina; otro realizará la transformación, a quien el maestro le indicará cuántos objetos tiene que agregar, y el tercer niño será quien reciba lo que se obtiene al ser transformada la cantidad de objetos que entraron a la máquina.

El maestro dice al grupo: *fíjense bien cuántos palitos entraron a la máquina* (por ejemplo, cinco). El niño que va a meterlos a la máquina los cuenta frente a todo el grupo y luego los mete. El que hace la transformación agrega la cantidad que se indicó y entrega el total al tercer niño, quien los cuenta frente a todo el grupo.

El maestro les pregunta: *¿Qué es lo que hizo la máquina?* No hay que olvidar que sólo pretendemos que el niño se dé cuenta que se agrega (se suma) o en su caso se quita (se resta). El maestro cuestiona a los niños: *¿Por qué crees que agrega?* (o suma), o *¿por qué quita?* (o resta). *¿Los demás, qué dicen?* Después el maestro les dice cuánto es la cantidad que la máquina agrega o quita, y les pide que en su cuaderno indiquen lo que hace la máquina. Para ello, el maestro les recuerda cómo lo representaron en la actividad de los mensajes o en la de la perinola, para así poder llegar a una forma para representar lo que la máquina hace. En el caso de que no hayan utilizado los signos convencionales, el maestro les propone el uso de los mismos.

Una vez que los niños conocen cuánto es lo que la máquina agrega o quita, el maestro les pide que anticipen lo que va a salir de la máquina después de saber lo que se metió en ella. Los niños escribirán en sus cuadernos lo que, según ellos, va a salir, y luego verificarán su respuesta, una vez que la acción se realice en concreto; es decir, un niño mete los objetos, la máquina agrega o quita, y luego se ve cuánto sale.

En otras sesiones, cuando los niños han comprendido lo anterior, el maestro les indica cómo representar el esquema de la máquina utilizando sólo números (para resolver, los niños podrán utilizar algún tipo de objeto).

Entrada	Operador	Salida	Entrada	Operador	Salida
9	-6	= 3	6	+2	= 8

Δ *Juego de cinco*

Número: Representación.

Material: Para cada equipo 16 cartas de una baraja de póker (las cuatro figuras del uno al cuatro).

Se organizan equipos de cuatro jugadores, se barajan las cartas y se reparten equitativamente a cada equipo.

El maestro explica al grupo: *para iniciar el juego deberán repartirse equitativamente todas las cartas y las colocarán boca abajo, una encima de otra.* Hecha la repartición de cartas, el maestro continúa la explicación: el juego consiste en formar el cinco con dos o más cartas. El primero que inicie el juego volteá de su pila de cartas la de encima. El siguiente trata de hacer un total de cinco con la carta que volteó su compañero y con alguna que él tenga. Si no es posible, ya sea porque no completa los cinco o porque se excede, se quedan expuestas las dos cartas al centro de la mesa, para que el jugador que sigue trate de formar un total de cinco con las cartas que han sido tiradas anteriormente.

El maestro ejemplifica el juego en cada uno de los equipos: si el primer jugador tira un dos y el siguiente un tres, este último toma las dos, porque con éstas se forma el cinco. Si la carta del jugador que sigue es el uno, tiene que dejarla en el centro. Si el siguiente niño volteá un tres, como aún no se forma el cinco, también deja su carta en la mesa. Pero si el siguiente volteá un dos, puede entonces unir la carta tres a la dos que él tira y quedarse con ellas, quedando en el centro la carta que tiene el uno. Así continúa el juego.

Los niños inician el juego y el maestro recorre los distintos equipos para auxiliarlos en caso de dudas.

Cuando algún jugador haya formado un cinco el maestro suspende por un momento el juego para explicarles lo siguiente: cada jugador tiene que registrar en su cuaderno los números de las cartas con que vayan formando cada cinco.

Cuando todos los jugadores del equipo terminan de descartar, el maestro les dice: *cuenten cuántos "cincos" hicieron. El que haya formado más es el ganador.*

Cuando el maestro lo crea conveniente, puede utilizar esta actividad para formar otros números.

Δ *La tienda*

Número: Suma, resta y orden.

Material: Letreros en los que se marque el precio y el nombre de ocho o nueve objetos que se utilizarán para vender. Los precios no excederán de nueve pesos.

El maestro pregunta sobre la forma en que se realiza la compraventa en las tiendas. Les habla de la conveniencia de saber por anticipado la cantidad que se tiene que pagar al comprar los productos, así como de conocer cuánto dinero les sobrá una vez hecha la compra. Explicado lo anterior, coloca en un lugar visible los productos con sus carteles y a partir de esto les planteará algunos problemas:

- ◆ ¿Qué producto vale más caro?
- ◆ ¿Cuál es el más barato?
- ◆ ¿Qué cosas valen más que los chicles?
- ◆ Si compras un chicle y un chocolate, ¿cuánto pagas?
- ◆ Si llevas ocho pesos y compras una paleta, ¿cuánto te sobrá?
- ◆ ¿Qué cosas valen menos que los mazapanes?
- ◆ ¿Qué vale menos: un chicle o un helado?

El maestro deberá cambiar cada dos semanas los precios y los productos cuyos valores no excedan de nueve pesos y efectuar preguntas semejantes a las anteriores.

Δ Toma una

Número: Suma de dígitos.

Material: Para cada equipo un juego de dominó.

Esta actividad se desarrollará en equipos de cuatro niños.

El maestro reparte a cada equipo un juego de dominó, diciéndoles: *coloquen las fichas boca abajo en el centro de la mesa. Cada uno de ustedes tomará una ficha y en su cuaderno anotará la cantidad de puntos que marque ésta. Por ejemplo, si alguno de ustedes toma esta ficha (2 / 3) anotará en su cuaderno el número de puntos que tiene cada una de las partes. En este caso será: (2 + 3) o (3 + 2), y realizará la suma. Cuando hayan terminado, tomarán otra ficha, harán lo mismo y así continuarán hasta terminar el juego.*

El maestro determinará en qué momento los niños tomarán dos fichas o más en lugar de una.

A continuación, el maestro les pedirá que busquen las fichas que sumadas den la misma cantidad, y que lo anoten en su cuaderno.

Δ Palitos chinos I

Número: Suma y representación.

Material: Para cada equipo, hojas blancas, cuatro palitos azules, cuatro rojos, cuatro amarillos y uno negro.

Se organiza al grupo en equipos de cuatro niños. El maestro, usando el material, les explica: *hoy jugaremos a los palitos chinos. Ese juego consiste en lo siguiente: el equipo debe escoger al niño que iniciará el juego: éste tomará todos los palitos en una mano, así (mostrando al grupo la posición vertical de los mismos), y recargándolos sobre la banca o el piso, abrirá la mano dejándolos caer libremente. Ya que los palitos estén dispersos, los levantará uno a uno, ya sea con*

los dedos o auxiliándose de un palito, teniendo cuidado de no mover ningún otro. Si al intentar levantar un palito mueve otro, perderá y corresponderá el turno al siguiente jugador, al cual se le entregarán todos los palitos, tanto los que quedan como los que ganó el jugador. Antes de entregar los palitos, cada jugador registrará en su hoja (o cuaderno) la cantidad de palitos que logró levantar. Cuando los niños han entendido el juego, se entrega el material y se da inicio. Recorriendo los distintos equipos el maestro observará la forma en que se juega, así como las distintas formas que utilizan los niños para representar la cantidad. Si hubiera dudas o errores se confrontará a los integrantes del equipo. Por ejemplo: ¿Así se pueden levantar los palos? ¿Qué pasa si se mueve otro palito? Según lo que escribió Juanito (mostrando la hoja al equipo), ¿cuántos palitos ganó? Observen la hoja de Lupita y díganme cuántos palitos ganó.

Quando haya terminado la primera vuelta, el maestro les dice: *tendrán oportunidad de una segunda jugada y volverán a registrar en su hoja la cantidad de palitos que ganen.*

El maestro dará tiempo para que terminen de jugar. Al término de esta segunda vuelta les explica: *cada niño sumará los puntos que obtuvo en las dos vueltas. El que haya levantado más palitos es el ganador. Cuando los alumnos hayan obtenido el total de palos levantados se confrontarán los resultados entre los integrantes del equipo: ¿Quién ganó? ¿Con cuántos puntos ganaste? ¿Quién perdió? ¿Por qué?*

El maestro finalmente sugerirá: *vamos a acomodar todas las hojas de los jugadores del equipo, empezando con el que obtuvo mayor cantidad, luego el que sigue, y así hasta terminar con el que tuvo menos puntos. De esta manera sabremos los lugares obtenidos por cada jugador. Se permite que cada equipo determine los lugares. El maestro auxiliará en los casos que se requiera.*

NOTA: El maestro determinará, de acuerdo con el nivel del grupo, si el juego se termina en la primera vuelta o si aumenta el número de éstas.

Δ Palitos chinos II

Número: Suma y representación.

Material: Para cada equipo cinco palitos azules, tres rojos, dos verdes y uno negro.

Se organiza al grupo en equipos de cuatro niños. El maestro entrega el material correspondiente a cada equipo e invita a los niños a que recuerden la manera en que jugaron a los Palitos Chinos (Palitos Chinos I). *¿Alguno de ustedes quiere decirlo en voz alta?* Posteriormente el maestro les indica: *ahora lo que va a cambiar es que los palitos van a tener valor diferente: este azul (mostrándolo al grupo) tendrá el valor de un punto, los rojos dos puntos, los verdes tres puntos y este negro nueve puntos.* Recuerden que el juego es exactamente como el anterior, sólo que en éste, al término de cada juego, cada uno sumará los puntos que obtuvo, tomando en cuenta el valor de cada palito de acuerdo con su color.

Cuando los alumnos hayan obtenido el total de palos levantados se confrontarán los resultados entre los integrantes del equipo: *¿Quién ganó? ¿Con cuántos puntos ganaste? ¿Quién perdió? ¿Por qué?* Posteriormente el maestro preguntará y pedirá que anoten: *si gané dos rojos, tres azules y un negro, ¿cuántos puntos obtuve?*

B. Actividades de sistema decimal de numeración (SDN)**Δ Formamos rectángulos**

SDN: Ley de cambio, agrupamiento y desagrupamiento.

Material: Para cada equipo 80 rectángulos amarillos de 1.5 x 1 cm, 50 rojos de 3.5 x 5 cm, cinco azules de 16.5 x 11.5 cm y dos dados (uno con puntos y otro con numerales).

El maestro formará los equipos de cinco o seis alumnos cada uno, repartirá el material y dará un tiempo de aproximadamente tres minutos para que los alumnos descubran la relación que se puede establecer con él (diez rectángulos amarillos forman un rojo y diez rojos forman uno azul). Para ayudar a este descubrimiento, el maestro podrá preguntar: *¿Se puede hacer un rectángulo grande con los rectángulos chicos? ¿Cuántos amarillos se necesitan para formar un rojo? ¿Cuántos rojos para formar un azul?* Da nuevamente un tiempo, ahora de diez minutos, para que los alumnos continúen manipulando el material. El maestro explicará la disposición correcta de los rectángulos amarillos con los rojos y de estos últimos con el azul.

A continuación el maestro pondrá el material de cada equipo en un depósito del cual se hará cargo un alumno del mismo equipo y explicará: *por turno, cada uno de ustedes va a lanzar los dados y tomará del depósito tantos rectángulos amarillos como lo indiquen los dados. Cada vez que sea posible formar un rectángulo de mayor tamaño, se deberán de cambiar los rectángulos menores por un rectángulo mayor. Gana el primero que logre tener un rectángulo azul.* Para garantizar que los alumnos realmente comprendan la consigna es conveniente que el maestro realice con cada equipo cuando menos dos jugadas.

Así también, si en el transcurso del juego el maestro observa que para algún equipo resulta demasiado lenta la obtención de rectángulos rojos, podrá sugerir: *en lugar de ganar el primero que logre obtener un rectángulo azul, ganará el primero que logre tener seis rectángulos rojos.* Cuando los alumnos hayan comprendido la ley de cambio, el maestro explicará el siguiente juego: *cada integrante del equipo va a tomar un rectángulo azul, dos rojos y tres amarillos. Por turno, va a lanzar los dados y entregará al depósito tantos rectángulos amarillos como lo indiquen los dados. En el momento en que alguno de ustedes no tenga*

rectángulos amarillos para entregar al depósito, cambiará un rectángulo rojo por diez amarillos. Si ya no tuviera rectángulos rojos hará un doble cambio; es decir, cambiará el azul por diez rojos y uno de éstos por amarillos. Gana el primero que logre deshacerse de todos los rectángulos. Es conveniente, nuevamente, que el maestro realice con cada equipo por lo menos dos jugadas. Recordará en todo momento que el juego consiste ahora en deshacerse de los rectángulos y no en tener más.

Δ La empacadora

SDN: Ley de cambio, agrupamiento.

Material: Para cada equipo entre 200 y 330 semillas, 35 bolsas de plástico de 10 x 5 cm.

aproximadamente, 35 ligas pequeñas y tres cajas de cartón (cajas de zapatos). Cada equipo tendrá una cantidad diferente de semillas.

El maestro formará equipos de seis alumnos, repartirá el material, el cual quedará en el centro de la mesa y comentará a todo el grupo: *hoy vamos a jugar a la empacadora. ¿Saben ustedes qué es una empacadora?* El maestro propiciará el intercambio de opiniones y escuchará los comentarios y explicaciones emitidos por los alumnos. Si del grupo no surgiera una explicación aceptable, el maestro comentará: *una empacadora es un lugar en donde trabajan personas que meten las cosas en bolsas, cajitas, costales, etcétera, para luego venderlas. Por ejemplo, en una empacadora de sopa se mete la sopa en bolsitas y obtenemos bolsitas de sopa que luego se acomodan en cajas o paquetes; en una empacadora de maíz se meten los granos de maíz en bolsitas y obtenemos bolsitas de maíz que luego se meten en cajas o paquetes, y así sucesivamente.* A continuación, el maestro propiciará que los alumnos comenten de cuántas formas diferentes han visto

ellos que se empaacan las mercancías que se venden en las tiendas o almacenes. Recordará que hay ocasiones en que de los paquetes obtenidos se hacen a su vez nuevos paquetes. Por ejemplo, con paquetes de cuatro chicles se hacen a su vez cajas con 40 paquetes, o con paquetes de 18 huevos se hacen cajas de 32 paquetes.

El maestro explica: *ahora cada equipo va a ser una empa-cadora. La empa-cadora va a funcionar de la siguiente manera: diez semillas van a formar una bolsa y diez bolsas (con sus semillas) formarán una caja. Si al terminar de hacer sus bolsas y cajas les sobran semillas, éstas se quedarán sueltas.*

Una vez que todos los equipos hayan terminado de empa-car las semillas, el maestro retirará las cajas y bolsas sobran-tes e indicará: *ahora pongan juntas las bolsas, en otro lugar las cajas y en otro lugar, también, las semillas sueltas.*

Finalmente, el maestro preguntará a cada uno de los equipos cuántas cajas, bolsas y semillas sueltas obtuvieron y planteará al grupo problemas como los siguientes:

- ◆ ¿Cuántas semillas se necesitan para formar una bolsa? ¿Cuántas bolsas se necesitan para formar una caja? ¿Cuántas semillas hay en una caja?
- ◆ El equipo de 'fulanita' obtuvo dos cajas, tres bolsas y nueve semillas sueltas, y el de 'zutanito' dos cajas, cuatro bolsas y ocho semillas sueltas: ¿qué equipo tiene más semillas? ¿Por qué?
- ◆ Y si juntamos las nueve semillas sueltas del equipo de 'fulanita' con las ocho del de 'zutanito', ¿cuántas bolsas podremos formar? ¿Cuántas semillas sueltas nos quedarán?

El maestro solicitará a los alumnos, para concluir, que escriban en su cuaderno, como ellos quieran pero procurando que todos entiendan, la cantidad de semillas sueltas (uni-

dades), bolsas (decenas) y cajas (centenas) obtenidas por el equipo.

Δ *Los camiones de refrescos*

SDN: Ley de cambio y agrupamiento.

Material: Para cada equipo 210 fichas o corcholatas, 15 tiras de cartón o cartulina con una longitud equivalente a diez corcholatas juntas, dispuestas en hilera, dos cajas de cartón (cajas de zapatos) y cinco o seis tarjetas que contengan, cada una de ellas, una forma aditiva escrita. Cada equipo tendrá una cantidad de fichas diferente.

El maestro formará equipos de cinco o seis alumnos, proporcionará el material, excepto las tarjetas, y comentará al grupo: *hoy vamos a jugar a 'Los camiones de refrescos'. Las fichas que tienen sobre sus mesas van a ser los refrescos.* Para propiciar el interés de los alumnos en el juego, así como su iniciación en la comprensión de la ley de cambio, el maestro podrá plantear al grupo preguntas como: *cuando ustedes van a la tienda a comprar, digamos 25 refrescos, ¿cómo se los venden? O, cuando una tienda compra 1,000 refrescos, ¿cómo se los venden? ¿En qué le dan los 1,000 refrescos?* Una vez que el grupo haya sugerido que los refrescos se pueden agrupar en cajas, el maestro preguntará: *¿Y las cajas de refrescos? ¿En qué transportan las cajas? ¿En dónde meten las cajas para llevarlas a vender?* Concluida esta parte el maestro indicará: *cada equipo va a formar un camión de refrescos de la siguiente manera: una caja se llena con diez refrescos (muestra el material) y un camión puede llevar diez cajas (nuevamente muestra el material).*

A continuación, el maestro dará a cada niño una tarjeta con la forma aditiva y explicará al grupo: *en la tarjeta está anotada la cantidad de refrescos que cada uno de ustedes*

debe tener: tómenlos. Tomados los refrescos, el maestro retirará de las mesas las fichas sobrantes. El maestro proseguirá: *ahora cada quién va a formar sus cajas de refrescos.* Finalizado este punto, el maestro propiciará el análisis en el interior de los equipos para que cada uno de ellos determine cuántos nuevos agrupamientos se pueden formar con los refrescos sobrantes. Por ejemplo, si a fulanito le quedaron dos refrescos sueltos, y a zutanito ocho, ¿se puede formar una nueva caja? Por último, los alumnos formarán los camiones.

El siguiente es un ejemplo de lo que podría ocurrir en un equipo de tres alumnos: Juan recibe una tarjeta donde está escrita la forma aditiva $6 + 4 + 3 + 2$. El alumno hace el siguiente agrupamiento: forma una caja y le quedan cinco refrescos sueltos.

La forma aditiva que recibe Pedro es: $8 + 6 + 1 + 3$. Pedro hace el siguiente agrupamiento: forma una caja y le quedan ocho refrescos sueltos.

Y Mónica, a partir de: $5 + 2 + 1 + 8 + 6$, forma dos cajas y le quedan dos refrescos sueltos.

Al juntar los agrupamientos de todo el equipo, los alumnos observan que hay 15 refrescos sueltos con los cuales es posible formar nuevas cajas. Como diez refrescos forman una caja, es seguro que el equipo formará una caja más, quedando cinco refrescos sueltos.

Para cerrar la actividad, el maestro podrá plantear al grupo preguntas como:

- ◆ ¿Qué equipo tiene más refrescos? ¿Cuál tiene menos?
¿Por qué?
- ◆ ¿Cuántos refrescos necesitaría este equipo para formar una nueva caja?
- ◆ ¿Cuántas cajas necesitaría este equipo para formar otro camión?

Finalmente, el maestro solicitará a los alumnos que escriban en su cuaderno, como ellos quieran, pero procurando que todos entiendan, la cantidad de refrescos (unidades), cajas (decenas) y camiones obtenidos por el equipo.

C. Actividades de geometría

Δ Línea recta

Geometría: Identificación y construcción de líneas.

Material: Una pelota que el maestro utilizará para señalar trayectorias rectas.

El maestro dice a los niños: *fíjense cuál es el camino que sigue esta pelota si la lanzo así* (el maestro lanzará la pelota en forma vertical de arriba hacia abajo). *Van a dibujar en su cuaderno cuál fue este camino. Ahora fíjense cuál es el camino que sigue si yo ruedo la pelota en el suelo: ¿Cómo fue el camino que siguió la pelota? Dibújenlo.* Después de que los niños han dibujado las líneas y han comparado entre ellos su trabajo, lo verifican lanzando y rodando nuevamente la pelota. Posteriormente el maestro les pregunta si conocen el nombre de esta línea. Si no lo conocen les indicará que se llama *recta*.

Δ Línea curva

Geometría: Identificación y construcción de líneas.

Material: Para cada niño, dos pedazos de estambre, uno rojo y otro amarillo, resistol y dos hojas con el dibujo de un camino. El estambre amarillo será algunos centímetros más largo que el rojo, que será exactamente del tamaño del camino.

El maestro reparte a cada niño el material y les dice: *fíjense, van a comparar los dos estambres que les di y me van a decir en qué son diferentes.* Después de que los niños digan que en el color y el tamaño, el maestro afirmará: *el estambre amarillo es más largo que el rojo. Ahora, si pegamos en una de las hojas de un punto a otro el estambre corto, ¿cómo quedará? Péguenlo en la hoja. ¿Qué línea se forma con el estambre ya pegado?* El maestro propiciará la reflexión y la confrontación de los niños. Posteriormente, con el estambre largo les dirá: *ahora, en la otra hoja, ¿cómo podemos acomodar el estambre amarillo para formar otro camino?* Los niños pueden resolver esto de diferentes formas. Por ejemplo, haciendo líneas curvas, o líneas quebradas. En este caso el maestro los manejará como varias líneas rectas encontradas y tomará las líneas curvas para compararlas con las líneas rectas, preguntándoles a los niños: *¿Estas líneas son iguales? ¿Por qué? ¿Cuál de las dos es una línea recta? A esta otra línea se le llama curva. Ahora en su cuaderno van a hacer una línea recta y otra curva.*

Posteriormente, el maestro podrá suplementar esta actividad con juegos en el patio, en los cuales se trabajan de diferentes maneras las líneas rectas y curvas (desplazamientos, posturas corporales, etcétera):

Δ Marcas en masa

Geometría: Identificación de formas, como círculo, cuadrado, triángulo, rectángulo.

Material: Para cada niño, una tabla o cartón de 20 cm x 20 cm, aproximadamente 100 gramos de masa, y diversos objetos (cartones centrales del papel sanitario, tapaderas de frascos de distintos tamaños, monedas, vasos, aros, cajas, borrador, etc.).

Esta actividad se desarrolla en forma grupal. El maestro les entrega a los niños el material y les dice: *van a extender la masa sobre el cartón que les di*. Después les muestra a los niños una figura con forma determinada, por ejemplo un círculo, y les pide: *busquen entre los objetos que tienen sobre su mesa otro que tenga la misma forma* (por ejemplo, una tapa) *y márquenlo en la masa*. Después el maestro muestra otro objeto de forma circular y pregunta a los niños: *¿Esto tendrá la misma forma?* Si los niños la identifican, el maestro denominará la figura por su nombre y les pedirá que busquen más objetos que tengan la misma forma y los marquen también en la masa.

De la misma forma se trabajará con las diferentes figuras: cuadrado, triángulo y rectángulo, sin perder de vista la confrontación de ideas y comparación de figuras para identificarlas por su nombre.

Al finalizar la actividad se les pedirá a los niños que dibujen en su cuaderno las figuras que hicieron con masa.

Δ *Recortan envases*

Geometría: Reconocen círculos, cuadrados y rectángulos.

Material: Para cada niño, unas tijeras. Para cada equipo, cajas de cartón de diferentes formas y tamaños, botellas de plástico delgado, vasos de cartón o plástico, resistol, durex y lápices.

El maestro organiza al grupo en equipos de cuatro niños y les muestra una caja que tenga caras rectangulares y cuadradas, señala una cara cuadrada y pregunta a los niños: *¿Qué forma tiene esta cara? ¿Y esta otra qué forma tiene?* (señalando una de las caras rectangulares) *¿Tiene sus orillas del mismo tamaño?* El maestro puede indicar que a las orillas también se les denomina "lados" y continúa diciendo: *esta cara de la caja*

tiene forma de rectángulo. Vamos a fijarnos en las cosas del salón a ver si encontramos algunas que tengan esta forma.

El maestro les reparte el material a los niños y les dice: *fíjense en la forma de las caras que tienen las cajas y envases que les di y recórtelos.*

Una vez recortadas las caras, el maestro les pide: *pongan juntas aquéllas que tengan la misma forma.* Concluida esta parte, cada equipo nombrará a un representante para que recolecte aquellos conjuntos que contengan partes de igual forma, las cuales pegarán con resistol y/o durex en una cartulina, escribiendo, en la parte superior de ésta, algo que designe a toda la colección; por ejemplo: “círculo” o “rueda” para los recortes circulares; “cuadrado” o “cuadrados” para los recortes cuadrados.

Δ El círculo

Geometría: Reconocimiento de formas geométricas.

Material: Un objeto circular que sirva de muestra y objetos existentes en el salón.

Esta actividad se realiza de manera grupal. El maestro presenta al grupo el círculo “muestra” y les indica: *busquen en el salón cosas que tengan la misma forma que esto.* Los niños descubren diversos objetos y el maestro los va mostrando al grupo para que los niños observen si son o no de la misma forma. Cuando los niños han descubierto objetos con la forma circular les preguntará: *¿Cómo podemos llamarle a esta forma?* (recorriendo con el dedo el contorno del círculo). Los niños podrán responder “bola”, “rueda”, “redondo”, etcétera. Si no surgiera el nombre correcto explicará: *a esta forma se le llama círculo y efectivamente parece una bola o rueda, pero su nombre es círculo. ¿Se parece al cuadrado? ¿Al rectángulo? ¿Por qué? ¿Tiene lados? ¿Tiene*

esquinas? Ahora vamos a buscar más cosas que tengan forma de círculo.

Los niños mencionarán diferentes objetos del salón u otros que tengan forma circular y el maestro les preguntará: *¿Cuántos objetos con forma de círculo encuentran? ¿Quién encontró más objetos de esta forma? ¿Cuántos te faltan para tener igual cantidad de objetos que tu compañero?*

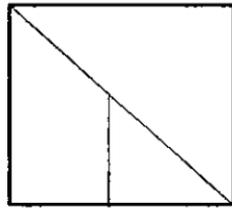
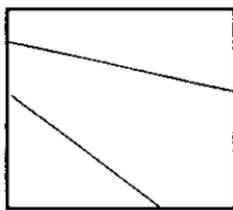
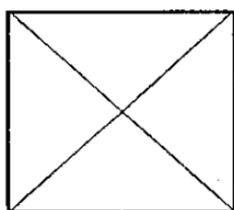
El punto central de esta actividad es que el niño analice la forma del círculo y lo compare con el cuadrado y el rectángulo.

Δ Rompecabezas de cuadrado

Geometría: Construcción de formas cuadradas.

Material: Para cada niño, una bolsita de plástico con un rompecabezas de cuadrado hecho con cartulina.

Los modelos de los rompecabezas pueden ser:



La actividad se desarrolla en forma individual.

El maestro entrega a cada niño una bolsita de plástico con las piezas de un rompecabezas y les dice: *con este material van a armar un cuadrado. No les deben faltar ni sobrar piezas.*

Posteriormente, el maestro les preguntará: *¿Con cuántas partes formaste el cuadrado? ¿Cómo sabes que es un cuadrado? ¿Cuántos lados tiene? ¿Cuántas esquinas? ¿Cómo son sus lados?* Para complementar la actividad anterior, se puede preguntar: *¿Se acuerdan en qué se parece el cuadrado al rectángulo? ¿En qué son diferentes?*

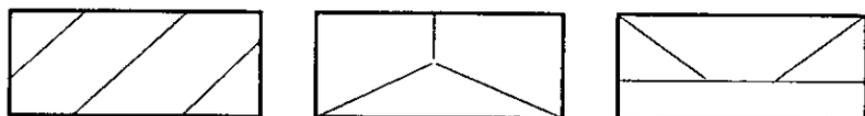
Se sugiere que primero se trabaje modelo por modelo, de tal manera que los niños tengan oportunidad de colaborar entre sí.

Δ Rompecabezas de rectángulo

Geometría: Construcción de formas rectangulares.

Material: Para cada niño, una bolsita de plástico con un rompecabezas de rectángulo hecho con cartulina.

Los modelos de los rompecabezas pueden ser:



La actividad se desarrolla en forma individual.

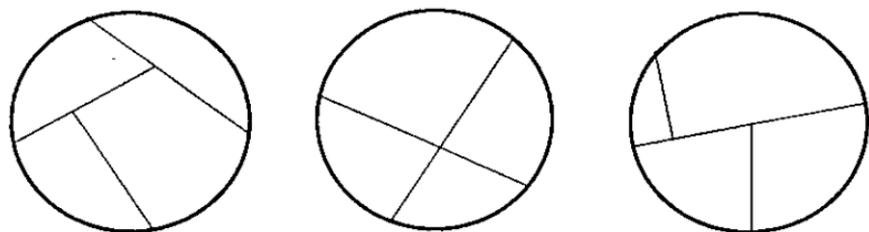
El maestro entrega a cada niño una bolsita de plástico con las piezas de un rompecabezas y les dice: van a formar con estas piezas un rectángulo. Recuerden que la vez pasada armamos el cuadrado. No nos deben sobrar ni faltar piezas. Ahora recuerden cómo es el rectángulo y traten de armarlo.

Se sugiere que todos los niños trabajen con el mismo modelo de rompecabezas para que puedan ayudarse unos a otros y hacer comentarios. Posteriormente armarán los otros modelos de rompecabezas, llegando a la confrontación de ideas al ser cuestionados sobre los modelos armados.

Δ Rompecabezas de círculos

Geometría: Construcción de formas circulares.

Material: Para cada niño, una bolsita de plástico con un rompecabezas de círculo hecho con cartulina. Los modelos de los rompecabezas pueden ser:



La actividad se desarrolla en forma individual.

El maestro entrega a cada niño una bolsita de plástico con las piezas de un rompecabezas y les dice: *van a formar con estas piezas un círculo. Recuerden que ya hemos armado cuadrados y rectángulos. Ahora piensen cómo es un círculo: ¿Tiene lados como el cuadrado? ¿Tiene la misma forma que el triángulo? ¿Cómo es? Ahora formen el círculo sin que sobren piezas.*

Se sugiere que todos los niños trabajen con el mismo modelo de rompecabezas para que puedan ayudarse unos a otros y hacer comentarios. En días diferentes, los niños armarán los otros modelos de rompecabezas.

CONCLUSIONES

El interés por articular la educación preescolar y la educación primaria ha estado presente durante varios años en nuestro país, así como en gran parte de los sistemas educativos de otros países. Los intentos que aquí se han realizado aún no pueden considerarse exitosos, pues en la realidad de las prácticas educativas cada nivel permanece independiente: con sus programas y formas metodológicas particulares, a pesar de que en la base de cada uno de ellos se hayan planteado, por lo menos, algunos aspectos centrales de teorías explicativas comunes.

Cuando nos preguntamos por qué los esfuerzos no han obtenido el grado de avance deseado, observamos que la respuesta implica a los tres elementos fundamentales que intervienen en los procesos de enseñanza y de aprendizaje: el maestro, los objetos de conocimiento y el alumno.

En esta propuesta de elementos para la articulación entre los niveles de educación preescolar y de educación primaria, tratamos de responder al interés de los educadores de la Secretaría de Educación Pública por garantizar al niño mexicano la oportunidad de recibir una educación congruente con

sus formas de ser y de pensar, que promueva su desarrollo mediante una actuación docente estimulante.

Creemos que el trabajo constante, destinado a proporcionar a los maestros las concepciones teóricas que van emanando de las investigaciones hechas en diferentes partes del mundo, constituye una de las bases más firmes para la reconstrucción de las concepciones teóricas del maestro y para la generación de una práctica pedagógica estimulante y significativa para los alumnos. Es por esta razón que hemos presentado diversas teorías que explican el desarrollo humano en los aspectos sociales, emocionales y cognoscitivos; los procesos de aprendizaje específicos que los niños siguen ante cada objeto de conocimiento; la naturaleza y características de tales objetos, y algunas actividades para la enseñanza y el aprendizaje del sistema de escritura y de la matemática elemental.

Este sustento teórico para el maestro no basta, por sí mismo, para traducirse en una práctica pedagógica distinta. La incorporación e integración de tales aportes depende, en gran medida, de cierta disposición o actitud mental abierta que permite: *a*) La posibilidad de analizar y ver los mismos fenómenos desde “nuevos” o “diferentes” enfoques, es decir, desde nuevos paradigmas, y *b*) los intentos constantes para lograr un desempeño docente creativo, sin limitaciones, que surja como resultado de esta nueva concepción paradigmática, revalorando su práctica docente como un trabajo intelectual.

Desde este nuevo paradigma, el problema de la articulación entre preescolar y primaria se resuelve si consideramos al niño como un ser en desarrollo; el mismo que desde el nacimiento inicia y continúa sus procesos de desarrollo y de aprendizaje de manera permanente a lo largo de la vida, razón por la cual el tratamiento que se le de en cada nivel educativo ha de responder con atención y respeto a tales procesos. El conocimiento —ya bastante difundido, por cierto— de los procesos para la adquisición de la lengua escrita y de la

matemática, muestra que los niños desde edades previas a su ingreso a preescolar comienzan a interactuar con estos objetos y a "formularse" hipótesis sobre qué son y para qué se usan; es decir, que empieza su aprendizaje.

Es necesario, entonces, que el maestro identifique tales adquisiciones, reconozca los momentos del proceso en que se encuentran sus alumnos y promueva su continuidad, consiguiendo con esto no violentar ni interrumpir la evolución antes iniciada por los niños. Por otra parte el conocimiento que de los contenidos escolares posea permitirá que el diseño y organización de las situaciones didácticas puedan transformarse en situaciones de aprendizaje para los alumnos.

Los procesos de aprendizaje y las adquisiciones cognoscitivas de los niños se convierten, desde nuestro punto de vista, en el elemento de mayor importancia para la articulación de los niveles educativos. De la atención y respeto que el maestro muestre ante éstos dependerán las formas de indagación que emplee para identificarlos y, por lo tanto, para determinar también las actividades de aprendizaje y las formas metodológicas más adecuadas para presentar los contenidos de manera que sean accesibles y significativos para los alumnos. Así, el maestro se constituye en el mediador entre el sujeto y el objeto de conocimiento, en el proveedor del "andamiaje" necesario para que tengan lugar aprendizajes y desarrollos cada vez más complejos; en un promotor, en fin, de la evolución infantil, independientemente del nivel educativo en el que tanto él como sus alumnos se encuentren.

Con este trabajo hemos pretendido contribuir con los educadores en su interés por lograr una educación que se concibe como un proceso continuo, articulado y fundamentado, en la consideración de ese proceso evolutivo único y particular que desarrolla cada ser humano.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson S. Gordon. *A Whole Language Approach to Reading*. Estados Unidos de América: University Press of America, 1984.
- Aleksandrov, A. y A. Kolmogorov. *La matemática: su contenido, métodos y significado*. Madrid: Alianza Universidad, 1985.
- Becker, Fernando. *A epistemología de profesor o cotidiano de scola*. Petrópolis: R J, Vozes, 1993.
- Becker, Magda. *Didáctica: una disciplina en busca de su identidad*. São Paulo: Universidad de Minas Gerais, 1985.
- Bruner, J. *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata, 1988.
- . *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza, 1990.
- Coehrane, Orin y Donna Cochrane. *Whole Language Evaluation for Classrooms*. Canadá: Whole Language Consultants Lts, 1992.
- Coll, César. *Psicología genética y aprendizajes escolares*. México: Siglo XXI, 1986.
- . *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*. Barcelona: Paidós Educador, 1990.

- Coll, C., J. Palacios. y A. Marchesi, (comp.). *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la educación*. Madrid: Alianza Editorial. S.A., 1990.
- Contreras, Dora et al. *Propuesta para el aprendizaje de la matemática. Primer Grado*. México:, SEP-DGEE, 1991.
- Delval, Juan. *Crecer y Pensar: La construcción del conocimiento en la escuela*. Barcelona: Laia, 1984
- *Desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España. Editores, S. A., 1994.
- Dienes, Z., E. W. Golding. *Los primeros pasos en matemática; 3*. Barcelona: Teide, 2ª ed., 1966.
- Dienes, Z., E. W. Golding. *Geometría a través de las transformaciones, 1*. Barcelona: Teide, 4ª ed., 1979.
- Ferreiro, E., M. Gómez-Palacio y cols. *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*. México: 1979.
- Ferreiro, Emilia, Margarita Gómez-Palacio. *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura*. México: SEP-OEA, 1982.
- Figueras, O., G. Waldegg. "La medición en secundaria: Informe de una investigación". México CINESTAV (Publicación interna de la sección Matemática Educativa), 1984.
- Flavell, J.H. *El desarrollo cognitivo* (nueva edición revisada). Traducido por María José y Juan Ignacio Pozo. Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1993.
- *La psicología evolutiva de Jean Piaget*. B. Aires: Paidós, 1988.
- García, Guillermo. "Discusión sobre comprensión lectora: nuevos aportes". *Lectura y Vida*, 10-3. 1989.
- Gómez-Palacio, M. (comp.). *Psicología genética y educación*. México: SEP, 1987.
- *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: SEP-DGEE, 1987.
- Gómez-Palacio, M. y cols. *Indicadores de la comprensión lectora*. Washington: Colecciones Interamer, OEA, 1993.

- Goodman, K. "El proceso de Lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo", en Ferreiro, E. y Margarita Gómez-Palacio (comp.). *Nuevas perspectivas de los procesos de lectura y escritura*. México: Siglo XXI, 1982.
- Gruber, Howard E. y J. Jacques Vonèche (eds.). *The Essential Piaget*. London and Henley: Routhedge and Kegan Paul, 1977.
- Holloway, G.E.T. *Concepción de la geometría en el niño según Piaget*. Barcelona: Paidós, 1ª reimposición, 1986.
- Inhelder, B. y H.H. Chipman (eds.). *Piaget and his Schools. A Reader in Developmental Psychology*. Nueva York: Springer-Verlag New York, Inc., 1976.
- Johnston, Peter H. *La evaluación de la comprensión lectora, un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor, 1989.
- Kamii, C. *El número en la educación preescolar*. Madrid: Visor, 2ª ed., 1985.
- *El niño reinventa la aritmética*. Madrid: Visor, 2ª ed., 1988.
- Kohl de Oliveria, M. Vigotsky. *Aprendizado e Desenvolvimento. Un proceso sócio. histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- Kuhn, T. *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica, México: 1971.
- Linaza, J.L., Jerome Bruner. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza, 1989.
- Madalena Freire et al., en G.P. Grossi y J. Bordin (org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis: E J, Vozes, 1992.
- Moll, Luis. *Vigotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Estados Unidos de América: Cambridge University Press, 1990.
- Moreno, Monserrat. *La pedagogía operatoria*. Barcelona: Laia. 1983.

- Piaget, Jean. *Epistemología genética*. Argentina: Solpin, S.A., 1977.
- *Seis estudios de psicología*. México: Ariel Seix Barral, 1977.
- *Tratado de lógica y conocimiento científico*. Buenos Aires: Paidós, 1979.
- *A dónde va la educación*. México: Teide, 1985.
- *Génesis del número en el niño*. Buenos Aires: Guadalupe, 1987.
- *Introducción a la epistemología genética*. México: Paidós, 2ª reimpresión, 1987.
- Piaget, Jean y B. Inhelder. *Psicología del niño*. Madrid: Morata, 12ª ed., 1984.
- Ramozzi-Chiarottino, Zélia. *Psicología e epistemología genética de Jean Piaget*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitaria Ltda., 1988.
- Remedi, Eduardo. "El problema de la relación teoría-práctica en el proceso enseñanza-aprendizaje", en *Memorias de las III Jornadas sobre problemas de enseñanza-aprendizaje en el área de la salud*. México: UNAM-ENEPI, 1979.
- Remedi, Eduardo. *Notas para señalar: El maestro entre el contenido y el método*. México: ENEPI, 1988.
- Rivière, Ángel. *La psicología de Vigotsky*. Madrid: Visor, 1988.
- Rodríguez, Beatriz et al. *La enseñanza de la lecto-escritura y la actividad reflexiva del niño en la construcción de la lengua escrita en el aula de primer grado*. Monterrey, N.L.: Mecnograma, 1985.
- Rodríguez, Ma. Elena. "Los textos en el entorno escolar", en *Lectura y Vida* 9-2 (julio, 1988). Buenos Aires, Argentina.
- SEP (ed.). *Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*. México: SEP/Subsecretaría de Educación Elemental/Dirección General de Educación Preescolar.

Educación Preescolar Comunitaria

***La intervención educativa en el medio rural, indígena
y en contextos migrantes***

Directorio

Alonso Lujambio Irazábal
Secretario de Educación Pública

Arturo Sáenz Ferral
Director General del Consejo Nacional de Fomento Educativo

María Teresa Escobar Zúñiga
Directora de Administración y Finanzas

Miguel Ángel López Reyes
Director de Planeación

Lucero Nava Bolaños
Directora de Educación Comunitaria

César Piña Williams
Titular de la Unidad de Programas Compensatorios

Dolores Ramírez Vargas
Directora de Apoyo a la Operación

Juan José Gómez Escribá
Director de Medios y Publicaciones

Rafael López López
Titular de la Unidad Jurídica

Fernando Sánchez de Ita
Titular del Órgano Interno de Control

Educación Preescolar Comunitaria. La intervención educativa en el medio rural, indígena y en contextos migrantes

Edición

Consejo Nacional de Fomento Educativo

Coordinación general

Lucero Nava Bolaños
José Carlos Rocha Silva
Martín Juárez Córdova

Textos y coordinación técnico pedagógica

Angélica Irene Hernández González
Kenia Arias Aguilar

Coordinación editorial

Rosa María Mac Kinney Bautista

Equipo técnico

Ma. Cristina Zarza Barrera
Ma. del Carmen Romero Ortiz

Corrección de estilo

Magdalena Ticas Ríos

Diseño y formación:

A. Daniel Contreras S.

Primera edición: 2010

D.R. © CONSEJO NACIONAL DE FOMENTO EDUCATIVO

Insurgentes Sur 421, edificio B, Conjunto Aristos
col. Hipódromo, CP 06100, México, D.F.
www.conafe.gob.mx

IMPRESO EN MÉXICO

El Consejo Nacional de Fomento Educativo agradece la participación de los equipos técnicos de las delegaciones: Refugio Cardona Chávez (Aguascalientes), Rosa Elena Hernández Moreno (Chiapas), Enriqueta Pérez Ortiz (Chiapas), Yolanda Santos T. (Chiapas), Víctor Alejandro Cázarez Caro (Chihuahua), Luis Alberto Araoz Ubaldo (Colima), Patricia Isaís (Colima), Ma. Teresa Vara Madrid (Distrito Federal), Áurea Calvo Peralta (Guerrero), Eva Sánchez Calvo (Guerrero), Melquíades Martínez Zamudio (Guerrero), Daniel Agustín Ramírez (Hidalgo), Juan Carlos Calderón Acosta (México), Ma. Lucila Campos Gómez (Michoacán), Moisés Moya García (Michoacán), Ramón González Gutiérrez (Nayarit), Timoteo Bohórquez López (Oaxaca), Itandehui Aquino Bárcenas (Oaxaca), Dolores Cruz García (Oaxaca), Marcos Santiago Sánchez (Puebla), Araceli Castro Rudecino (Quintana Roo), Ernesto Macías Barajas (San Luis Potosí), José Santos Martínez (San Luis Potosí), Gabina Hervert García (San Luis Potosí), Marcela López Angulo (Sinaloa), Ma. Isabel Zavala Obeso (Sinaloa), Patricia Díaz Arroyo (Tlaxcala), María del Rosario Alemán Hernández (Veracruz), Víctor Eduardo Ake Chávez (Yucatán). A las profesoras de educación preescolar: Noemí Laguna Saucedo, Anatalia Jaimes Gómez y Virginia Benítez Nava.

Índice

Introducción	7
I. Misión del Consejo Nacional de Fomento Educativo y la Educación Preescolar Comunitaria	
1.1. Atención a la diversidad, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica	11
1.2. La educación comunitaria y los principios pedagógicos de la educación preescolar	13
II. Los niños en el medio rural, indígena y en campamentos migrantes	
2.1. ¿Quiénes son los niños que atiende el CONAFE?	16
2.2. Los niños en campamentos migrantes	17
III. Elementos de la educación comunitaria	
3.1. Un currículo pertinente al contexto comunitario	19
3.2. El desarrollo de la oralidad en lengua materna en el preescolar comunitario	20
3.3. Diversidad y educación inclusiva	21
3.4. Equidad de género	23
IV. Desarrollo de competencias en grupos multigrado en Educación Preescolar Comunitaria	
4.1. La intervención educativa en preescolar	25
4.1.1. Campo formativo: Desarrollo Personal y Social	26
4.1.2. Campo formativo: Lenguaje y Comunicación	30
4.1.3. Campo formativo: Pensamiento Matemático	37
4.1.4. Campo formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo	43
4.1.5. Campo formativo: Expresión y Apreciación Artística	49
4.1.6. Campo formativo: Desarrollo Físico y Salud	54
V. El diseño de la intervención educativa	
5.1. Diversificación de las actividades	58
5.2. El monitoreo durante el desarrollo de las situaciones didácticas	59
5.3. Evaluación de los aspectos específicos de las competencias	60
5.4. Evaluación durante la jornada diaria	60
5.5. Evaluación al final de la jornada	62

VI. Organización de la jornada de trabajo

6.1. Iniciando la jornada	63
6.2. Desarrollo de la situación didáctica	64
6.3. Cierre y evaluación de la jornada	66

VII. Evaluación en preescolar

7.1. Diagnóstico individual	67
7.2. Diagnóstico grupal	67
7.3. Expediente escolar	68
7.4. Diagnóstico comunitario	68
7.5. Proyecto comunitario	69
7.6. Evaluación continua	70
7.7. Evaluación final	70

VIII. Orientaciones para la intervención educativa y recursos didácticos

8.1. Orientaciones para la atención de alumnos en contextos migrantes	71
8.2. Orientaciones para la educación inclusiva	72
8.3. El periódico Comunitario	73
8.4. Trabajo con padres	74
8.5. Orientaciones para abordar la equidad de género: <i>Caja de recuerdos</i>	75
8.6. Rincones para el aprendizaje y materiales didácticos	77
8.7. Materiales didácticos y bibliográficos en el aula comunitaria	81

ANEXOS

Anexo 1. Ejemplos de situaciones didácticas	86
Anexo 2. Diagnóstico individual	102
Anexo 3. Diagnóstico grupal	103
Anexo 4. Guión para recabar información de la comunidad	104
Anexo 5. Diagnóstico comunitario	105

Introducción

Desde hace 39 años el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) atiende las necesidades educativas de las comunidades más apartadas del país, las cuales presentan un alto índice de marginación con respecto a la media nacional. Tal es el caso de las comunidades indígenas, rurales y migrantes. La Educación Preescolar Comunitaria parte del reconocimiento de las características de dichos grupos de población y ofrece orientaciones para la intervención pertinente con base en el contexto, lengua y cultura de los alumnos.

A partir de 1980 el CONAFE llevó la Educación Preescolar Comunitaria a diversas comunidades rurales, pero entre 1994 y 1995 extendió su cobertura para atender también las necesidades educativas de las poblaciones indígenas y grupos de migrantes. Desde entonces ha diseñado propuestas y materiales educativos, los cuales han contribuido con el proyecto nacional que busca la equidad de oportunidades para todos.

México inició un proceso de transformación educativa¹, organizado en torno a la Reforma Integral de la Educación Básica, la cual “está centrada en un modelo educativo basado en competencias que responde a las necesidades de desarrollo del país en el siglo XXI”². Un elemento fundamental de dicha reforma consiste en la *articulación curricular* entre los distintos niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria), lo que implica vincular los Planes y Programas de Estudio de cada nivel con objeto de garantizar que todos los alumnos logren el perfil de egreso al término de su educación básica. En dicho perfil se establece el desarrollo de competencias para la vida, definidas como “un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en situaciones y contextos diversos”³.

A partir de este escenario se hace imprescindible un replanteamiento que permita, por una parte, fortalecer la Educación Preescolar Comunitaria ofrecida en las modalidades rural⁴, indígena⁵ y migrante⁶, ya que si bien el CONAFE proporciona estrategias de atención específicas, la oferta educativa debe ser congruente con los cambios del currículum nacional, y por tanto de asegurar el perfil de egreso de todos los alumnos de educación básica, con el fin de que los alumnos accedan con éxito a la vida laboral, o bien, continúen sus estudios. Por otra parte, esta reconsideración responde también a la necesidad de asegurar cumplir con el principio de equidad planteado en el Programa de Educación Preescolar 2004 “la escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales”⁷.

Por lo anterior, el fundamento para el presente diseño son los propósitos fundamentales de la educación preescolar, los cuales se instituyen a partir del reconocimiento de:

1 La transformación educativa está planteada en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, junto con los objetivos señalados en el Programa sectorial de Educación 2007-2012.

2 Plan de Estudios 2009. Educación básica. Primaria Secretaría de Educación Pública. Pág. 9.

3 Programa de Educación preescolar 2004. Secretaría de Educación Pública. Pág. 22.

4 Educación Preescolar Comunitaria. Consejo Nacional de Fomento Educativo. 2007.

5 Propuesta Educativa. Modalidad de Atención Educativa a Población Indígena. Consejo Nacional de Fomento Educativo, edición 2006.

6 Propuesta Educativa. Modalidad Educativa Intercultural para Población Infantil Migrante. Consejo Nacional de Fomento Educativo. 2ª reimpresión 2006.

7 Programa de Educación Preescolar: 2004. Secretaría de Educación Pública. México. Pág. 32.

“... la diversidad lingüística y cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad –general, indígena o comunitario– se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje⁸...”

Basados en el análisis de la Educación Preescolar Comunitaria pueden advertirse las ventajas que brinda tanto la articulación de una oferta educativa fundamentada en el conocimiento y el aprecio por la diversidad lingüística, cultural, social y étnica, así como las que ofrece una intervención educativa diseñada a partir de las características individuales de los niños. Por este motivo, este Programa se centra en los alumnos y en las comunidades que beneficia a partir de los elementos que se describen a continuación:

a) *Atención a las características, necesidades e intereses de la comunidad.*

Orientar el diseño de estrategias de trabajo con padres de familia y miembros de la comunidad, no sólo como apoyo al proceso de enseñanza dentro del aula sino también para promover la participación colectiva en un proyecto común, que contribuya a mejorar sus condiciones de vida. Para ello se propone un trabajo conjunto con la Asociación Promotora de Educación Comunitaria (APEC), basado en los aspectos enunciados en los Campos Formativos⁹ que establece la educación preescolar (Desarrollo personal y social, Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y conocimiento del mundo, Expresión y apreciación artística, Desarrollo físico y salud).

Lo cual, implica la participación de los padres y miembros de comunidad en el “*Proyecto Comunitario*”¹⁰ tanto como destinatarios de la información sobre los logros de los aprendizajes de los alumnos, como de los resultados del trabajo en las actividades derivadas del mismo.

b) *Orientaciones al Instructor Comunitario para la intervención educativa.*

Diseñar una intervención educativa basada en lo que el alumno “sabe y puede hacer”, para decidir los aspectos específicos de las competencias, que serán el eje de dicha intervención. La idea es que puedan plantearse actividades que impliquen nuevos retos para los niños (en relación a lo que ya saben hacer), a fin de favorecer su aprendizaje. Lo que se pretende con ello es pautar una educación inclusiva a partir de advertir la diversidad de características de cada alumno, en cuanto a lo que cada uno “sabe y puede hacer”.

8 Ibíd. Pág. 27.

9 Ibíd. Pág. 48

10 El Proyecto Comunitario se describe en el apartado 1.2. La Educación Preescolar Comunitaria, considerando que en la educación preescolar comunitaria se ha concebido como un método fundamental y hasta ahora se ha orientado para el trabajo en comunidades rurales, indígenas y en contextos migrantes. Por ejemplo en Dialogar y Descubrir, el proyecto es una estrategia de aprendizaje en la que se integran los campos del conocimiento a través de una secuencia de actividades. En la educación indígena, cada dos meses se realiza un Plan de Educación Comunitaria a partir de reuniones de asamblea, en la que participan los padres y los estudiantes, para seleccionar los temas de investigación. En contextos migrantes el proyecto es una forma de trabajo que requiere de la participación comprometida de todos, se organiza con preguntas e inquietudes de los estudiantes, instructores y miembros de la comunidad, parte de los saberes previos y enseña a investigar para comprender la realidad. En los tres casos, los padres participan en la elaboración o en la implementación de las actividades.

c) *Pautas para el trabajo multigrado y la atención diferenciada.*

Considerar pautas de atención diferenciada a partir de reconocer la importancia de considerar lo que los niños “saben y pueden hacer”, para determinar las actividades a realizar que les impliquen retos que favorezcan avance en su nivel de desarrollo.

d) *Promoción de la oralidad en la lengua materna.*

Apoyar a las comunidades (rurales, indígenas y migrantes) para favorecer el uso de la oralidad de la lengua materna, mediante la promoción y difusión de los beneficios que supone para el aprovechamiento académico y de desarrollo cognitivo, así como en lo que respecta al crecimiento personal y social. Desde un ámbito emocional este respaldo propicia que el niño fortalezca sus vínculos tanto con sus padres como con su comunidad y se fortalezca su identidad.

Un referente necesario para entender los planteamientos del presente documento y que permite dimensionar y comprender la trascendencia del reto que se enfrenta al hacer cumplir el derecho de los mexicanos de recibir una educación pertinente a los diversos contextos culturales, sociales y lingüísticos, es que en el año 2001 se aprobó una modificación constitucional sustentada en la *pluralidad cultural* de la nación. En el Artículo 2º fracción IV señala que es responsabilidad del Estado Mexicano: “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que contribuyan a su cultura e identidad”.

Con lo anterior, se sustenta que la Educación Preescolar Comunitaria es congruente con los propósitos y principios descritos, en el *Programa de Educación Preescolar 2004*. Lo cual fue posible gracias a las orientaciones de la Dirección de Desarrollo Curricular para la Educación de Preescolar¹¹, y de las aportaciones hechas por los equipos técnicos del CONAFE (coordinadores regionales y académicos de algunas delegaciones estatales que atienden las diferentes modalidades de Educación Preescolar Comunitaria; rural, indígena y migrante). Los equipos técnicos contribuyeron además en la delimitación de todos aquellos aspectos relevantes de apoyo al Instructor Comunitario (IC) en su labor educativa, a fin de que durante el ejercicio de su práctica pueda ayudar a los alumnos al logro del perfil de egreso esperado al terminar la educación básica.

I Misión del Consejo Nacional de Fomento Educativo y la Educación Preescolar Comunitaria con pertinencia

Las políticas públicas de educación derivan en propuestas que intentan ser pertinentes a las características y necesidades de los distintos grupos y comunidades que habitan en México: etnias, inmigrantes, idiomas, religiones, géneros, etcétera, el lograrlo depende del respeto y aprecio por la diversidad que se tenga.

En CONAFE se valora la riqueza y aportaciones de cada colectivo, lo cual requiere compromiso, puesto que flexibilizar y pluralizar la educación pública debe obedecer a consideraciones educativas de calidad, equidad y sentido de pertinencia social, de las instituciones¹².

¹¹ Agradecemos la colaboración de la maestra Eva Moreno, directora de Desarrollo Curricular para la Educación Preescolar; y su equipo de colaboradoras.

¹² Muñoz, H. “La diversidad de las reformas educativas interculturales”. Revista Electrónica de Investigación Educativa 4 (2). Consultado 27 del octubre de 2010 <http://redie.uabc.mx/vol4no2/contenido-cruz.html>.

En la vida contemporánea, la política educativa debe aspirar a ser congruente con una perspectiva de aprecio por la etnodiversidad. Ello tiene un significado complejo, porque requiere una perspectiva que incluya la revisión e integración de múltiples dimensiones. Es por eso que las actuales teorías educativas han centrado su análisis de la diversidad, básicamente, en los aspectos lingüísticos y culturales¹¹ no obstante se requiere que la interculturalidad se convierta en uno de los principios de la política y administración pública.

Ante este panorama, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) como organismo público descentralizado asume como principio rector de sus acciones *el aprecio por la diversidad*, porque está consciente de que la transformación de la educación implica el reconocimiento de la pluriculturalidad prevaleciente en nuestro país, así como por el convencimiento de que dicha transformación sólo podrá lograrse hasta que se democratice la gestión educativa y se propicie la creación de condiciones que favorezcan la participación social al interior de las comunidades. El CONAFE reconoce, además, que “la diversidad y el disenso son valores que enriquecen al individuo y también a su comunidad”¹³

La *Misión* del CONAFE implica propiciar y proporcionar atención educativa diversificada a los habitantes de zonas rurales para impulsar el desarrollo social, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y socioeconómica, que permitan disminuir las diferencias existentes con otros sectores de la sociedad y avanzar en la consecución de equidad y pertenencia social, ofreciendo alternativas de acceso, permanencia y éxito para el bienestar individual, familiar y comunitario.

Cumplir la *Misión* del CONAFE requiere el impulso a la educación comunitaria cumpliendo con los siguientes objetivos:

- » Proponer, diseñar, desarrollar, implantar, investigar y evaluar programas, modalidades y proyectos de educación comunitaria, desde los ámbitos formativo, intercultural, ambiental y de desarrollo comunitario.
- » Mantener actualizados los enfoques y líneas conceptuales que orienten las acciones de los procesos educativos que desarrolla el CONAFE en el ámbito de aplicación de la Educación Inicial y Básica con población rural, indígena y migrante, en zonas urbano marginadas, así como lo correspondiente a la formación de figuras docentes.
- » Coordinar y supervisar el desarrollo de programas y proyectos financiados con recursos provenientes de créditos otorgados, así como dar seguimiento al ejercicio del presupuesto asignado a la Dirección de Educación Comunitaria para garantizar la transparencia.

Una de las críticas al sistema educativo, señala que pese a que los contextos son predominantemente multilingües y pluriculturales no se toman en cuenta ni la lengua, ni los contenidos de las culturas minoritarias, porque se consideran como factores que hacen deficiente la educación. Asimismo, se advierte sobre el hecho de que el diseño de una oferta educativa —acorde con las características y necesidades de las alteridades étnicas y sociolingüísticas en las prácticas educativas—, es lo que determina realmente su pertinencia, por ello su ausencia explica las deficiencias en los niveles de concreción del diseño curricular.¹¹

En este sentido, *el carácter nacionalista de una Reforma Educativa* está a cargo de instancias normativas o técnicas del sistema educativo descentralizado que requieren para su concreción de una *significación local* que destaque la perspectiva y las necesidades de los actores directos de la educación. Por ende, el

13

Sartori, G. (2001). La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros. Madrid: Taurus. Pág. 19.

CONAFE ha realizado el presente documento que orientará a cada instructor en su significación real, de acuerdo con las características de cada comunidad.

1.1. Atención a la diversidad, en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica.

La *Reforma Integral de la Educación Básica* que pretende la integración entre los propósitos pedagógicos y la continuidad de los aprendizajes que se adquieren en sus tres niveles (preescolar, primaria y secundaria), requiere asegurar *atención con equidad a la diversidad de alumnos* en el sistema educativo nacional.

Lo anterior resulta fundamental sobre todo al hacerse oficial el preescolar como el primer nivel de la educación básica, debido al acceso de niños y niñas de muy diversa procedencia social, particularmente de sectores de población rural e indígena y urbano marginada.¹⁴ Por ello, se requiere ampliar las perspectivas de gestión escolar y estrategias pedagógicas, para acatar el mandato constitucional que obliga al Estado a garantizar el cumplimiento del derecho que tiene todo mexicano a la educación la cual se dice “tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia¹⁵”, en ese mismo sentido, el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 señala:

“[...] una educación de calidad [...] significa atender e impulsar el desarrollo de las capacidades y habilidades individuales, en los ámbitos intelectual, afectivo, artístico y deportivo, al tiempo que se fomentan los valores que aseguren una convivencia social solidaria y se prepara para la competitividad y exigencias del mundo del trabajo”¹⁶.

Asimismo, dicho documento apunta las diversas estrategias que contribuyen a dar un salto cualitativo en los servicios educativos de nuestro país. Entre dichas estrategias, en el numeral 9.3 se hace referencia a los siguientes aspectos:

“[...] la actualización de los programas de estudio, sus contenidos, materiales y métodos para elevar su pertinencia y relevancia en el desarrollo integral de los estudiantes, y fomentar en éstos el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica. Es impostergable una renovación profunda del sistema nacional de educación para que las nuevas generaciones sean formadas con capacidades y competencias que les permitan salir adelante en un mundo cada vez más competitivo, obtener mejores empleos y contribuir exitosamente a un México con crecimiento económico y mejores oportunidades para el desarrollo humano”¹⁷.

Los anteriores son elementos indispensables para concretar la transformación de la educación. En este contexto de renovación curricular, el 12 de noviembre de 2002 se publicó en el *Diario Oficial de la Federación*¹⁸ el *Decreto* mediante el cual se establece, entre otros asuntos, que la educación preescolar, primaria y secundaria constituyen la educación básica obligatoria. De igual manera, se faculta al Ejecutivo Federal para determinar los planes y programas de estudio correspondientes, para lo cual deberá tomar en consideración la opinión de los gobiernos de las entidades federativas y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación. En este mismo Decreto se establece la

14 Programa de Educación Preescolar 2004. Pág. 14.

15 *Ibíd.* Pág.16

16 Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, Eje 3. igualdad de oportunidades. Objetivo 9: Elevar la calidad educativa. Pág. 182.

17 Estrategia 9.3 del Eje 3. Igualdad de oportunidades. Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012. Pág. 184

18 Diario Oficial de la Federación. México, D.F., a 12 de noviembre de 2002. Primera sección. Tomo DXC, núm. 9.

obligatoriedad de la educación preescolar, basada en los artículos 3° y 31° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

Y en este sentido, en el Acuerdo 348 de la SEP se destaca: “[...] el Programa Nacional de Educación 2001-2006 señala a la educación básica —preescolar, primaria y secundaria— como la etapa de formación de las personas en la que se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida”¹⁹.

Asimismo, precisa que “...a fin de impulsar una mejor calidad en los servicios educativos se plantea la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar y su articulación con la primaria y secundaria, asegurando la continuidad y congruencia con los referidos en los siguientes niveles educativos que conforman la educación básica”²⁰.

De esta manera, con la finalidad de impulsar la articulación de los distintos niveles de la educación básica y garantizar la calidad de los distintos servicios educativos en el país, el *Programa de Educación Preescolar 2004* materializa la renovación curricular y pedagógica de la educación preescolar y su articulación con los niveles siguientes. Todo ello con la determinación de asegurar la continuidad de los aprendizajes en la educación básica, sustentados en la vinculación entre las características, fundamentos y propósitos de los programas de estudio de cada nivel educativo.

En este escenario es importante advertir el *carácter nacional* que posee el *Programa de Educación Preescolar 2004*, señalado en el Acuerdo 384²¹, en cuya Sección Segunda indica: “de acuerdo con los fundamentos legales que rigen la educación, el nuevo programa de educación preescolar será de observancia general en todos los planteles y las modalidades que se imparten de educación preescolar en el país, sean éstos de sostenimiento público o privado”. Al tener carácter nacional, el *Programa de Educación Preescolar 2004* establece que los alumnos “desarrollen competencias afectivas, sociales y cognitivas”¹⁴ que les permitan insertarse en diversos escenarios sociales.

El carácter nacional del Programa de Educación Preescolar es condición necesaria para la equidad, siempre y cuando se cumpla también, con el mandato del *Sistema Educativo Nacional* que consiste en *la construcción de los escenarios y recursos para que todos y cada uno de los alumnos, a partir de la diversidad, tengan mayores posibilidades de acceso a las distintas oportunidades ofrecidas en México como, por ejemplo, el acceso y continuidad de los estudios, el empleo y desarrollo laboral, el ejercicio de los derechos, entre otros*. Lo anterior implica el reconocimiento del carácter dinámico de las necesidades, las aspiraciones y los retos que enfrentan los alumnos de las comunidades, razón por la cual se requiere que las instituciones también mejoren su oferta educativa en función de dicha dinámica.

En este marco, es destacable la labor realizada por el CONAFE, ya que desde su fundación ha dado un importante impulso a la educación básica de niños y jóvenes, de las diversas comunidades rurales e indígenas del país. Para ello, ha propiciado la participación de los padres de familia y ha promovido la movilización de diversos agentes sociales. Por otra parte, la labor del CONAFE se ha sustentado en la investigación, diseño, implementación, seguimiento y evaluación, lo que le ha permitido brindar una oferta educativa, flexible y adecuada a las necesidades de los alumnos que atiende, y con ello enriquecer el currículum nacional.

19 Acuerdo 348, por el que se determina el Programa de Educación Preescolar.

20 Ibíd.

21 Ibíd.

A partir de lo anterior, puede afirmarse que en el contexto educativo nacional el CONAFE ha contribuido —y continuará— en la ampliación y mejora de la oferta educativa en México. Actualmente el CONAFE contribuye en la ampliación de la cobertura educativa atendiendo —en 22, 615 servicios— a un total de 175,370 alumnos de educación preescolar²² en comunidades rurales, indígenas y campamentos agrícolas migrantes.

Lo anterior muestra la perspectiva para situar el contenido del presente documento, cuyo propósito es ofrecer orientaciones al instructor comunitario para proporcionar educación pertinente a las comunidades, y con ello la consecución de la *equidad educativa*, puesto que tal aspiración es entendida como “*atender a todos, de acuerdo con sus necesidades*”. Por ende, aporta propuestas para la intervención educativa adecuada para los diversos contextos culturales, sociales y lingüísticos prevaecientes en el país. Conforme a su *Misión*, el CONAFE busca el logro de una *equidad educativa*, donde se reconozca y *aprecie la diversidad*, la cual supone que las diferencias son inherentes al ser humano y que como tales deben considerarse en los procesos educativos, para incrementar el aprovechamiento académico.

1.2. La Educación Comunitaria y los principios pedagógicos de la Educación Preescolar

La educación preescolar comunitaria se sustenta en los tres principios pedagógicos descritos en el *Programa de Educación Preescolar 2004* referentes a los siguientes aspectos: a) Características infantiles y procesos de aprendizaje; b) Diversidad y equidad; c) Intervención educativa. Dichos principios permean la práctica educativa en el contexto nacional y comunitario.

Principios pedagógicos

a) Características infantiles y procesos de aprendizaje

1. Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
2. La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
3. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.
4. El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.

b) Diversidad y equidad

1. La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.
2. La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.
3. La escuela, como espacio de socialización y aprendizajes, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

c) Intervención educativa

1. El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.
2. Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.
3. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

La *Educación Comunitaria*, concebida como: “Los procesos formativos que abarcan todos los aspectos de la vida en donde el hombre interactúa, como son: el social, el educativo, el cultural, el político y el económico. Todo ello, es tomado en cuenta para promover acciones que partan de los intereses y necesidades de la comunidad y contribuyan al mejoramiento de la calidad de vida de las familias y por tanto al desarrollo de la comunidad”²³ el CONAFE ofrece educación a poblaciones rurales de hasta 500 habitantes. Estas comunidades carecen de escuelas del sistema educativo regular o de un maestro que atienda a la población en edad escolar.

La Educación Preescolar Comunitaria del CONAFE se dirige a niños en edades comprendidas entre los 3 y los 5 años con 11 meses, residentes de comunidades rurales e indígenas, caracterizadas por altos o muy altos niveles de marginación y rezago social.²⁴ Asimismo, atiende a niños migrantes que residen en campamentos agrícolas. A través de la educación comunitaria se “busca que la acción de la escuela trascienda todos los ámbitos de la vida del estudiante, y que la vida del estudiante trascienda hacia la escuela...”²⁵ Para ello, el CONAFE ha desarrollado propuestas para la atención educativa en contextos indígenas y migrantes²⁶.

Estas propuestas educativas pretenden, a través de orientaciones para la práctica educativa del instructor comunitario, promover el intercambio de opiniones y los procesos de equipo, para fomentar la convivencia a través de diversas actividades que favorecen la ayuda grupal.²⁷

Actualmente, el CONAFE reconoce la necesidad de fortalecer la calidad de su oferta educativa para continuar garantizando que los alumnos egresen con el perfil esperado al término de su Educación Básica. A partir de este reconocimiento se diseñó la presente propuesta: “*Educación preescolar comunitaria. La intervención educativa en el medio rural, indígena y en contextos migrantes.*”, cuyas orientaciones pretenden, entre otros aspectos, alcanzar los siguientes propósitos:

- a) Ofrecer pautas para la intervención educativa pertinente al contexto comunitario que posibiliten el desarrollo de habilidades, conocimientos, actitudes y valores anunciados en los aspectos específicos de las competencias de la educación preescolar.
- b) Colocar en un lugar preponderante la relación docente-niño-familia-comunidad, en un proceso educativo que se caracteriza por propiciar vínculos con el entorno, que contribuyen a la formación de un alumno cada vez más autónomo.²⁸

23 Guía de trabajo para el Instructor comunitario, de la serie Dialogar y Descubrir Pág. 15.

24 Ibid.

25 SEP-CONAFE, 2007, Guía 15 “La propuesta Educativa” de la Serie para el Apoyo a la Formación Docente en MAEPI, pág. 7

26 Contenidas en los materiales educativos de MAEPI y MEPIM.

27 SEP-CONAFE, 2007, Guía 15 “La propuesta Educativa” de la Serie para el Apoyo a la Formación Docente en MAEPI, pág. 6

28 Freire, P., 1997. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Brasil: Paze Terra.

- c) Promover la participación de los padres y miembros de la comunidad, a través de crear condiciones para la actuación autónoma, y la autodeterminación de las comunidades.²⁹

Desde la perspectiva de lo anteriormente expuesto es fundamental reconocer y comprender el contexto de la comunidad que recibe educación, por tal motivo se enfatiza la importancia para la educación la identificación de la heterogeneidad existente en la comunidad que se atiende³⁰ porque “[...] el contacto entre diferentes culturas en una sociedad no constituye un simple pluralismo de culturas yuxtapuestas, sino un entramado de relaciones diversas [...] México se define constitucionalmente como un país pluricultural [...] y la conciencia de que somos diversos, lo cual exige políticas públicas que permitan su expresión y cultivo en materia de educación, salud, cultura, etcétera”²².

La educación comunitaria considera que incluso las comunidades indígenas, no se pueden pensar como “...una sola cultura” porque es cuestionable suponer que las comunidades y las familias son “sistemas cerrados”, ya que si bien podemos reconocer “características culturales muy específicas que han perdurado por siglos, las culturas siempre se han entremezclado, haciendo que las fronteras entre unas y otras no sean nítidas ni infranqueables”²²

La concreción de las acciones comunitarias tiene énfasis en la creación de vínculos que contribuyan al fortalecimiento de la identidad cultural. Ya que la idea de homogeneidad cultural en la educación siempre ha sido una opción inviable, porque la identidad se constituye y fundamenta a partir del conocimiento del otro, “[...] la identidad de los grupos es la existencia y expresión de lo específico que da sentido a la diversidad [...]”²² Más aún con los fenómenos migratorios y los intercambios que a través de los medios de comunicación ha crecido a partir del desarrollo de nuevas tecnologías.

De tal forma, los elementos revisados hasta aquí develan el estrecho vínculo que existen entre la educación comunitaria y la educación para la interculturalidad, por ello, en la presente propuesta, el CONAFE integra una perspectiva para provocar situaciones de educación para la interculturalidad³¹. Asumiendo que la interculturalidad se entiende como “un proceso de conocimiento, reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a México y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el país”.²²

Finalmente, hay que destacar que la *Educación Preescolar Comunitaria* pretende mejorar las condiciones de la comunidad porque se aspira y requiere “un proyecto de sociedad incluyente, en que se vea reflejada la diversidad que nos conforma”²²

II Los niños en el medio rural, indígena y en campamentos migrantes

Acorde a con los principios pedagógicos que se establecen para la educación preescolar.³² En el presente apartado se describen las características infantiles que son el referente para la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Preescolar Comunitaria.

29 García, A., 1993. “Servicios sociales y participación ciudadana”. Pedagogía social. Revista Interuniversitaria, núm. 8, pp. 33-39.

30 La nueva propuesta tomo como referencia el número 1 “El Diario de Campo” de las Guías de Apoyo a la Formación Docente en MAEPI, pág. 15 a 26, también el número 20 “Diagnóstico de necesidades educativas en la comunidad”, pág., 15, y el número 2 “La Ficha Comunitaria” pág. 31 a 38.

31 Schmelkes 1997 manuscrito de Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, los días 21 y 22 de enero de 2005.

32 Programa de Educación Preescolar 2004 pág.32

2.1. ¿Quiénes son los niños que atiende el CONAFE?

El reconocimiento en 1992 de que somos un país pluricultural ha constituido un cambio histórico para México, que por más de 500 años se caracterizó por mantener una política que de forma permanente intentó por la homogeneización cultural. Por ende, las implicaciones de este cambio son fundamentales para la educación, la cual ahora tiene que asumir el reto de fortalecer las distintas culturas y lenguas que coexisten en nuestro país.³³

Se estima que en el año 2005 la población indígena en México fue de 9 millones 854 mil 301 habitantes, habitando 2 032 municipios de los 2 454 que conformaban el país, es decir en esos 2 032 municipios se concentró el 99.9% de la población indígena total en ese año.³⁴ Ello implica la necesidad de estrategias a nivel nacional para la atención de la población indígena y la corresponsabilidad de las instancias de educación estatal y federal.

Por tanto, la diversidad cultural y sociolingüística de los alumnos no puede ser minimizada como tampoco pueden dejar de atenderse las necesidades de los distintos grupos. En el pasado se incurrió en dichos errores al partir de interpretaciones parciales, que pusieron el énfasis únicamente en la atención de todos los alumnos teniendo como referente las necesidades y características de la población urbana, más que en la rural; o bien, debido al intento de generalizar los parámetros se negaban o reducían las diferencias como cuando al hablar del país sólo se aludía a la comunidad de habla hispánica, sin tomar en cuenta a los hablantes de alguna lengua indígena. Estas prácticas contribuyeron a la falta de compromiso y de responsabilidad para proveer experiencias diferenciadas de educación.¹¹

En México es difícil *diferenciar a un indígena de un mestizo considerando sólo características fenotípicas como el color de la piel*. Esto es así porque el ser *mestizo es una característica cultural, no física*. En este sentido, la diferencia entre un no indígena de un indígena consiste en que para este último el punto de partida para la educación de los niños se basa en el *aprecio por su cultura, y la condición en que se sume*. Rasgos culturales de los grupos indígenas que han sido históricamente oprimidos y menospreciados en nuestro país, pero que requieren ser fortalecidos y valorados desde la educación preescolar.³²

Para comprender el significado de lo anterior es importante precisar que la cultura se entiende como una serie de características y símbolos afines a un grupo, a través de los cuales los alumnos observan e interpretan la realidad, *su realidad*, pues cada grupo cultural posee su propia manera de hacerlo. Por ello no existe *una sola realidad* que pueda valorarse como verdadera en relación con otras. Dicha realidad puede definirse inicialmente como la cosmovisión de cada cultura, y está determinada por la experiencia histórica y la forma en que se codifica simbólicamente al mundo. Por lo tanto, la manera de entender la realidad, está condicionada por la cultura a la que se pertenece. Por ende, existen múltiples concepciones de la realidad, y todas están supeditadas a lo étnico-cultural, que dependen de la experiencia ligada a un pasado común, una lengua y un acervo de creencias desde un consenso social.³⁵

El CONAFE advierte que las diferencias entre los alumnos consisten en factores que van desde el medio geográfico, las condiciones económicas, el nivel educativo de quienes los rodean, sus experiencias, cultura y lengua materna hasta lo que cada uno “sabe y puede hacer”. Por tal motivo es importante que el instructor

33 Schmelkes, S. (2009). "Interculturalidad, democracia y formación valoral en México". Revista Electrónica de Investigación Educativa, 11 (2).

34 Rodolfo De la Torre García (2010) Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. PNUD.

35 Borja Jaime H., (1994) "Educación occidentalizada, identidad étnica y proyectos autónomos". Revista El Aconstista. Nro. 5, Bogotá.

comunitario observe y conozca a sus alumnos, y pueda reconocerlos a través de lo que hacen para que encuentre las mejores formas de apoyarlos en el logro de nuevos aprendizajes y para ayudarlos a ser ellos mismos, que reconozcan quiénes son y conserven lo que es suyo y les pertenece: su identidad cultural.

En el Preescolar de CONAFE para educar en los valores interculturales es absolutamente necesario que se entienda la importancia de propiciar el aprecio por la diversidad y la valoración de lo que es propio del grupo de pertenencia. Los habitantes de las comunidades depositan en la escuela la responsabilidad de generar el aprendizaje de los niños. En tal sentido, la homogeneización de los alumnos no sería una práctica ética, porque es fundamental que sigan siendo ellos mismos. Y aunque hay propósitos educativos iguales para los estudiantes del país hay que precisar que esto se refiere al desarrollo de habilidades básicas y resolución de problemas intelectuales, así como al trabajo de reflexión y adquisición de los valores sociales que les permitan vivir entre los diversos grupos de la sociedad y adquirir más conocimientos, sin olvidarse de los propios de su grupo de pertenencia.

Finalmente, es importante resaltar que los esfuerzos del CONAFE debe aportar aprendizajes que mejoren la calidad de vida de los alumnos, cuyas comunidades —rurales e indígenas— se hallan inmersas en una situación de pobreza extrema, principalmente, las que albergan etnias y comunidades indígenas. Esta realidad incluye carencias muy graves en cuanto al nivel de ingresos de los miembros de la comunidad y falta de servicios básicos de salud y alimentación, por lo que presentan altos índices de mortalidad infantil, de desnutrición y baja esperanza de vida al nacer. La situación educativa indica altas tasas globales de analfabetismo y altos niveles de deserción y repetición escolar.³⁶

2.2. *Los niños en campamentos migrantes*

Según la UNICEF los proyectos más recientes han demostrado la necesidad de trascender el ámbito rural para responder a la menos conocida problemática que enfrentan las poblaciones indígenas, incluso urbanas, en torno a “la uniformidad, la exclusión y la enajenación cultural, como reflejo de la necesidad de supervivencia”³⁴ La migración constante y prolongada provoca que las familias, y en especial los niños, se adapten a gran variedad de formas de vida. Conviven con personas de procedencias distintas y se relacionan con la tierra y su trabajo de maneras diferentes a las aprendidas en el lugar en que nacieron. A partir de ello se incorporan experiencias que les aportan los nuevos escenarios, y al volver a su comunidad su vida ya no es la misma.³⁷

En este contexto, la diferencia en las formas de pensar, hablar, vestir y relacionarse, son determinadas por los valores de cada persona, que incluso a veces se contraponen y hacen más notorias y marcadas sus diferencias, pero que además no siempre se resuelven de manera favorable. Incluso entre los mismos niños y sus padres se crean relaciones de discriminación, por no compartir ciertos rasgos culturales, que les impiden aceptarse. De ello se deriva el hecho de que tanto adultos como niños se sientan desvalorizados, rechazados o no aceptados por los demás.

El traslado periódico, deriva en ausentismo y abandono escolar, y en algunos casos en rezago educativo (de entre 3 y 7 ciclos escolares), carecen de documentación oficial y el 60% es de origen indígena lo que implica altas posibilidades de población monolingüe y bilingüe. Por otra parte están las bajas expectativas

36 Barnach-Calbó, E., 1997, “La nueva educación indígena en Iberoamérica”, Revista Iberoamericana de educación, No. 13, p.p. 13-33

37 Marcela Ramírez Jordán 2006, “Educación Intercultural para los migrantes: Gestión y Planeación Interinstitucional, Fomentar y Mejorar la Educación Intercultural para los Migrantes (FOMEIN)”, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

de los padres sobre sus logros educativos⁴². Por ello, “El aula itinerante requiere de una conceptualización particular que retome las características y necesidades propias de la población multicultural, multilingüe e itinerante que constituye grandes corrientes migratorias a lo largo de México.”³⁸.

En lo que respecta a la educación, se revela que en el aula el uso de la lengua materna y el español en el proceso de enseñanza y aprendizaje, privilegia al español, ya que es el primero que se les enseña incluso antes que su lengua materna. En otros casos se les habla sólo en español, aunque no impiden que ellos hablen en su lengua materna, incluso el docente se apoyan en un hablante de ambas lenguas durante la clase.³⁹

Finalmente, un análisis más amplio de lo que sucede respecto de la educación en los contextos migrantes, devela que además de la escasa o nula atención al desarrollo de la lengua materna de alumnos no hablantes de español, la necesidad de atender en lo inmediato los siguientes aspectos:

- » Desarrollar habilidades cognitivas, afectivas y prácticas necesarias para desenvolverse eficazmente en un medio intercultural.
- » Desarrollar actitudes y valores para la interculturalidad que tiene que ver con la conciencia de la diferencia.
- » Favorecer estrategias para el desarrollo de habilidades cognitivas que permitan el reconocimiento del contexto social y cultural.

III Elementos de la Educación Comunitaria

Partir del principio pedagógico de *diversidad y equidad* significa lograr que el currículo nacional sea pertinente para todos los alumnos del país, lo cual solamente puede lograrse si dicho currículo se concibe a la luz de las características y las realidades específicas de los estudiantes.

Por ello, la presente propuesta de *Educación Preescolar Comunitaria* del CONAFE se concibe a partir del conocimiento y la experiencia acumulados por la institución en el transcurso de casi cuatro décadas, respecto de la educación en el medio rural, indígena y en contextos migrantes.

Toda *Reforma Curricular* conlleva no solo “cambios en lo que se va a enseñar” sino también en el “cómo se va a enseñar”, es decir, implica proveer estrategias pertinentes, con fundamentos y metodologías adecuadas a las necesidades particulares del contexto educativo al que se dirige. Esto con el propósito de incrementar las posibilidades de concreción en la práctica cotidiana de cada centro educativo.

Lo anterior es fundamental si se considera el hecho de que es en la comunidad donde los instructores comunitarios las autoridades y los alumnos —junto con sus saberes tradicionales, cultura, historia, ambiente, lengua y contexto social, político y económico—, concretan las acciones encaminadas a alcanzar el perfil de egreso de los estudiantes.

38 Valdez Gardea Gloria Ciria 2007 Diagnostico para la Atención Institucional a la Infancia Indígena Migrante en Sonora. Unidad de Planeación y Consulta. Dirección General del Desarrollo y Cultura de los Pueblos Indígenas pág. 70

39 Villa Acevedo María Virginia. “Usos del español y la lengua indígena en espacios escolares de educación primaria para niños y niñas jornaleros agrícolas, dentro del proyecto”. Reporte del estudio México SEP- SEBYN-OEA 1998.

El presente documento fundamentado en las características de sus destinatarios sustenta la decisión de incluir “contenidos comunitarios” y la definición de la metodología. En este caso los fundamentos y metodologías requeridos en un contexto comunitario son aquellos que permiten el trabajo simultáneo con alumnos pertenecientes a distintos niveles y/o ciclos educativos, en un contexto sociocultural.

3.1. *Un currículo pertinente al contexto comunitario*

Una propuesta curricular debe ser entendida como un: “instrumento mediador entre el saber cultural y la cotidianidad, entre el conocimiento comunitario y la práctica, entre la ciencia y la filosofía, y entre el conocimiento y el pensamiento étnico [...] la acción pedagógica debe ser fundamentalmente una acción comunicativa, de diálogo permanente y argumentación rigurosa, de tal manera que primen los conocimientos y saberes que tengan los mejores argumentos y no simplemente los de la sociedad dominante.”³²

La práctica educativa facilitará la articulación entre los conocimientos de otros grupos humanos con los del grupo de origen del niño y que han sido construidos a partir de su cultura. Ello significa colocar en el mismo *estatus* tanto los conocimientos generados en su cultura como los producidos por otras. En ningún momento deben subestimarse, ignorarse, subordinarse o descalificarse los conocimientos de los grupos minoritarios en beneficio de los de los grupos dominantes.

A partir de lo anterior es necesario reconocer e incorporar conocimientos de la cultura de la comunidad. Para ello, es necesario reconocer que los conocimientos comunitarios se sustentan en la observación de los fenómenos naturales y sociales, por ejemplo, los conocimientos de herbolaria mexicana, los ciclos agrícolas, astronomía, la numeración maya por citar algunos de los más trascendentes. Estos conocimientos comunitarios pocas veces guardan un registro por escrito, pues la mayoría de nuestras culturas tienen una tradición oral más que escrita, sin embargo, contamos con literatura, bella poesía y música en la que se expresan las formas de concebir y sentir la vida.

Existen también tecnologías comunitarias entendidas como el conjunto de conocimientos para fabricar objetos o modificar el medio ambiente. Algunas de ellas se desarrollaron con el propósito de procesar y conservar alimentos, crear pigmentos, instrumentos musicales, herramientas y sistemas para la siembra y la cosecha. Destacan el horno de piedra, los acueductos y los sistemas de riego. Conocimientos como estos que versan sobre la elaboración de diversos bienes son vistos por las culturas ajenas a la local como artesanías, haciendo alusión únicamente a las cualidades que en ellos se aprecia como su originalidad, lo artístico de su diseño, el proceso manual de su elaboración e incluso pocas veces se comprende el significado cultural que poseen, como es el caso del huipil, usado por muchas mujeres, pocas de las cuales conocen su significado.

De igual manera, también hay valores comunitarios como la solidaridad, la reciprocidad, el compromiso, y todos aquellos, que se han generado a partir del apoyo recíproco entre los miembros de un colectivo. Dichos valores no sólo hacen posible la vida en comunidad, sino que además expresan lógicas colectivas en cuanto a las formas de organización rural e indígena, y que se asumen como pautas de las acciones de los individuos, a pesar de no estar establecidas como normas.

Finalmente, hay que recordar que diversas investigaciones desarrolladas en México, relacionan al ambiente, la sociedad y la cultura y señalan que “la ecología cultural al ser una herramienta empírica y un contexto teórico permite comprender cómo el ser humano posee capacidades para relacionarse con su ambiente a través de su acervo cultural, que cada vez se enriquece de una generación a otra y se transmite mediante la observación, la práctica y la experiencia (conocimiento empírico)”⁴⁰ por lo que el abordar los conocimientos locales no solo amplía el acervo cultural del alumno, sino que favorece en la construcción de su identidad y la generación de prerrequisitos para el aprendizaje.

3.2. El desarrollo de la oralidad en lengua materna en el preescolar comunitario

La investigación pone en evidencia una premisa fundamental para comprender los cambios curriculares en la educación preescolar; al advertir la importancia de propiciar el desarrollo de la *oralidad en lengua materna*, sea ésta náhuatl, otomí, huichol, o español, entre otras, como condición para el aprendizaje.

En congruencia con la misión del CONAFE, uno de los retos más importantes que debe cumplir la educación comunitaria consiste en asegurar el logro de uno de los propósitos fundamentales señalados en el *Programa de Educación Preescolar 2004*, en el que se precisa que los alumnos:

“Adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas”⁴¹.

Dicho propósito es todo un reto porque el CONAFE es la instancia que atiende alumnos de comunidades rurales con alta y muy alta marginación, lo que supone la atención de comunidades donde se concentra la mayor parte de los pueblos indígenas, que representan el mayor número hablantes de una lengua materna distinta al español con 5 874 340 de hablantes. Aunque de ellos 87.7%⁴¹ es bilingüe en español; el 12.3% es monolingüe de una lengua indígena. Dentro del grupo monolingüe se ubican los niños en edad preescolar, quienes dependiendo del intercambio lingüístico con hablantes de otras lenguas, incluyendo el español, llegan al preescolar iniciando su proceso de adquisición de su lengua materna, y con cierta comprensión del español.⁴² México es un país multilingüe con hablantes de 68 lenguas distintas al español, las cuales poseen 364 variantes, además del español, y que pertenecen a once familias lingüísticas. Por ende el preescolar comunitario del CONAFE parte del análisis del significado que tiene para la educación preescolar el propósito anterior. Dicho propósito es fundamental porque es absolutamente necesario comprender la trascendencia de desarrollar la confianza y habilidad para la expresión oral del alumno en su lengua materna, debido a que tiene importantes implicaciones para los distintos aprendizajes y, por tanto, es condición del éxito escolar; tal como lo señalan diversos especialistas.

Y si bien es cierto que plantear curricularmente que durante el nivel de preescolar (como parte de educación básica) se desarrolle la *oralidad en lengua materna* no resuelve el reto de hacer pertinente la

40 González, J.A. (1997): “La influencia de la antropología estadounidense en México: el caso de la ecología cultural”, en Rutsch, Mechthild y Serrano, Carlos: *Ciencia en los márgenes*. México. Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 47- 62.

41 Sin considerar su nivel de dominio lingüístico en ambas lenguas

42 Datos del 19 de octubre de 2010 disponible en <http://www.inali.gob.mx/component/content/article/60-informacion-general> Estimación del INALI a partir de los datos del XII Censo de Población y Vivienda 2000 y el II Conteo de Población y Vivienda, 2005, INEGI).

educación a las realidades educativas de los diversos contextos indígenas, al menos representa un inicio que permite construir las bases para lograrlo.

El seguimiento de los servicios de preescolar comunitario en algunas entidades federativas reveló que es necesario reorientar la intervención educativa en la educación comunitaria, para que se atienda de manera pertinente a los alumnos de las distintas comunidades, rurales, indígenas y migrantes, considerando la forma en que se aborda la lengua materna, advirtiendo que en la práctica educativa priorizar la enseñanza en español logra, en el mejor de los casos, únicamente la traducción durante el proceso de lectura y escritura, por ello es imprescindible el diseño de estrategias específicas para propiciar la adquisición y uso de la lengua materna a los alumnos.

El origen étnico no explica por sí mismo el fracaso escolar, sino la poca pertinencia y calidad de la educación que reciben los alumnos de contextos indígenas, ya que obtienen una educación poco relacionada con su cultura, porque se basa en la “cultura nacional”, que los somete a una aculturación que inicia por arrebatarles el derecho a su lengua materna.⁴³

Desde 1953, la UNESCO declaró la necesidad de revalorizar las lenguas maternas minoritarias “al menos como instrumento para mejor aprender la lengua oficial o dominante y mejorar el rendimiento escolar de los niños en la enseñanza primaria, caracterizada tradicionalmente no sólo por sus negativos resultados sino por no poder acoger ni retener a buena parte de aquellos”. En ese momento los antecedentes más próximos eran los avances en el desarrollo del modelo bilingüe mexicano y su institucionalización.

“La lengua es [...] instrumento mediante el cual organizamos nuestro pensamiento y es desde esta idea donde podemos establecer una relación clara entre estructuración del lenguaje y el fracaso escolar”.⁴⁴Diversas investigaciones sobre el aprendizaje de las primeras y segundas lenguas refieren como primera lengua a la materna (L1), y a la segunda lengua (L2) como aquella en que se pretende que el alumno aprenda a expresarse oral y por escrito, como resultado de los procesos de enseñanza, que lo harán bilingüe.

3.3. *Diversidad y educación inclusiva*

Este apartado desarrolla aspectos específicos referentes al segundo principio pedagógico de la educación preescolar, *diversidad y equidad* acorde con la Misión del CONAFE, cuya responsabilidad y compromiso es ofrecer una propuesta educativa de calidad, pertinente a las diferencias sociales, económicas y culturales de los niños a los que está dirigida.

Es importante precisar que al hablar de diversidad se hace referencia tanto al reconocimiento y valoración de las diferencias que presentan los alumnos como también a una condición —no obstáculo— desde el que debe planearse lo necesario para la educación.

43 Schmelkes, S., 1997, La calidad en la educación primaria. Un estudio de caso, México, Secretaría de Educación Pública Biblioteca del Normalista. González Gallegos, V., 1999 La escuela universal en una comunidad desigual, en V Congreso Nacional de Investigación Educativa, memoria electrónica, Aguascalientes, Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Nahmad S., 1998 Acercamiento etnográfico sobre el impacto del programa Progreso en doce comunidades de seis estados de la República, México, Centro de Investigaciones y estudios Superiores en Antropología Social.

Myers, R., (1995) Repetición escolar: Estudio de caso de dos escuelas rurales en el estado de Oaxaca, México, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXV, núm. 3, México, Centro de Estudios Educativos.

Reporte del seguimiento a la implementación del programa de Educación Preescolar Comunitario. Departamento de Educación Preescolar. Enero 2010.

44 Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. 1998. Enseñar lengua. Barcelona, pág. 35-48.

Según la UNESCO, la inclusión se entiende como “el proceso de identificar y responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes”, lo cual se logra a través de su participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades “e involucra cambios y modificaciones en contenidos, enfoques, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos”⁴⁵

La educación inclusiva surge como respuesta a la atención de las necesidades individuales de aprendizaje, lo que ha traído consigo, varias críticas e incluso perspectivas que radicalmente han señalado que no se puede hablar solo de una educación inclusiva haciendo alusión a las diferencias de quienes presentan “necesidades educativas especiales”, debido a que todas las personas aprendemos en tiempos y bajo condiciones diferentes, desarrollando también de forma distinta nuestras capacidades.

Por ende, y concibiendo que para la UNESCO, la educación inclusiva constituye una posibilidad para atender “la exigencia de educar a todos los alumnos en la misma escuela y la necesidad de hacer una reforma al conjunto del sistema educativo”²⁰. La *Educación Preescolar Comunitaria*, supone que trabajar a partir de la inclusión permite el establecimiento de escuelas democráticas, las cuales favorecen el desarrollo de valores diversos, imprescindibles al momento de propiciar la convivencia armónica y el respeto entre las personas.

En este sentido, la presente propuesta advierte que la inclusión educativa y la educación para la interculturalidad se hallan estrechamente vinculadas, en la medida en que la valoración del otro se intensifica al momento de trabajar su inclusión en el grupo. Esto se explica porque en la medida en que un alumno descubre en otro algo que le resulta valioso se crea una relación de interdependencia favorable para el aprendizaje.

Por tanto, puede concluirse que la educación intercultural favorece la inclusión educativa, y con ello a todos los niños, independientemente de su condición socioeconómica, sus características étnicas, culturales, lingüísticas, religiosas, y de género, y a pesar de limitaciones físicas y “necesidades educativas especiales”, favoreciendo a la construcción de la identidad y propiciando nuevos aprendizajes acerca de los demás.

Por ello, trabajar la inclusión educativa es particularmente importante para el preescolar comunitario, debido a las condiciones y diferencias sociales, económicas, étnicas y culturales presentes entre los alumnos de cada grupo. Considerando que estas condiciones y diferencias han sido factores de exclusión y han limitado el desarrollo de los estudiantes principalmente por cuestiones de género y con capacidades especiales.²⁰

Sin embargo, el énfasis que debe ponerse en cada uno de estos factores, dependerá de las características de la comunidad y de los alumnos con los que trabaje el instructor comunitario, quien debe considerar que esta perspectiva educativa pretende propiciar el desarrollo humano y social de forma integral.

Existe un énfasis especial en la presente propuesta, para impulsar el trabajo comunitario, originado en la necesidad de propiciar condiciones para fortalecer la identidad de los alumnos a través de replantear la concepción del preescolar, como un espacio donde la diversidad es inherente y en el presupuesto de que “[...] una identidad está constituida por múltiples contactos culturales; es decir tiene su especificidad a partir del otro”⁴⁶ por lo que en las comunidades atendidas por el CONAFE es no solo posible, sino deseable.

45 Taller Regional Preparatorio sobre Educación Inclusiva América Latina, Regiones Andina y Cono Sur Buenos Aires, Argentina, 12-14 de septiembre 2007, UNESCO International Bureau of Education. Currículo e inclusión en el nivel inicial y el primer ciclo de la primaria: Visiones, estrategias, experiencias y buenas prácticas en la Región Andina. El caso de Bolivia. Crista Weise, Cochabamba.

46 Schmelkes, 2006. El enfoque intercultural en educación: orientaciones para maestros, pág. 20

3.4. Equidad de género

La educación como espacio de socialización y aprendizajes debe propiciar la igualdad de derechos entre las niñas y los niños. En México, esta preocupación por la equidad y la calidad ha impulsado la conciencia y la necesidad de incorporar la *perspectiva de género* en todos los niveles y modalidades educativas. Por ello, en el *Programa de Educación Preescolar 2004* se señala que la educación preescolar cumple una “función democratizadora, como espacio educativo en el que *todos los niños y todas las niñas*, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que poseen”⁴⁷

Cumplir con la mencionada “función democratizadora” requiere propiciar, entre otras cosas, la equidad de género en las relaciones. Para lograrlo, el instructor comunitario debe saber que este asunto no se refiere a una cuestión de moda y tampoco a una imposición. Por el contrario, se trata de formar a seres humanos felices, para lo cual debe comprender y trabajar en la búsqueda y el reconocimiento de las causas y consecuencias derivadas de la imposición de la forma de concebir el mundo desde un género sobre el otro.

Para comprender lo anterior, hay que precisar que en el CONAFE se concibe la *igualdad* como la capacidad de valorar de igual manera, los actos, aspiraciones y necesidades de la persona, sin importar si es hombre o mujer. Y se distingue que el valor de la *equidad* implica justicia, equilibrio, legitimidad e imparcialidad al momento de proceder respecto a los derechos y oportunidades tanto de las mujeres como de los hombres.

Con base en lo anterior, el CONAFE promueve la equidad de género, que se concretiza en la igualdad de derechos. Sin importar su género, cada individuo posee los mismos derechos para desarrollar sus potencialidades y capacidades, y acceder a las oportunidades de participación existentes en los distintos ámbitos de la vida social.

En el proceso de construcción de su propia identidad, las niñas y los niños aprenden y asumen formas de ser, de sentir y de actuar, consideradas femeninas o masculinas dentro del grupo social al que pertenecen. Este aprendizaje se genera a partir de lo que ellos observan de su medio y del tipo de relaciones e interacciones que tienen con los demás, tanto en su medio familiar como comunitario. De esta manera, los niños y las niñas se apropian de ciertas ideas y empiezan a comportarse como lo hacen los miembros de su mismo sexo en comunidad.

El trabajo educativo con perspectiva de género amerita la puesta en práctica de acciones que permitan la inclusión educativa de niñas y de niños. Bien sabido es que el género ha sido empleado como mecanismo de exclusión y ha condicionado el ejercicio de los derechos humanos, civiles y laborales, entre otros. Ante esta realidad, la acción educativa debe encaminarse a revertir esta situación, de manera que no continúe limitando el goce de los derechos de igualdad y equidad ni tampoco el acceso, la participación y el desarrollo de cada ser humano en cualquier esfera de la vida social, económica, política y cultural.

Es preciso aclarar que el logro de la equidad e igualdad de género no significa únicamente incorporar a más niñas, jóvenes y mujeres adultas en los distintos niveles educativos, laborales o políticos del país, sino que implica, además, la erradicación de toda manifestación sexista presente en la educación. Asimismo, supone

procurar y favorecer la permanencia de los niños y las niñas en el espacio educativo. Hay que recordar que una de las causas que favorecen la deserción escolar tanto de niñas como de niños se vincula, entre otros factores, con los roles sociales.⁴⁸

Finalmente, aún cuando las desigualdades entre hombres y mujeres se han reducido en los últimos años, todavía se observan “notables diferencias, sobre todo en el medio rural, y en especial en las comunidades indígenas, donde las niñas suelen tener desventajas significativas respecto a sus hermanos”. Por ello, la práctica educativa con un enfoque de género en las comunidades, propiciará igualdad y equidad.⁴⁹

IV Desarrollo de competencias en grupos multigrado en Educación Preescolar Comunitaria

La presente propuesta de intervención se encuentra sustentada en dos aspectos importantes para el CONAFE:

- » Los resultados del seguimiento a la Educación Preescolar Comunitaria, citado anteriormente, que advierte sobre la necesidad de orientar la práctica educativa desde una concepción integral del desarrollo de competencias y explicitar la didáctica que permite lograrlo para el trabajo educativo con los alumnos.⁵⁰
- » El perfil del Instructor Comunitario (IC) figura educativa que imparte la educación comunitaria, joven egresado de secundaria, quien comprende de forma empática las características de la población rural, indígena y migrante.

A partir de lo anterior y de lo que plantea el *Programa de Educación Preescolar 2004*, respecto a que la finalidad principal de la escuela es que se constituya en un espacio que contribuya al desarrollo integral de los niños, mediante oportunidades de aprendizaje, entendidas éstas como situaciones que favorecerán el desarrollo de competencias. Las competencias entendidas como:

“Conjunto de capacidades que incluye: conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas, que logran los individuos mediante procesos de aprendizaje, que se manifiestan en el desempeño de situaciones y contextos diversos”(PEP04).

Las competencias se desarrollan cuando los niños enfrentan situaciones que les implican retos y en las cuales, ponen en juego sus saberes previos, sus habilidades, capacidades y actitudes para enfrentar y resolver situaciones que se les presentan.

48 El término sexismo, acuñado por grupos feministas, apareció a mediados de los años sesenta en los Estados Unidos para designar la discriminación, subordinación y desvalorización de la mujer. No obstante, debe advertirse que también se pueden producir prácticas sexistas contra los hombres, lo cual es igualmente indeseable (Marina Subirats y Cristina Brullet, 1992 Rosa y Azul. “La transmisión de los géneros en la escuela mixta”, Serie Estudios núm. 19, S.G. Colomina, España).

49 Marina Subirats y Cristina Brullet, (1992) Rosa y Azul. “La transmisión de los géneros en la escuela mixta”, Serie Estudios núm. 19, S.G. Colomina, España.

50 Se considera necesario hacer una aclaración respecto al lenguaje que se encuentra en este documento. En nuestra lengua esta previsto y es correcto referirse a colectivos mixtos mediante el género masculino, sin que eso implique superioridad física o moral de alguno de los géneros sobre otro. Se trata más bien de una fórmula con la que en nuestro idioma se cumple la ley lingüística de la economía expresiva. Por ello cuando en este documento se lea instructores, niños del género masculino aplicados a personas se deberá entender que con ello nos referimos también a instructoras, y niñas.

Una competencia no se adquiere a corto plazo ni de manera definitiva, sino que se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrentan los niños a lo largo de su vida.

La propuesta de intervención pedagógica en el preescolar comunitario, tiene como referencia las competencias de los diferentes campos formativos que señala el PEP04 y de los *Propósitos Fundamentales* de la *Educación Preescolar*, como referentes que guían el trabajo en los tres grados. Por otra parte, es necesario aclarar que para el desarrollo de competencias no existen pautas estables o definitivas, respecto al momento en que el niño las alcanzará o desarrollará. Por ello se considera que el criterio para la definición del trabajo en cada grado y ciclo escolar estará determinado con base en las características y necesidades de los alumnos.

4.1. *La intervención educativa en preescolar*

En la *Educación Preescolar Comunitaria* la intervención educativa se concibe como la *introducción de una actividad, que implica presentar “desafíos”* al niño, los cuales *“deben ser resueltos por la mediación del educador”*.⁵¹ Diseñar la intervención a partir de desafíos permite a los alumnos avanzar gradualmente en los aprendizajes: que piensen, se expresen, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera. Lo que les permitirá formarse como personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas.

Por ende, es fundamental que se reflexione sobre la importancia de que las actividades educativas en el preescolar deben representar retos cognitivos⁵², para que los niños desarrollen habilidades específicas, fundamentales para el desarrollo de competencias. Para propiciar el desarrollo integral de los niños, al brindarles oportunidades que les lleven a integrar sus aprendizajes y utilizarlos en su actuar cotidiano, tal como lo señala el argumento siguiente:

“[...] en cada grado se diseñarán actividades con niveles distintos de complejidad en las que habrán que considerarse los logros que cada niño ha conseguido y sus potencialidades de aprendizaje, para garantizar su consecución al final de la educación preescolar; en este sentido los propósitos fundamentales constituyen los rasgos del perfil de egreso que debe propiciar la educación”⁵³

Las competencias que los alumnos deberán desarrollar durante la educación preescolar⁵⁴ se pueden identificar más fácilmente si se indica cuando *“se favorecen o se manifiestan”* es decir cuando se describen sus *aspectos específicos*.

Puesto que son el referente tanto para la elaboración de situaciones didácticas, como para evaluar los logros de sus alumnos, a continuación se presenta cada una de las competencias⁵⁵ y sus aspectos específicos, tal como están organizadas en los campos formativos, y se agregan algunas precisiones para su comprensión.

51 Ibíd. pág.34

52 Un reto es un desafío o una provocación, afrontar una situación, que implica poner en juego diversas operaciones mentales: identificar, comparar, representar, codificar, inferir, clasificar, observar, etc.

53 DOF Miércoles 27 de octubre de 2004, Segunda Sección

54 Ibíd.

55 Establecidas en el Programa de Educación Preescolar 2004.

4.1.1. Campo Formativo: Desarrollo Personal y Social

Campo Formativo: Desarrollo Personal y Social
Identidad personal y autonomía
Competencia: Reconoce sus cualidades y capacidades y las de sus compañeras y compañeros.
Aspectos específicos:
Habla sobre sus sentimientos.
Habla libremente sobre cómo es él o ella, de su casa y comunidad (qué le gusta y qué le disgusta, qué hace, cómo se siente en su casa y en la escuela).
Apoya y da sugerencias a otros.
Muestra curiosidad e interés por aprender y los expresa explorando y preguntando
Expresa satisfacción al darse cuenta de sus logros cuando realiza una actividad.
Reconoce cuándo es necesario un esfuerzo mayor para lograr lo que se propone, atiende sugerencias y muestra perseverancia en las acciones que lo requiere.

Esta primera competencia se refiere al reconocimiento del niño de cualidades y capacidades en sí mismo y en los demás. Por ello es importante reconocer que una “cualidad” es un atributo personal, mientras que una capacidad se refiere a lo que “podemos hacer”.

Es importante que el instructor comunitario tenga presente que los niños desarrollarán ambas, tanto las cualidades; estatura, tamaño, color de cabello, como capacidades; es decir aquello que el alumno “hace” y que puede enseñar a los demás, y lo que los demás le pueden enseñar.

Campo Formativo: Desarrollo Personal y Social
Identidad personal y autonomía
Competencia: Adquiere conciencia de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos y desarrolla su sensibilidad hacia las necesidades, puntos de vista y sentimientos de otros..
Aspectos específicos:
Expresa cómo se siente y controla gradualmente conductas impulsivas que afectan a los demás.
Evita agredir verbal o físicamente a sus compañeras o compañeros y a otras personas.
Cuida de su persona y se expresa a sí mismo.
Apoya a quien percibe que lo necesita.

Los “impulsos” del niño son aquellas reacciones como el berrinche, los gritos cuando no se le hace caso, interrumpir o arrebatar a los demás, que se requiere que el niño aprenda a controlar. Lo hará poco a poco es decir, “gradualmente” al “Adquirir consciencia” que significa “darse cuenta” de sus propias necesidades, puntos de vista y sentimientos.

Para controlar esas conductas además de “darse cuenta por qué se enoja” es necesario que se le explique y enseñe a expresar lo que siente y quiere de formas distintas. Por ejemplo si le explicamos que para tomar algo que le gusta lo puede pedir, en lugar de arrebatarlo el niño tendrá otra alternativa distinta para conseguir lo que quiere.

Campo Formativo: Desarrollo Personal y Social
Identidad personal y autonomía
Competencia: . Comprende que hay criterios, reglas y convenciones externas que regulan su conducta en los diferentes ámbitos en que participa
Aspectos específicos:
Toma en cuenta a los demás (por ejemplo, al esperar su turno para intervenir, al realizar un trabajo colectivo, al compartir materiales).
Utiliza el lenguaje para hacerse entender, expresar sus sentimientos, negociar, argumentar.
Acepta y participa en juegos conforme a las reglas establecidas.
Acepta y propone normas para la convivencia, el trabajo y el juego.

El niño que asiste al preescolar apenas empieza a comprender que hay reglas para participar en la tarea y en los juegos, por eso es importante que cuando se presente la oportunidad el instructor pida a los alumnos que le ayuden a establecer o recordar las reglas. Pero sobre todo que les explique porque son importantes, y que les diga que cuando no cumplimos las reglas, “tenemos consecuencias”, ya que es mejor que hablar de “castigo”. Por ejemplo, “si el niño no espera su turno para tomar material, tendrá que esperar hasta que pasen todos los demás a tomarlo”.

Campo Formativo: Desarrollo Personal y Social
Identidad personal y autonomía
Competencia: Adquiere gradualmente mayor autonomía.
Aspectos específicos:
Se hace cargo de las pertenencias que lleva a la escuela.
Se involucra activamente en actividades colectivas.
Es persistente en las actividades en las que toma parte.

Controla gradualmente sus impulsos y la necesidad de gratificación inmediata (por ejemplo, cuando quiere tomar un juguete, un libro u otro material que alguien está utilizando).

Acepta asumir y compartir responsabilidades.

Se compromete con actividades individuales y colectivas que son acordadas en el grupo o que él mismo propone.

Toma iniciativas, decide y expresa las razones para hacerlo.

Aprende progresivamente a reconocer diversas situaciones de riesgo y formas adecuadas de prevenirlas y evitarlas.

Enfrenta desafíos y busca estrategias para superarlos (por ejemplo, qué y cómo hacer para construir un carro, con un juego de construcción: seleccionar piezas organizarlas y ensamblarlas).

La autonomía es poder hacer “solito” o por “sí mismo” las cosas, por eso el instructor comunitario debe saber que la ayuda que le proporciona a cada niño debe ser la que necesita, pero que es importante que cada vez esa ayuda vaya siendo menor, en la medida en que por sí mismo haga las cosas, hasta que ya no necesite ayuda.

Se espera que el niño se pueda vestir, comer y cuidar solito, en este sentido los niños de las comunidades dado que sus padres o cuidadores están al tanto del trabajo y la subsistencia diaria, hacen que los niños sean más independientes a edades tempranas, sin embargo es importante que la autonomía también se propicie en la solución de problemas que impliquen encontrar alternativas para armar un objeto o rompecabezas, o para saber cómo resolver un problema de reparto.

Campo Formativo: Desarrollo Personal y Social

Relaciones Interpersonales

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

Aspectos específicos:

Acepta desempeñar distintos roles, independientemente de su sexo (en el juego, en las actividades escolares y en casa).

Aprende que tanto las niñas como los niños pueden realizar todo tipo de actividades y que es importante la colaboración de todos en una tarea compartida (construir un puente con bloques, explorar un libro, realizar un experimento).

En la educación comunitaria es muy importante que se “reflexione” sobre ¿qué significa ser hombre o mujer?, en esta competencia se trabaja la actitud, entendida como “aceptación o rechazo” hacia alguien o algo. Las actitudes son importantes porque es posible que el alumno actúe en consecuencia de ellas.

En este caso el aceptar a sus compañeros y compañeras implica que los considera y aprecia igualmente importantes a ambos, sin importar su género. Para comprender mejor lo que es un “rol de género” es importante que el instructor sepa que son aquellas actividades que en una sociedad se indica que “debe y puede” hacer un hombre o una mujer.

Por ello, es fundamental que ni los juegos, ni el aseo del lugar donde se da la clase se encasillen para niños o niñas, sino que tanto niños como niñas puedan hacer tanto el aseo como los juegos de pelota.

Campo Formativo: Desarrollo Personal y Social
Relaciones Interpersonales
Competencia: Comprende que las personas tienen diferentes necesidades, puntos de vista, culturas y creencias que deben ser tratadas con respeto.
Aspectos específicos:
Pláticas sobre sus costumbres y tradiciones familiares.
Reconoce y respeta las diferencias entre las personas su cultura y sus creencias.
Se percata de que participa en distintos grupos sociales y que desempeña papeles específicos en cada uno.

El respeto es un valor en la mayoría de las culturas, pero que cada persona entiende de forma diferente, es decir mientras que para algunas personas y en algunas culturas significa no “hacerle nada al otro” lo cual puede incluso implicar ignorarlo, en otras culturas implica coadyuvar a que se respeten los derechos de los demás.

El instructor comunitario debe preguntarse, ¿cómo quiere que entiendan y vivan el respeto sus alumnos?, así como también debe pensar en que todas las personas tenemos necesidades de afecto distintas, y que pocas veces nos preguntamos cuáles son las de nuestros alumnos. Si las reconociéramos, sería posible atenderlas y hacer que se sientan felices y seguros, este aspecto puede ser un buen tema para trabajar con los padres, e incluirlo en el “Periódico Comunitario”.

Campo Formativo: Desarrollo Personal y Social
Relaciones Interpersonales
Competencia: Aprende sobre la importancia de la amistad y comprende el valor que tienen la confianza, la honestidad y el apoyo mutuo.
Aspectos específicos:
Participa y colabora con adultos y con sus pares en distintas actividades.
Establece relaciones de amistad con otros.

Los valores en la educación preescolar son fundamentales, considerando que los valores “guían” nuestras decisiones, por ejemplo, en una situación cotidiana donde el alumno se encuentre ante la decisión de ayudar a su amigo en la tarea o mentirle para no hacerlo, el alumno que valora tanto la honestidad (entendida como decir y actuar conforme a la verdad), como la amistad (que es una relación afectiva que se establece con quienes no tenemos parentesco) decidirá no mentir y por el contrario ayudar a su amigo.

Ante el ejemplo anterior podemos ver que es posible que para que los niños practiquen los valores de la comunidad es importante que los reconozcan en las cosas que hacen sus padres y las personas de su comunidad; ayudar a la faena, el tequio, y todos los actos en que los miembros de la comunidad se orientan hacia la participación y colaboración.

Campo Formativo: Desarrollo Personal y Social
Relaciones Interpersonales
Competencia: Interioriza gradualmente las normas de relación y comportamiento basadas en la equidad y el respeto.
Aspectos específicos:
Considera las consecuencias de sus palabras y de sus acciones para él mismo y para los otros.
Explica qué le parece justo o injusto y porqué.
Comprende los juegos de reglas, participa en ellos, acepta y reconoce cuando gana o pierde, sin necesidad de la presencia de un adulto.

Las reglas de conducta se aprenden primero por los adultos y las consecuencias o sanciones que se tienen al no cumplirlas. Pero al comprender por qué existen dichas reglas y que son importantes para tener una mejor convivencia con los demás, adquieren un significado diferente. En el primero de los aspectos específicos de la competencia del cuadro anterior lo importante es que el niño comprenda que lo que dice a los demás, puede hacerlos sentir tristes por mucho tiempo. Mientras que en el segundo de los aspectos específicos del mismo cuadro se identifica si el niño explica si le parece justa o injusta alguna situación. Por ende, el instructor puede hablar con los alumnos sobre situaciones de la vida cotidiana o historias, e incluso cuentos, donde se muestre que no se respetan los derechos de alguien. Al respecto, es importante proveer que los alumnos se puedan sentir identificados con una persona a quién no se le respetan sus derechos, y el instructor deberá hablar con él para que exprese su sentir (frustración), así como orientarlo y apoyarlo para que se busque hacer valer sus derechos.

4.1.2. Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación

Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación
Lenguaje Oral
Competencia: Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.
Aspectos específicos:
Da información sobre sí mismo y sobre su familia (nombres, características, datos de su domicilio, entre otros).
Expresa y comparte lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro a través de expresiones cada vez más complejas.
Explica sus preferencias por juegos, juguetes, deportes, series de televisión, cuentos, películas, entre otros.

Recuerda y explica las actividades que ha realizado (durante una experiencia concreta, una parte de la jornada escolar, durante toda la jornada).

Evoca sucesos o eventos (Individuales o sociales) y habla sobre ellos haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas (aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana).

La perspectiva de trabajo en el preescolar para desarrollar el lenguaje oral consiste en poner a los alumnos ante una situación que provoque expresar en su lengua materna su estado de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias.

Expresar emociones y sentimientos es algo que se ha coartado en los varones, por ello es fundamental que el preescolar sea un espacio donde las nuevas generaciones puedan hacerlo, sin embargo se requiere del trabajo con padres de familia para que apoyen a sus hijos a expresarse libremente y sin ser juzgados.

La caja de recuerdos es un recurso para que los niños expresen sus preferencias por juegos, deportes, series de televisión, cuentos, películas y otros. Sin embargo el instructor debe poner atención también a lo que expresa con dibujos, relatos y juegos para provocar la reflexión en aspectos que muestren la apropiación de estereotipos de género (preferencias sobre actividades solo “para niños o niñas”).

Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación

Lenguaje Oral

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

Aspectos específicos:

Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.

Solicita la palabra y respeta los 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.

Comprende y explica los pasos a seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos.

Comprende y formula instrucciones para organizar y realizar diversas actividades.

Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.

Regular la conducta significa que a través de lo que se dice se relaciona con los demás, sin necesidad de recurrir a las acciones, por eso es que uno de los aspectos específicos es “dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros” lo que implica que el alumno usa el lenguaje en sus relación con los otros.

Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación

Lenguaje Oral

Competencia: Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.

Aspectos específicos:

Da y solicita explicaciones sobre sucesos y/o temas en forma cada vez más completa.

Conversa con otros niños y con adultos centrándose en un tema por periodos cada vez más prolongados.

Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al entrevistar a familiares o a otras personas.

Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.

Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema.

Utiliza el saludo y la despedida para marcar el inicio y final de una conversación, entrevista o exposición.

Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y cuando se dirige a otros niños, en diversas situaciones comunicativas.

Solicita la atención de sus compañeros y se muestra atento a lo que ellos dicen.

Las habilidades que se desarrollan son “obtener y compartir información”, lo cual implica que el niño, formule preguntas, explique hechos, sucesos, problemas. También que las oraciones que estructura el alumno tengan secuencia, que puedan argumentar o decir las razones que encuentra para defender lo que piensa.

Los referentes que el instructor deberá observar es que el alumno pueda responder preguntas y explicar de distintas maneras una misma situación, y por ejemplo explicarles la tarea a sus compañeros.

Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación

Lenguaje Oral

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

Aspectos específicos:

Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas y expresa qué sucesos o personajes de los textos que escucho le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros.

Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas.

Utiliza la entonación y el volumen de voz necesarios para hacerse comprender por quienes los escuchan.

Crea, de manera individual o colectiva, cuentos, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes.

Distingue en una historieta hechos fantásticos y reales y los explica utilizando su propio conocimiento o la información que proporciona el texto.

Representa o dramatiza situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, así como otros recursos necesarios en la representación de un personaje.

Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes.

Recurre a la descripción de personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno de manera cada vez más precisa para enriquecer la narración de sucesos, reales e imaginarios.

Identifica el ritmo y la rima de textos poéticos breves a través de juego, variando la intensidad o velocidad de la voz acompañándolos de movimientos corporales.

La competencia anterior implica principalmente la habilidad de contar relatos literarios que forman parte de la “tradición oral” es decir son los relatos, como cuentos, fabulas, leyendas, canciones, poemas, entre otros.

Lo que da oportunidad a que el “contenido” de las narraciones de los alumnos sean los conocimientos comunitarios, ocasión para explicar el significado de esos conocimientos comunitarios y su valor como la forma de expresión de su comunidad, de su cultura, para ello es importante contar con la información que se obtuvo a través del “Diagnostico Comunitario”⁵⁶.

Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación

Lenguaje Oral

Competencia: Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura..

Aspectos específicos:

Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya.

Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconoce su significado (palabras, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escuchan en canciones o escuchan en los textos).

Como parte de una educación para la interculturalidad es fundamental que el alumno no solo reconozca, sino que aprecie la diversidad lingüística y cultural de su región, volviendo a poner el énfasis en la necesidad de retomar la información del “Diagnóstico Comunitario”⁶⁰

56 Ver anexo I, Guion para la elaboración del Diagnóstico Comunitario”.

Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación

Lenguaje Escrito

Competencia: Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.

Aspectos específicos:

Explora cuentos, historietas, carteles, periódicos, cartas, instructivos, revistas y diccionarios, y conversa sobre el tipo de información que contienen a partir de lo que ve y supone.

Identifica algunas partes de los textos para obtener información: portada, título, subtítulos, contraportada, ilustraciones.

Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector y los usa en actividades guiadas y por iniciativa propia.

Diferencia entre un texto y otro a partir de sus características gráficas y de lenguaje que se usa en cada una (un cuento de una receta, una carta de una invitación, entre otros).

Es importante analizar con cuidado los alcances de la competencia anterior, pues abordarla con los niños dependerá de los aprendizajes que tengan sobre el lenguaje oral, ya que es indispensable que en la educación preescolar sea prioridad, más allá que desarrollar el lenguaje escrito, la oralidad.

Ahora bien la competencia establece únicamente “conocer diversos portadores de textos e identifica para que sirven” lo cual acota muy bien que lo que se hace en el trabajo para desarrollar la competencia es únicamente guiar al alumno al “conocimiento” y exploración de distintos portadores de texto como libros, anuncios, carteles, periódicos, revistas, para saber su uso e identificar su estructura, además de sus elementos escritos y gráficos.

Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación

Lenguaje Escrito

Competencia: Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.

Aspectos específicos:

Establece, con apoyo de la maestra y/o con sus compañeros, un propósito lector (buscar información, conocer de qué trata la historia, confirmar sus anticipaciones).

Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchara (por lo que sugiere el título, las imágenes, algunas palabras o letras que reconoce).

Pregunta a cerca de palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar su significado.

Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.

Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la relectura que hace la maestra de fragmentos o del texto completo.

Justifica las interpretaciones que hizo a cerca del contenido de un texto (a partir de la relación entre ilustraciones y texto y de algunas letras de palabras que conoce).

Relaciona sucesos que ha escuchado o le ha leído, con vivencias personales o familiares.

Comenta con otros el contenido de textos que ha escuchado leer (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia).

Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, que se lee y escribe de izquierda a derecha.

Identifica la función que tiene algunos elementos gráficos (ilustraciones, cuadros, esquemas, formatos, marcas, como números, signos, paréntesis), incluidos en textos escritos.

Identifica la escritura de su nombre en diversos portadores de texto: gafetes, carteles, listas de asistencia.

Como puede observarse la competencia marca la anticipación a la lectura, es decir que el niño pueda a partir de mirar dibujos y reconocer algunas palabras inferir o tener una “idea sobre lo que dice el texto” sobre todo si identifica comenta, relaciona, pregunta, expresa y verifica el contenido del texto.

Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación

Lenguaje Escrito

Competencia: Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

Aspectos específicos:

Conoce la función social del lenguaje escrito y utiliza marcas graficas o letras con diversas intensiones (expresar lo que siente, informar a cerca de algo o alguien) y explica “qué dice su texto”.

Produce textos de manera individual o colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios.

Realiza correcciones al texto que dicto a la maestra (dice que se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten, da sugerencias para mejorar el texto).

Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para narrarla por escrito.

La competencia antes citada implica que las situaciones que realicen los niños estén dirigidas a expresar gráficamente sus ideas para construir un texto escrito con ayuda de alguien. Para abordar los aspectos específicos de la competencia se sugiere que el instructor comunitario apoye a los niños a elaborar “*El libro único*”⁵⁷ que consiste en que con ayuda de los padres y el instructor se elabore un libro para cada estudiante, donde se coloque en cada página ilustraciones, palabras, texturas, colores, recortes, etcétera. Y luego se le pida al niño a que al mirar esos elementos en su libro vaya narrando lo que él quiera sobre lo que observa, luego que construya una historia o cuento, e incluso que el mismo agregue otros elementos.

Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación

Lenguaje Escrito

Competencia: Identifica algunas características del sistema de escritura.

Aspectos específicos:

Reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros.

Escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos (identificar sus trabajos y pertenencias, registrar su participación en algunas tareas para el préstamo de los libros de la biblioteca del aula).

Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial correspondiente.

Paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y con otras palabras al participar en juegos orales (palabras que empiezan o terminan con..., trabalenguas, rimas, rondas).

Establece comparaciones entre las características gráficas de su nombre, los de sus compañeros y otras palabras.

Utiliza el conocimiento que tiene de las grafías de su nombre y de otros nombres y palabras para escribir otras palabras que quiere expresar.

Identifica palabras que se reiteran en textos rimados como poemas, canciones y rondas y descubre que se escriben siempre de la misma manera.

Se inicia en el proceso de reconocer características de las palabras (si es más o menos larga, si tiene más o menos letras) y cuáles son esas letras (con cuál empieza, con cuál termina, tiene la de..., empieza con la de...).

Intercambia sus ideas a cerca de la escritura de una palabra (da o recibe información acerca del nombre de una letra, de la forma gráfica de una letra, del orden de las letras, del valor sonoro de alguna letra).

Identifica la escritura convencional de los números y la función que tienen los textos escritos.

Conoce el formato del calendario e identifica la escritura convencional de los números y de los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.

En esta competencia se observan como elementos importantes el reconocimiento de las letras del nombre propio y que establezca relaciones similares con otros nombres y con otras palabras, lo cual significa que el lenguaje escrito se enseñará en función del significado de las palabras y no del deletreo de letras y sílabas.

El instructor comunitario puede orientar el acercamiento al lenguaje escrito a partir del reconocimiento de las características del sistema de escritura: se escribe de arriba hacia abajo, y de izquierda a derecha (direccionalidad de la escritura)

Campo Formativo: Lenguaje y Comunicación

Lenguaje Escrito

Competencia: Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Aspectos específicos:

Recrea cuentos modificando cambiando o agregando personajes y sucesos.

Utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza.

Usa algunos recursos del texto literario en sus producciones “Había una vez...”, “En un lugar...”, “Y fueron muy felices...”, “Colorín colorado este cuento ha terminado...”.

Asigna atributos a su historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso...) e identifica los objetos que los caracterizan o les otorgan poderes o virtudes (varitas, anillos, capas...).

Escribe -dictando la educadora –cuentos, adivinanzas, versos rimados y canciones.

Identifica y usa algunos recuentos lingüísticos empleados en textos literarios; por ejemplo, la rima en un poema.

La competencia antes referida involucra el conocimiento de algunas características y funciones del lenguaje escrito en los textos y la identificación de las cualidades de los personajes o lugares indicados en los textos.

También se busca que el niño haga el reconocimiento de emociones que le provoca el texto en el lector, con la finalidad de acercarlo a la lectura en su dimensión afectiva o emocional.

4.1.3. Campo Formativo: Pensamiento Matemático

Campo Formativo: Pensamiento Matemático

Número

Competencia: Utiliza los números en situaciones variadas que implican poner en juego los principios del conteo.

Aspectos específicos:

Identifica, por percepción la cantidad de elementos en cantidades pequeñas (por ejemplo, los puntos de la cara de un dado), y en colecciones mayores a través del conteo.

Compara colecciones, ya sea por correspondencia o por conteo y establece relaciones de igualdad y desigualdad (dónde hay “más que”, “menos que”, “la misma cantidad que”).

Dice los números que sabe, en orden ascendente, empezando por el uno y a partir de números diferentes al uno, ampliando el rango de conteo.

Identifica el lugar que ocupa un objeto dentro de una serie ordenada (primero, tercero, etc.) dice los números en orden descendente, ampliando gradualmente el rango de conteo según sus posibilidades.

Conoce algunos usos de los números en la vida cotidiana (para identificar domicilios, números telefónicos, talla de ropa, etcétera).

Reconoce el valor de la monedas; las utiliza en situaciones de juego (qué puede comprar con...).

Identifica los números y su significado en textos diversos tales como revistas, cuentos, recetas de cocina, anuncios publicitarios, entre otros.

Utiliza objetos como símbolos propios y números para representar cantidades, con distintos propósitos y en diversas situaciones.

Identifica el orden de los números en forma escrita, dentro de situaciones escolares y familiares.

Lo que se pone en juego en la competencia es básicamente identificar, comparar, conocer y utilizar los principios del conteo que son:

- » Correspondencia uno a uno: contar todos los objetos de una colección una y sólo una vez, estableciendo la correspondencia entre el objeto y el número que le corresponde en la secuencia numérica.
- » Orden estable: contar requiere repetir los nombres de los números en el mismo orden cada vez, es decir, el orden de la serie numérica siempre es el mismo: 1, 2, 3...
- » Cardinalidad: comprender que el último número nombrado es el que indica cuántos objetos tiene una colección.
- » Abstracción: el número en una serie es independiente de cualquiera de las cualidades de los objetos que se están contando; es decir, que las reglas para contar una serie de objetos iguales son las mismas para contar una serie de objetos de distinta naturaleza –canicas y piedras; zapatos, calcetines y agujetas–.
- » Irrelevancia del orden: el orden en que se cuenten los elementos no influye para determinar cuántos objetos tiene la colección, por ejemplo, si se cuentan de derecha a izquierda o viceversa.

Las situaciones que se ponen como “retos” dependiendo de lo que sabe hacer el niño son por ejemplo:

- » Elaborar series numéricas, de forma ascendente (de menor a mayor) o descendente (de mayor a menor).
- » Cambiar el orden de los números y pedirles a los niños que ellos los ordenen.
- » Descubrir el antecesor (que número va antes) y el sucesor (que número va después) de un número determinado.

Campo Formativo: Pensamiento Matemático

Número

Competencia: Plantea y resuelve problemas en situaciones que le son familiares y que implican agregar, reunir, quitar, igualar, comparar y repartir objetos.

Aspectos específicos:

Interpreta o comprende problemas numéricos que se le plantean y estima sus resultados.

Utiliza estrategias propias para resolver problemas numéricos y las representa usando objetos, dibujos, símbolos y/o números.

Utiliza estrategias de conteo (organización en fila, señalamiento de cada elemento, desplazamiento de los ya contados, añadir objetos, repartir equitativamente, etcétera) y sobre conteo (contar a partir de un número dado de una colección por ejemplo, a partir del cinco y continuar contando de uno en uno los elementos de la otra colección, seis, siete, ...).

Explica qué hizo para resolver un problema y compara sus procedimientos o estrategias con las que usaron sus compañeros.

Identifica, entre distintas estrategias de solución, las que permiten encontrar el resultado que se busca a un problema planteado (por ejemplo, tengo 10 pesos, debo gastar todo en la tienda, ¿qué productos puedo comparar?).

Esta competencia consiste en desarrollar en el niño habilidades para “plantear problemas” y “resolver problemas” ya que ambos involucran habilidades importantes.

Por ejemplo interpretar información o comprender problemas numéricos requiere del niño además de conocimientos sobre los números la habilidad de identificar e inferir información. Aquí es importante señalar que el instructor comunitario debe poner mucha atención en el proceso por medio del cual resuelve el problema, más allá del resultado mismo, para saber en qué se equivocó y cómo orientarlo.

Campo Formativo: Pensamiento Matemático

Número

Competencia: Reúne información sobre criterios acordados, representa gráficamente dicha información y la interpreta.

Aspectos específicos:

Agrupar objetos según sus atributos cualitativos y cuantitativos (forma, color, textura, utilidad, numerosidad, tamaño, etcétera).

Recopila datos e información cualitativa y cuantitativa del entorno, de ilustraciones o de las personas que lo rodean (qué forma tienen, de qué color son, qué están haciendo cuántos niños y cuántas niñas hay en el grupo, cuántos niños del grupo tienen en casa perros, gatos, pájaros, peces).

Propone códigos personales o convencionales para representar la información o los datos.

Organiza y registra información en cuadros, tablas y gráficas sencillas usando material concreto o ilustraciones.

Interpreta y explica la información registrada en cuadros, gráficas y tablas, planteando y respondiendo preguntas que impliquen comparar la frecuencia de los datos registrados (en cuál hay más, cuáles son iguales, cuántos hay menos entre éste y éste, etcétera).

La habilidad de agrupar objetos de acuerdo a sus características permite identificarlos y compararlos de acuerdo a sus cualidades. En cuanto a recopilar información se debe tener presente que aplicar lo aprendido implica reconocer la utilidad que tiene el número para contar lo que nos rodea.

Al referirse a proponer códigos personales se refiere a que el niño inventa formas de representar lo que va sumando por ejemplo: III, • • •.

Campo Formativo: Pensamiento Matemático

Número

Competencia: . Identifica regularidades en una secuencia a partir de criterios de repetición y crecimiento

Aspectos específicos:

Organiza colecciones identificando características similares entre ellas (por ejemplo, forma y color).

Ordena de manera creciente y decreciente: objetos por tamaño; colores por tonos; sonidos por tonalidades.

Ordena colecciones tomando en cuenta su numerosidad: “uno más” (orden ascendente), “uno menos” (orden descendente), “dos más”, “tres menos”.

Registra la serie numérica que resulta de cada ordenamiento.

Reconoce y reproduce formas constantes y modelos repetitivos en su ambiente, por ejemplo, en los muros, en su ropa.

Continúa, en forma concreta y gráfica secuencias con distintos niveles de complejidad a partir de un modelo dado.

Anticipa lo que sigue en un patrón e identifica elementos faltantes.

Explica la regularidad de diversos patrones.

Esta competencia parte de que los niños conformen colecciones de acuerdo con las características de los objetos (el color, la forma, el peso). Sin embargo se requiere ordenar los objetos por su tamaño, o de acuerdo con alguna característica. Sin duda un reto importante para la mayoría de los niños es hacer numeraciones de dos en dos o tres en tres, ya que pone en juego muchas habilidades. Como ordenar, agregar (sumar), registrar, identificar o manejar constantes.

Campo Formativo: Pensamiento Matemático

Número

Forma, espacio y medida

Competencia: . Reconoce y nombra características de objetos, figuras y cuerpos geométricos.

Aspectos específicos:

Construye en colaboración objetos y figuras de su creación utilizando materiales diversos (cajas, envases, piezas de ensamble, mecano, material para modelar, tangram, etcétera).

Describe semejanzas y diferencias que observa entre objetos, figuras y cuerpos geométricos.

Observa, nombra, dibuja y compara cuerpos y figuras geométricas, describe sus atributos geométricos con su propio lenguaje y adopta paulatinamente un lenguaje convencional (caras planas y curvas, lados rectos y curvos, lados largos y cortos).

Reconoce y representa figuras y cuerpos geométricos desde diferentes perspectivas.

Anticipa y comprueba los cambios que ocurrirán en una figura geométrica al doblarla o cortarla, al unir y separar sus partes, al juntar varias veces una misma figura o al combinar con otras diferentes.

Crea figuras simétricas mediante el doblado y recortado.

Reconocer y nombrar las características de los cuerpos geométricos, implica múltiples posibilidades para la construcción, ensamble y para movilizar perspectivas. En este sentido, los ejercicios de doblar y desdoblar figuras son útiles para identificar las calidades de los cuerpos geométricos. La habilidad de anticipación puede trabajarse si se les pide a los niños completar figuras geométricas empleando información respecto del número de lados que tienen.

Campo Formativo: Pensamiento Matemático

Número

Competencia: . Construye sistemas de referencia en relación con la ubicación espacial.

Aspectos específicos:

Utiliza referencias personales para ubicar lugares.

Establece relaciones de ubicación entre su cuerpo y los objetos, así como entre objetos, tomando en cuenta sus características de direccionalidad (hacia, desde, hasta), orientación (delante, atrás, arriba, abajo, derecha, izquierda), proximidad (cerca, lejos), e interioridad (dentro, fuera, abierto, cerrado).

Comunica posiciones y desplazamientos utilizando términos como dentro, fuera, arriba, abajo, encima, cerca, lejos, hacia delante, etcétera.

Explica cómo ve objetos de personas desde diversos puntos espaciales: arriba, abajo, lejos, cerca, de frente, de perfil, de espaldas.

Ejecuta desplazamientos siguiendo instrucciones.

Describe desplazamientos y trayectorias de objetos y personas, utilizando referencias personales (junto al árbol, pasando por...).

Diseña y representa, tanto de manera grafica como concreta, recorridos, laberintos y trayectorias, utilizando diferentes tipos de líneas y códigos.
Identifica la direccionalidad de un recorrido o trayectoria y establece puntos de referencia.
Elabora croquis sencillos y los interpreta.
Interpreta una secuencia de instrucciones ilustradas con imágenes para dibujar o armar un juguete u objeto.
Reproduce mosaicos, con colores y formas diversas, para cubrir una superficie determinada con material concreto.

Un sistema de referencias significa comprender posiciones, proximidad, desplazamientos, ubicación, trayectorias, direccionalidad para que a partir de dichas referencias el niño pueda trazar mapas o croquis. Por ello, hacer laberintos y armar juguetes siguiendo instrucciones puede ser útil para el desarrollo de habilidades que hagan que el niño identifique, realice e intérprete su ubicación espacial.

Campo Formativo: Pensamiento Matemático
Número
Competencia: Utiliza unidades no convencionales para resolver problemas que implican medir magnitudes de longitud, capacidad, peso y tiempo..
Aspectos específicos:
Realiza estimaciones y comparaciones preceptuales sobre las características medibles de sujetos, objetos y espacios.
Utiliza los términos adecuados para describir y comparar características medibles de sujetos y objetos, por ejemplo: grande, largo, pesado, más chico que, frío, caliente, alto, lleno, vacío.
Verifica sus estimaciones de longitud, capacidad y peso, a través de un intermediario (un cordón, su pie, agua, aserrín, balanza).
Elige y argumenta qué conviene usar como instrumento para comparar magnitudes y sabes cuál (objeto) mide o pesa más o menos o a cuál le cabe más o menos.
Establece relaciones temporales al explicar secuencias de actividades de su vida cotidiana o el reconstruir procesos en los que participó (un experimento, una visita, lo que hizo durante la jornada escolar) y utiliza términos cómo: antes, después, al final, ayer, hoy, mañana.

La medición a través de la estimación favorece la comprensión posterior de las medidas convencionales, puesto que permite identificar primero las características de los objetos que son medibles, temperatura, longitud y más adelante el uso de instrumentos.

Campo Formativo: Pensamiento Matemático
Número
Competencia: Identifica para qué sirven algunos instrumentos de medición.

Aspectos específicos:

Distingue qué instrumento puede utilizarse según lo que se desee medir (un metro para la estatura, báscula para peso, termómetro para temperatura cuando tienes fiebre, reloj para saber la hora).

Utiliza el nombre de los días de la semana y de los meses para ubicar y organizar eventos de su vida cotidiana (qué días va a la escuela y qué días no va, el mes en que cumple años...); los identifica en el calendario.

Finalmente la competencia anterior del pensamiento matemático, refiere que el niño identifique el uso de algunos instrumentos de medición, se sugiere investigar si existen algunos propios de la comunidad. Pero sobre todo llevar a los niños a la reflexión sobre su uso en la vida cotidiana.

4.1.4. Campo Formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo

Campo Formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo

El Mundo Natural

Competencia: Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales.

Aspectos específicos:

Expresa curiosidad por saber y conocer acerca de los seres vivos y los elementos de la naturaleza, de contextos diversos.

Describe las características de los elementos y de los seres vivos (color, tamaño, textura, consistencia, partes que conforman a una planta o a un animal).

Compara e identifica algunos rasgos que distinguen a los seres vivos (que nacen de otro ser vivo, se desarrollan, tienen necesidades básicas) de los elementos no vivos del medio natural.

Describe lo que observa mientras ocurre un fenómeno natural (el desplazamiento de las nubes, la lluvia, un remolino, un ventarrón; movimientos de las plantas con y sin luz natural, la caída de las hojas de los árboles, entre otros).

Clasifica elementos y seres de la naturaleza según sus características (animales según el número de patas, seres vivos que habitan en el mar o en la tierra, animales que se arrastran, vegetales comestibles, plantas de ornato, entre otros).

Representa el resultado de observaciones a través de distintos medios: dibujos, diagramas, tablas, esquemas, composiciones de imágenes.

Reconoce que las plantas son seres vivos.

Las habilidades de la competencia son observar, identificar y describir lo que ocurre a su alrededor, porque le permiten establecer una relación distinta con su medio. Es importante también saber cómo es que el niño percibe su entorno, por ello los dibujos y relatos que elaboran reflejan los elementos que aprecia en el entorno.

En este sentido hay que advertir que la competencia refiere que el niño realice la observación de características de los seres vivos. En algunas comunidades indígenas podría surgir el debate sobre lo que está vivo o no, pues para ellos los elementos de la naturaleza tienen vida. Sin embargo será importante que

el instructor comprenda que existen distintas formas de ver el mundo y que considerar que la vida está presente en los elementos naturales se debe a la relación que algunos pueblos establecen con la naturaleza, por ello la competencia a desarrollar en el niño implica lograr que describa lo que le rodea.

Campo Formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo

El Mundo Natural

Competencia: Formula preguntas que expresan su curiosidad y su interés por saber más acerca de los seres vivos y el medio natural.

Aspectos específicos:

Expresa las preguntas que surgen de sus reflexiones personales y que le causan inquietud o duda (por qué las cosas son como son, cómo funcionan, de qué están hechas).

Elabora preguntas a partir de lo que sabe y observa de los elementos o sucesos naturales (qué tipo de animal o planta es...; por qué llueve, tiembla, se caen las hojas de los árboles, etcétera).

Plantea preguntas que pueden responderse a través de una situación experimental o de actividades de indagación (qué pasa si..., qué pasa cuando..., cómo podemos conocer más acerca de...).

La curiosidad por saber sobre los seres vivos es natural en la edad preescolar, sin embargo la competencia que se quiere desarrollar es formular preguntas sobre su entorno, puesto que si bien puede tener curiosidad sobre lo que le rodea, hay que saber plantear una pregunta para obtener información concreta.

Campo Formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo

El Mundo Natural

Competencia: Experimenta con diversos elementos, objetos y materiales –que no representan riesgo- para encontrar soluciones y respuestas a problemas y preguntas acerca del mundo natural.

Aspectos específicos:

Sigue normas de seguridad al utilizar materiales, herramientas e instrumentos.

Manipula y examina objetos a su alcance (piedras, arena, lodo, vegetales, etcétera).

Prueba y mezcla elementos (agua, tierra, sólidos en polvo, entre otros) e identifica reacciones diversas.

Propone y utiliza los recursos convenientes en situaciones experimentales concretas (microscopio, lupa, termómetro, balanza, regla, tijeras; goteros, pinzas, lámpara –luz y calor- cernidores, entre otros).

Propone procedimientos para responder preguntas y resolver problemas que se le presentan.

Establece relaciones entre las características de los materiales y los usos de los objetos que se construyen con ellos (por ejemplo, objetos para contener líquidos, para proteger de la luz y los rayos solares, para cocer alimentos, entre otros).

Reconoce y describe cambios que ocurren durante/después de procesos de indagación (cómo cambia un animal desde que nace; cómo el agua se hace vapor o hielo; cómo se transforman alimentos por la cocción o al ser mezclados; cómo se tiñen o destiñen la tela y el papel, entre otros), empleando información que ha recopilado de diversas fuentes.

Reconoce que hay transformaciones reversibles (por ejemplo, mezcla y separación de agua y arena, cambios de agua líquida a sólida y de nuevo a líquida) e irreversible (por ejemplo, al quemar o cocinar).

Identifica y usa medios a su alcance para obtener información (observación, registro recolección de muestras; entrevistas; recursos escritos, de audio y video).

Comunica los resultados de experiencias realizadas.

En esta competencia se privilegia la exploración y reconocimiento del entorno, así como los primeros intentos por establecer relaciones entre las características de los objetos y sus usos. Uno de los componentes de la competencia es la habilidad para obtener información, registrarla e incluso para hacer entrevistas, porque el niño requiere investigar para seguir aprendiendo.

Campo Formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo

El Mundo Natural

Competencia: Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar, y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.

Aspectos específicos:

Expresa con sus propias ideas cómo y por qué cree que ocurren algunos fenómenos naturales; las argumenta y las contrasta con las de sus compañeros.

Obtiene y organiza información de diversas fuentes, que le apoya en la formulación de explicaciones.

Comparte e intercambia ideas sobre lo que sabe y ha descubierto del mundo natural.

Es importante que se reflexione sobre los aspectos específicos de la competencia, pues en ella se desarrolla en el alumno la habilidad para formular sus propios supuestos e ideas sobre lo que él cree que sucede en el mundo. Lo cual requiere de un ambiente en el que no se le critique por lo que diga.

Por ello un aspecto importante a observar en el niño es la habilidad que requiere para argumentar y contrastar con otros puntos de vista, por ello el alumno tendrá que sostener sus argumentos con información que el mismo buscará.

Campo Formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo

El Mundo Natural

Competencia: Elabora inferencias y predicciones a partir de lo que sabe y supone del medio natural, y de lo que hace para conocerlo.

Aspectos específicos:

Demuestra convencimiento acerca de lo que piensa.

Explica qué cree que va a pasar en una situación observable, con base en ideas propias y en información que haya recopilado.

Identifica y reflexiona acerca de características esenciales de elementos y fenómenos del medio natural.

Contrasta sus ideas iniciales con lo que observa durante un fenómeno natural o una situación de experimentación, y las modifica como consecuencia de esa experiencia.

A partir de lo anterior se espera que el niño elabore inferencias y predicciones, y desarrolle habilidades para reflexionar y contrastar sus ideas sobre el mundo con las evidencias que obtiene de la observación y comprobación de sus hipótesis.

Campo Formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo

El Mundo Natural

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

Aspectos específicos:

Identifica las condiciones requeridas y favorables para la vida de plantas y animales de su entorno (agua, luz, nutrimentos).

Comprende que forma parte de un entorno que necesita y debe cuidar.

Practica y propone medidas para el cuidado del agua.

Identifica y explica algunos efectos favorables y desfavorables de la acción humana sobre el entorno natural.

Identifica circunstancias ambientales que afectan la vida en la escuela.

Busca soluciones a problemas ambientales de su escuela y comunidad.

Propone y participa en acciones para cuidar y mejorar los espacios disponibles para la recreación y la convivencia.

Disfruta y aprecia los espacios naturales y disponibles para la recreación y el ejercicio al aire libre.

Valora y respeta formas de vida diferentes de la propia.

La competencia anterior implica una actitud de aceptación a participar en actividades de preservación del medio ambiente, pero a su vez requiere de la comprensión de lo que sucede en el entorno respecto al aprovechamiento de los recursos naturales. Sin embargo lo más evidente de los aspectos que integran la competencia es que se busca que el alumno proponga, participe, disfrute, precie, valore su relación con el entorno.

Campo Formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo

Cultura y vida social

Competencia: Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.

Aspectos específicos:

Indaga acerca de su historia personal y familiar.

Obtiene información con adultos de su comunidad acerca de cómo vivían y qué hacían cuando eran niños o niñas.

Reproduce anécdotas de su historia personal a partir de lo que le cuentan sus familiares y, de ser posible, con apoyo de fotografías y diarios personales y familiares.

Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos a partir de objetos de uso cotidiano (utensilios domésticos, herramientas y técnicas de trabajo, medios de transporte y comunicación, etcétera), y del conocimiento de costumbres (juegos, vestimenta, festividades, alimentación, etcétera).

Representa diferentes hechos de su historia personal, familiar y comunitaria.

Imagina su futuro y expresa sus ideas sobre lo que le gustaría ser y hacer como miembro de la sociedad.

La competencia consiste en establecer relaciones afectivas con su pasado y presente personal, así como el reconocimiento de su propia comunidad, lo cual será posible si la conoce a través tanto de sus padres como de los miembros de su comunidad. El desarrollo de la competencia requiere por tanto de los conocimientos comunitarios que le muestren a los alumnos los elementos distintivos de su cultura, por ello se vuelve a hacer necesario abordarlos en clase como los contenidos que le darán sentido y fortalecerán su identidad.

Campo Formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo

Cultura y vida social

Competencia: Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas.

Aspectos específicos:

Comparte el conocimiento que tiene acerca de sus costumbres familiares y las de su comunidad.

Identifica semejanzas y diferencias entre su cultura familiar y la de sus compañeros (roles familiares, formas de vida, expresiones lingüísticas, festejos, conmemoraciones).

Reconoce objetos cotidianos que se utilizan en distintas comunidades para satisfacer necesidades semejantes (utensilios, transporte, vestimenta).

Reconoce que pertenece a distintos grupos sociales (familia, escuela, amigos, comunidad).

Reconoce y respeta la diversidad de expresiones lingüísticas propias de su cultura y de la de los demás.

Comprende el significado de las festividades tradicionales y conmemoraciones cívicas más importantes para su comunidad.
Se forma una idea sencilla de qué significan y a qué se refieren las conmemoraciones de fechas históricas (a través de relatos, testimonios, objetos de museos, cuadros de la época).
Respetar los símbolos patrios.
Participa en la organización de eventos culturales y festividades nacionales, de su comunidad y país (conmemoraciones cívicas y otras celebraciones).

Esta competencia se encuentra estrechamente relacionada con la anterior, sin embargo se encuentra más carga afectiva puesto que es aquí donde se espera generar empatía por su propia cultura y la de los demás, al reconocerla como valiosa. Es importante señalar que uno de los aspectos específicos que integran la competencia es la participación en las manifestaciones de su cultura.

Campo Formativo: Exploración y Conocimiento del Mundo
Cultura y vida social
Competencia: reconoce que los seres humanos somos distintos, que todos somos importantes y tenemos capacidades para participar en sociedad.
Aspectos específicos:
Convive y colabora con sus compañeros.
Conoce los valores que permiten una mejor convivencia: colaboración, respeto, honestidad y tolerancia.
Reconoce que existen características individuales y de grupo (físicas, de género, lingüísticas y étnicas) que identifican a las personas y a sus culturas.
Comprende que todas y todos tienen responsabilidades y los mismos derechos, y los ejerce en su vida cotidiana.
Conoce sus derechos y manifiesta sus ideas cuando percibe que no son respetados.
Propone nuevos derechos, producto de sus necesidades infantiles.
Aprecia el esfuerzo individual y colectivo que implica cualquier trabajo.
Valora la existencia de normas para la convivencia en grupo.

La competencia anterior implica el reconocimiento y aprecio por los demás, lo cual resulta ser una actitud favorable al ejercicio y respeto de los derechos individuales. En este sentido la comprensión de las reglas de convivencia son importantes así como para asumir las responsabilidades personales.

Exploración y Conocimiento del Mundo

Cultura y vida social

Competencia: Reconoce y comprende la importancia de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad.

Aspectos específicos:

Establece relaciones entre el tipo de trabajo que realizan las personas y los beneficios que aporta dicho trabajo a la comunidad.

Reconoce los recursos tecnológicos de su medio, explica su función, sus ventajas y sus riesgos (aparatos eléctricos, herramientas de trabajo, medios de comunicación).

Identifica las instituciones públicas que existen en su comunidad, sabe qué servicios prestan y cómo ella o él y su familia pueden obtener los servicios (centros de salud, bibliotecas, centros recreativos, escuelas, correo, etcétera).

Aprovecha los beneficios de los servicios que ofrecen las instituciones públicas que existen en su comunidad.

La competencia consiste en el reconocimiento de la acción humana en el mejoramiento de la vida familiar, en la escuela y en la comunidad. Lo cual implica además de la aceptación a participar y asumir la responsabilidad en los distintos ámbitos de la vida, requiere también del apoyo de los padres y de la comunidad en general para movilizar los recursos necesarios para dichos aprendizajes.

4.1.5. Campo Formativo: Expresión y Apreciación Artística

El siguiente ámbito no requiere mayor explicitación de los aspectos solo reconocer que es importante explorar las manifestaciones artísticas de la comunidad y acercar a los alumnos a ellas. En este sentido, es importante que el instructor comunitario investigue sobre las canciones y bailes propios de la comunidad para su difusión.

Campo Formativo: Expresión y Apreciación Artística

Expresión y apreciación musical

Competencia: Interpreta canciones, las crea y las acompaña con instrumentos musicales convencionales o hechos por él.

Aspectos específicos:

Escucha, canta canciones, participa en juegos y rondas.

Sigue el ritmo de canciones utilizando las palmas, los pies o instrumentos musicales.

Inventa e interpreta pequeñas canciones acompañándolas con ritmos.

Modifica el ritmo de canciones conocidas.

Interpreta canciones de distinta complejidad por su ritmo, extensión, armonía y letra.

Comprende y sigue las indicaciones gestuales del director al interpretar una melodía orquestal o un canto.

Campo Formativo: Expresión y Apreciación Artística

Expresión y apreciación musical

Competencia: Comunica las sensaciones y los sentimientos que le producen los cantos y la música que escucha.

Aspectos específicos:

Identifica diferentes fuentes sonoras (sonidos de la naturaleza y los producidos por instrumentos musicales o por otros medios que existen en el entorno).

Reproduce secuencias rítmicas con el cuerpo o con instrumentos.

Reconoce el sonido de distintos instrumentos en las piezas o en los cuentos musicales que escucha.

Describe o que imagina, siente y piensa al haber escuchado una melodía o un canto.

Inventa historias a partir de una melodía escuchada.

Reconoce versiones distintas de un mismo canto o producción musical.

Identifica piezas musicales de distintas épocas, regiones de su entidad, del país o de otros países y comenta cuáles le gustan más y por qué.

Reconoce el nombre de algunas melodías de distinto género (por ejemplo, piezas clásicas, de música popular, folklore, etcétera), canta y baila acompañándose de ellas.

Reconoce fragmentos de melodías y cantos; a partir de lo escuchado identifica el nombre.

Baila libremente al escuchar música.

Baila espontáneamente utilizando objetos como mascadas, lienzos, instrumentos de percusión, pelotas, bastones, etcétera.

Participa en actividades de expresión corporal colectiva desplazándose en el espacio y utilizando diversos objetos.

Representa, mediante la expresión corporal, movimientos de animales, objetos y personajes de su preferencia.

Expresa corporalmente las emociones que el canto, la literatura y la música le despiertan.

Descubre y crea nuevas formas de expresión a través de su cuerpo.

Emplea el lenguaje paralingüístico (gestos, miradas, actitudes, posturas, etcétera) en sus expresiones corporales y dancísticas.

Comunica ideas y sentimientos que le produce al participar en la expresión libre a través del movimiento individual o en la interacción con sus pares.

Campo Formativo: Expresión y Apreciación Artística

Expresión y apreciación musical

Competencia: Se expresa a través de la danza, comunicando sensaciones y emociones.

Aspectos específicos:

Improvisa movimientos al escuchar una melodía e imita los movimientos que hacen los demás.

Inventa formas para representar el movimiento de algunos fenómenos naturales (la lluvia, las nubes desplazándose, las olas, etcétera).

Coordina y ajusta sus movimientos para iniciarlos, detenerlos o cambiarlos según el ritmo de la música al participar en distintos juegos colectivos.

Controla sus movimientos y les imprime fuerza para expresar sus sensaciones al participar en un baile o una danza.

Secuencia sus movimientos y desplazamientos para crear una danza o un baile.

Incorpora a sus expresiones y creaciones dancísticas movimientos y desplazamientos diversos basados en nociones espaciales (dentro-fuera, cerca-lejos, adelante-atrás, arriba-abajo, diseños circulares, rectas, diagonales, zigzag, espirales, figuras, giros, etcétera).

Campo Formativo: Expresión y Apreciación Artística

Expresión y apreciación musical

Competencia: Explica y comparte con otros las sensaciones y los pensamientos que surgen en él al realizar y presenciar manifestaciones dancísticas.

Aspectos específicos:

Describe los sentimientos y pensamientos que surgen en él al presenciar y realizar actividades dancísticas.

Adquiere progresivamente la capacidad para apreciar manifestaciones dancísticas en su comunidad o a través de los medios de comunicación.

Comunica lo que interpreta de una danza al presenciarla (por ejemplo, qué le sugieren los movimientos de quienes bailan, qué características identifica en los personajes, etcétera).

Campo Formativo: Expresión y Apreciación Artística

Expresión y apreciación plástica

Competencia: Comunica y expresa creativamente sus ideas, sentimientos y fantasías mediante representaciones plásticas, usando técnicas y materiales variados.

Aspectos específicos:

Manipula y explora las posibilidades de distintos materiales plásticos (barro, pintura, yeso, arena, etcétera).

Crea mediante el dibujo, la pintura, el grabado y el modelado escenas, paisajes y objetos reales o imaginarios a partir de una experiencia o situación vivida.

Explica y comparte con sus compañeros las ideas personales que quiso expresar mediante su creación artística (dibujo, pintura, modelado, etcétera).

Observa e interpreta las creaciones artísticas de sus compañeros y encuentra semejanzas y diferencias con las propias producciones cuando éstas se hacen a partir de una misma situación (por ejemplo, a partir de la lectura de un cuento, una visita a un museo o a la comunidad).

Experimenta con algunas técnicas, materiales y herramientas de la creación plástica y selecciona los que prefiere y están a su alcance para su creación personal.

Utiliza algunas características propias del color, como las gamas, los contrastes, los matices y los tonos en sus producciones plásticas.

También se debe explorar en la comunidad los elementos que puedan ser aprovechados para el desarrollo de la apreciación estética, en las diferentes concepciones del arte, ya que el arte es una forma expresar los sentimientos, emociones debe ser parte importante del desarrollo integral de los seres humanos.

Campo Formativo: Expresión y Apreciación Artística

Expresión y apreciación plástica

Competencia: Comunica sentimientos e ideas que surgen en él al contemplar obras pictóricas, escultóricas, arquitectónicas y fotográficas.

Aspectos específicos:

Observa obras de arte de distintos tiempos y culturas y conversa sobre los detalles que llaman su atención y por qué.

Reflexiona y expresa sus ideas y sentimientos al observar diversos tipos de imágenes en la pintura, el modelado, las esculturas, la arquitectura y las fotografías.

Intercambia opiniones sobre las sensaciones que le provocan las imágenes que transmiten los medios de comunicación tanto impresos como electrónicos.

Identifica el nombre del autor o autora de algunas obras que aprecia y los motivos que inspiraron esas producciones.

Campo Formativo: Expresión y Apreciación Artística

Expresión y apreciación plástica

Competencia: Representa personajes y situaciones reales o imaginarias mediante el juego y la expresión dramática.

Aspectos específicos:

Utiliza su cuerpo como recurso escénico para ambientar (viento, sonidos de la noche...) y representar objetos (árbol, reloj de péndulo...) o personajes al participar en juegos simbólicos.

Utiliza objetos para caracterizarse en sus juegos dramáticos (sombreros, zapatos, vestidos, cascos, máscaras, guantes, entre otros).

Establece y comparte en pequeños grupos códigos y reglas para el juego dramático.

Representa libremente obras literarias o narraciones de tradición oral.

Improvisa la representación de situaciones a partir de un tema dado.

Narra sucesos ocurridos por la mañana o el día anterior y los representa.

Inventa pequeñas historias, personajes y lugares imaginarios para representarlos en juegos que construye y comparte en grupo.

Crea historias, incorporando a sus relatos la descripción de las sensaciones que le producen algunos estímulos (por ejemplo, escuchar un trueno, mirar el arco iris, oler hierbas aromáticas, tocar distintas texturas, etcétera).

Crea una historia colectiva a partir de la transformación imaginaria de objetos o lugares, ampliando progresivamente la construcción original.

Narra historias y cuentos y recita pequeños poemas matizando la voz y usando la mímica.

Crea y participa en obras teatrales sencillas.

Representa una obra sencilla empleando títeres elaborados con diferentes técnicas (guante, hilo, varilla, otros).

Campo Formativo: Expresión y Apreciación Artística

Expresión y apreciación plástica

Competencia: Identifica el motivo, tema o mensaje, y las características de los personajes principales de algunas obras literarias o representaciones teatrales y conversa sobre ellos.

Aspectos específicos:

Escucha y recita poemas y rimas, narra historias de tradición oral y escrita que le han contado los adultos (cuentos, mitos, fábulas y leyendas) y sigue la trama de un relato.

Inventa cuentos, adivinanzas, canciones y poemas.

Explica su opinión después de haber presenciado una obra teatral (sobre los personajes, el atuendo, las formas de hablar, lo que percibió en el escenario, etcétera).

Crea una historia distinta a una que observó o conoce, modificando características de los personajes, el inicio o el final, etcétera.

Participa en el diseño y la preparación de la puesta en escena de obras creadas por el grupo.

4.1.6. Campo Formativo: Desarrollo Físico y Salud

El siguiente campo formativo es el que señala la importancia del desarrollo de competencias motrices, fuerza corporal y control del equilibrio, lo cual implica que la actividad física es indispensable para el desarrollo de los niños en edad preescolar.

Campo Formativo: Desarrollo Físico y Salud

Coordinación, fuerza y equilibrio

Competencia: Mantiene el equilibrio y control de movimientos que implican fuerza, resistencia, flexibilidad e impulso, en juegos y actividades de ejercicio físico.

Aspectos específicos:

Participa en juegos, desplazándose en diferentes direcciones trepando, rodando o deslizándose (derecha-izquierda; arriba-abajo; adentro-afuera; adelante-atrás).

Muestra control y equilibrio en situaciones diferentes de juego o de exploración de espacios (subirse en un sube y baja, mecerse en un columpio, colgarse en un pasamanos, trepar en redes y a los árboles).

Participa en juegos que implican permanecer quieto durante un tiempo determinado (“estatuas de marfil”, “encantao”).

Participa en juegos organizados que implican estimar distancias, imprimir velocidad, etcétera (“stop”, “relevos”).

Propone variantes a un juego que implica esfuerzo físico, para hacerlo más complejo y lo realiza con sus compañeros.

Controla su cuerpo en movimiento y desplazamientos, alternando diferentes velocidades, direcciones y posiciones, utilizando objetos que se pueden tomar, jalar, empujar, rodar y capturar (caminar o correr a diferentes velocidades haciendo rodar una llanta, detenerse después de empujar un carrito, deslizar sobre el piso un objeto pesado).

Participa en juegos que implican habilidades de fuerza, resistencia y flexibilidad en espacios amplios al aire libre o en espacios cerrados (empujar o jalar juguetes y cambiar de dirección para librar obstáculos).

Combina acciones que implican niveles más complejos de coordinación en actividades que requieren seguir instrucciones, atender reglas y enfrentar desafíos (correr y lanzar; correr y saltar; correr y girar; correr-lanzar y cachar).

Acuerda con sus compañeros estrategias para lograr una meta que implique esfuerzo físico en colaboración (juegos para trasladar objetos grandes y pesados, para hacer rodar un juguete con llantas; juegos que implican oposición a un adversario).

Percibe ciertos cambios que presenta su cuerpo, a través de las sensaciones que experimenta después de estar en actividad física constante (calor; sudoración, latidos del corazón, respiración agitada, sed, pulso acelerado).

Percibe hasta dónde puede realizar esfuerzo físico sin sobrepasar las posibilidades personales.

Reconoce la importancia del reposo posterior al esfuerzo físico.

Campo Formativo: Desarrollo Físico y Salud

Coordinación, fuerza y equilibrio

Competencia: Utiliza objetos e instrumentos de trabajo que le permiten resolver problemas y realizar actividades diversas.

Aspectos específicos:

Explora y manipula de manera libre objetos, instrumentos y herramientas de trabajo y sabe para qué pueden utilizarse.

Elige y usa el objeto, instrumento o herramienta adecuada para realizar una tarea asignada o de su propia creación (un pincel para pintar, tijeras para recortar, destornillador, etcétera).

Juega libremente con diferentes materiales y descubre los distintos usos que puede darles.

Construye o modela objetos de su propia creación.

Construye utilizando materiales que ensamblen, se conecten o sean de distinta forma y naturaleza (cajas, fichas y otros objetos a su alcance).

Construye objetos a partir de un plan acordado (los niños describen lo que van a construir y se distribuyen tareas) con sus compañeros.

Arma rompecabezas que implican distinto grado de dificultad (por el número de piezas, por sus formas, colores y tonos o por el tamaño).

Mueve objetos de diferente peso y tamaño y encuentra medios para reducir el esfuerzo (usa algo como palanca, arrastra objetos y pide ayuda a otro compañero).

La participación en actividades de difusión de la salud es también responsabilidad de los padres y de la comunidad por ello es importante que el instructor comunitario tenga presente que el “Proyecto Comunitario” es una forma de apoyar su labor educativa. En el trabajo conjunto con los padres debe enfatizar las medidas preventivas de accidentes y para evitar riesgos de los alumnos tanto en la escuela como en la casa y en su comunidad.

Campo Formativo: Desarrollo Físico y Salud

Promoción de la salud

Competencia: Práctica medidas básicas preventivas y de seguridad para preservar su salud, así como para evitar accidentes y riesgos en la escuela y fuera de ella.

Aspectos específicos:

Aplica medidas de higiene personal que le ayudan a evitar enfermedades (lavarse las manos y los dientes, cortarse las uñas, bañarse).

Atiende reglas de seguridad y evita ponerse en peligro o poner en riesgo a los otros al jugar o realizar algunas actividades en la escuela.

Conoce algunas medidas para evitar enfermedades

Practica y promueve medidas para evitar el contagio de las enfermedades infecciosas más comunes.

Aplica las medidas de higiene que están a su alcance en relación con el consumo de alimentos. Comprende por qué son importantes las vacunas y conoce algunas consecuencias en caso de que no se apliquen.

Identifica, entre los productos que existen en su entorno, aquellos que puede consumir como parte de una dieta adecuada.

Práctica y promueve algunas medidas de seguridad para actuar en el hogar o en la escuela ante situaciones de emergencia: sismos, incendios, inundaciones, entre otros.

Participa en el establecimiento de reglas de seguridad en la escuela y promueve su respeto entre sus compañeros y entre los adultos.

Campo Formativo: Desarrollo Físico y Salud

Promoción de la salud

Competencia: Participa en acciones de salud social, de preservación del ambiente y de cuidado de los recursos naturales de su entorno.

Aspectos específicos:

Conversa sobre algunos problemas ambientales de la comunidad y sus repercusiones en la salud.

Identifica algunas enfermedades que se originan por problemas ambientales de su comunidad y conoce medidas para evitarlas.

Explica qué riesgo puede representar el convivir con un animal doméstico o mascota si no se le brindan los cuidados que requiere.

Practica y promueve medidas de higiene básicas y los cuidados que requieren los animales domésticos o las mascotas.

Practica y promueve medidas de protección y cuidado a los animales domésticos, a las plantas y a otros recursos naturales de su entorno.

Campo Formativo: Desarrollo Físico y Salud

Promoción de la salud

Competencia: Reconoce situaciones que en la familia o en otro contexto le provocan agrado, bienestar, temor, desconfianza o intranquilidad y expresa lo que siente.

Aspectos específicos:

Comenta las sensaciones y los sentimientos (agradables o desagradables) que le generan algunas personas que ha conocido o algunas experiencias que ha vivido.

Habla acerca de personas que le generan confianza y seguridad y sabe cómo localizarlas en caso de necesitar ayuda o estar en peligro.

Conoce información personal y otros datos de algún o algunos adultos que pueden apoyarlo en caso de necesitar ayuda.

Identifica algunos riesgos a los que puede estar expuesto en su familia, en la calle, en la escuela, y platica qué es lo que se tiene que hacer en cada caso.

Explica cómo debe actuar ante determinadas situaciones: cuando se queda solo en un lugar o se encuentra ante desconocidos.

Conoce cuáles son los principales servicios para la protección y promoción de la salud que existe en su comunidad.

V. El diseño de la intervención educativa

A partir de la evaluación inicial, a través de la observación, se logra la identificación de los aspectos específicos de la competencia a desarrollar en los niños. Por ello, debe anotarlas y tenerlas a mano para seleccionarlas y ordenarlas en orden de prioridad.

Luego de identificar las dificultades o “retos” que el niño tiene para hacer una tarea, es necesario analizar ¿por qué?, es decir qué competencias y, específicamente, cuáles “*aspectos específicos*” se requieren que el niño desarrolle para resolver la tarea. A partir de ello, diseñará la secuencia didáctica.

Lo anterior deriva en la necesidad de un análisis por parte del instructor comunitario, previo al diseño de situaciones didácticas. Para que logre identificar las competencias y sus aspectos específicos ubicados en sus diferentes *Campos Formativos*, considerando que:

Las competencias se componen de conocimientos, habilidades, actitudes y valores, están enunciados en sus “aspectos específicos” (como se favorecen y se manifiestan),

El instructor debe tener presente que las situaciones didácticas deben tener como punto de partida y llegada, “los aspectos específicos de la competencia”, es decir, aquello que el niño debe lograr. Y que es distinto a diseñar situaciones didácticas por temas o contenidos.

Algunos aspectos fundamentales que deben considerarse para realización de las situaciones y secuencias didácticas son:

1. Identificación de las competencias (habilidades, destrezas, actitudes, conocimientos) y manifestaciones de los diferentes campos formativos se pretende favorecer.
2. Las actividades que se plantean, deben guardar relación con las manifestaciones que se pretenden favorecer.
3. Considerar los momentos en que se va a evaluar el logro de las manifestaciones (durante y al final de la jornada, a través de preguntas, de la observación y el cuestionamiento a los niños).
4. Considerar algunas actividades que deben implementarse para atender los diferentes niveles de avance de los niños de los distintos grados.

La primera tarea que se plantea en la intervención es común para todo el grupo, se determina al analizar la competencia y sus aspectos específicos. A partir de la dificultad que representa para cada niño se decide la nueva organización del grupo, pues el criterio es la dificultad de la tarea, que puede ser similar para varios niños o, incluso individual. El eje de esta forma de trabajo será el aspecto específico de la competencia que se quiere favorecer.

Por ello, el diseño de la situación didáctica se realizará en función de las necesidades de los niños, es decir, de lo que se identificó a través de la observación (qué se les dificulta), pero poniendo en conflicto a cada uno para resolver un problema, porque dicho problema le permitirá pensar en las distintas formas de resolver una situación.

Una vez que se favorece el aspecto específico de la competencia, es necesario que se le planteen nuevos retos para lograr nuevos aprendizajes. El instructor debe tener presente que en una misma situación didáctica es factible trabajar distintos aspectos específicos de la misma competencia o de otras, así también, de los campos formativos. Teniendo presente que la actividad debe estar diseñada atendiendo a los intereses de los niños que conforman el grupo de educación preescolar y las necesidades e intereses de la comunidad, considerando el desarrollo del lenguaje oral e incluyendo los conocimientos comunitarios

5.1. Diversificación de actividades

Las actividades para el grupo deben ser diferentes, partiendo del hecho de que los niños en un mismo grado y grupo saben y pueden hacer cosas distintas.

Para ello se requiere de la *diversificación de actividades* que consiste en que a partir de una actividad común que pretende desarrollar una competencia en los alumnos, se diseñan *varias actividades* más, dirigidas a desarrollar aspectos específicos de esa misma competencia. Puesto que los niños “saben y pueden hacer cosas distintas” respecto de esa misma competencia.

Además, debido a la organización multigrado del preescolar comunitario habrá niños que permanecerán en el mismo grupo dos ciclos escolares continuos. Por eso los retos deben ser distintos para el niño que cuando curso un primer ciclo del preescolar incluso a los que no logro resolver.

Incluso, porque durante los ciclos escolares a los niños se les dificultan cosas distintas, por tanto las situaciones didácticas también deben ser diferentes. Incluyendo las que se diseñan para quienes presentan una necesidad educativa especial con o sin discapacidad.

Para realizar un reconocimiento de las manifestaciones que hay que favorecer en los niños, se sugiere como primer ejercicio diseñar una actividad didáctica con uno de los elementos específicos de la competencia, y luego a partir de la actividad misma reconocer qué otros aspectos específicos de alguna competencia están y se pueden desarrollar.

Por ello, es necesario advertir que en una situación didáctica existe la posibilidad de desarrollar habilidades conocimientos o actitudes, o abordar valores de otras competencias, incluso de distintos campos formativos.

Lo que se requiere inicialmente es diseñar una situación didáctica en función de una misma competencia eligiendo dos aspectos específicos para incluir en las actividades.

El cuadro siguiente muestra las diferencias entre “actividad didáctica” y “secuencia didáctica”, y dadas tales diferencias se puede identificar que: una situación didáctica se diseña al elaborar varias actividades didácticas, que en la lógica de un reto distinto, permiten desarrollar aspectos específicos de una competencia.

Actividad didáctica	Secuencia didáctica
Es una organización de las <u>acciones</u> para lograr un aprendizaje	Es una serie de <u>actividades articuladas</u> para desarrollar un aprendizaje

La observación de lo que “saben y pueden hacer los niños” debe ser permanente durante todas las actividades y a lo largo del ciclo escolar, porque es la forma en que se evalúa el logro de las competencias. A la observación permanente durante todas las actividades y a lo largo del ciclo escolar le llamamos “monitoreo”.

5.2. El monitoreo durante el desarrollo de las situaciones didácticas

El monitoreo es la forma que tiene el instructor para conocer lo que saben y pueden hacer los niños durante el desarrollo de las actividades. *Es una forma de evaluación permanente* es un aspecto fundamental que permitirá replantear las acciones a impulsar para reorientar la intervención pedagógica.

A través del monitoreo diario de lo que hacen los niños, el instructor comunitario identifica lo que “saben y pueden hacer” por sí mismos, y las dificultades que tiene cada uno ante la misma tarea. Al identificar las dificultades, el instructor podrá identificar lo que cada niño tiene que hacer, lo que le resulta “difícil” (a lo que llamaremos “reto”), pero que puede superar con un poco de ayuda.

A partir de esta identificación, el instructor comunitario debe “mediar” y/o “facilitar” el aprendizaje. Tal *intervención debe considerar retos distintos dependiendo de lo que cada alumno “sabe y puede hacer”*, es decir, en función de las capacidades que cada uno posee. Puesto que una competencia no se adquiere de una sola vez y de manera definitiva, sino que se amplía y enriquece en función de la experiencia, de los “retos” que enfrenta el individuo durante su vida y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en los que se desenvuelve (ver ejemplos de situaciones didácticas Anexo I).

Por otra parte, diversificar las actividades significa que con base en una misma actividad —que la mayoría de los alumnos pueda hacer—, el instructor plantea nuevos retos que ayuden a los niños a aprender nuevas cosas. Por ejemplo, es posible que en una actividad de “*expresión oral*” se dé cuenta que sólo algunos niños logran expresar lo que hicieron ayer, pero los demás no. Ante esta situación, el instructor emplea una variante de la misma actividad, para lograr que todos los niños logren desarrollarla.

Por ejemplo, para los niños que no reconocen las diferencias cuando hablan de algo que ya ocurrió (pasado). Con respecto a quienes lo hacen, se les pondrá una situación en la que el reto sea, que expresen de forma oral lo que hicieron ayer. Pero aquellos niños que se expresen en el tiempo adecuado lo que hicieron ayer (pasado), el reto será distinto, reconocer o identificar nuevas formas de expresar algo que ya hicieron.

5.3 Evaluación de los aspectos específicos de las competencias

La evaluación en preescolar es exclusivamente formativa, lo que quiere decir que su finalidad es identificar logros y dificultades de los alumnos, y con ello mejorar el proceso educativo. Por ello, “no tendrá como requisito una boleta de aprobación de un grado; la acreditación se obtendrá por el hecho de hacerlo cursado, mediante la presentación de la constancia correspondiente”.⁵⁸

¿Qué se evalúa?	¿Cómo se evalúa	¿En que situación se evalúa?	¿Cuándo se evalúa?
El aprendizaje de los <u>aspectos específicos de una competencia (conocimientos, habilidades, actitudes y valores)</u> que van desarrollando los niños.	A través de la <u>observación y el registro</u> se identifica lo que cada niño <u>sabe y puede hacer</u> .	En todo momento que es posible obtener información sobre los <u>procesos que el niño desarrolla e implementa al resolver una situación problema</u> .	Se lleva a cabo de <u>forma periódica</u> , es decir al inicio durante y al final del ciclo escolar.

5.4 Evaluación durante la jornada diaria

Debido a que la evaluación es permanente, se puede hacer en todo momento en que el niño ponga a prueba sus capacidades al resolver una tarea, por ello se señalan al menos dos momentos en que se pueden reconocer elementos importantes que permiten identificar el avance de los alumnos.

El instructor debe centrar su atención en identificar aquellos aspectos específicos que los niños van logrando y que se observan durante la puesta en práctica de la secuencia didáctica. Por lo que la situación didáctica debe incluir criterios para evaluar es decir, que se espera observar en lo que hace y dice el alumno, mientras realiza una tarea que le implica un “reto”.

Sin embargo hay situaciones en que se observa el aprendizaje de los alumnos en situaciones cotidianas, mostrando que las competencias se ponen en práctica dentro y fuera de las situaciones de clase, como la siguiente:

Por ejemplo:

Narración del instructor comunitario

“Nos quedamos en las canchas, ahí en el piso, panza arriba estábamos ya cansados porque corrimos mucho y se me ocurrió entonces contarles a mis alumnos las formas que “miraba en las nubes”...

Cuando termine los niños me empezaron a decir: mira esa nube parece una casa, otro dijo no es una guitarra y no tuve que decir nada más cuando casi todos me fueron diciendo lo que miraban en las nubes. Todos menos Pablo, entonces les dije: ¡ya sé a qué vamos a jugar ahora! yo cierro los ojos y ustedes me van diciendo lo que miran ¿Qué tal tu Pablo?

Yo quería saber si Pablo podía lograr describir lo que sucedía en el cielo, y para mi sorpresa, no solo me dijo hacia donde se movían las nubes con el viento, sino hasta los tonos del azul del cielo”.

Como se aprecia en la narración anterior del instructor comunitario, hay situaciones en que de manera no planeada se pone a prueba a los alumnos, en este caso a Pablo en la descripción de lo que observaba en el cielo. Ante tal circunstancia ahora se reconoce que competencia y aspecto específico se abordó.

Campo Formativo: Exploración y conocimiento del mundo.

Competencia: “Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales”

Aspecto específico: “Describe lo que observa mientras ocurre un fenómeno natural (el desplazamiento de las nubes, la lluvia, un remolino, un ventarrón; movimientos de las plantas con y sin luz natural, la caída de las hojas de los árboles, entre otros)”.

Reflexión

Aprovechemos para mostrar que a propósito de la actividad antes mencionada se abordó además otra competencia, incluso de otro campo formativo.

Obsérvese que en la actividad común se solicitó a los niños “explicar cómo eligió” y “lo que le gusta”.

Lo anterior corresponde al Campo Formativo: Lenguaje y comunicación.

Competencia: “Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral”.

Aspecto específico de la competencia: “explicar cómo eligió” y lo que le gusta explica sus preferencias por juegos, juguetes, series de televisión, cuentos, películas, entre otros”.

En el diseño de las secuencias didácticas también se contemplan las actividades pero sobre todo criterios para identificar qué hacen los niños ante sus “retos” y los logros que van teniendo ante ellos.

Fragmento de la secuencia didáctica

Campo Formativo: Exploración y conocimiento del mundo

Competencia: Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales.

Aspecto Específico: “Representa el resultado de observaciones a través de distintos medios: dibujos, diagramas, tablas, esquemas, composiciones de imágenes”.

Actividad Común: “Se les deja de tarea a los niños que hagan una colección de los objetos que a ellos les gusten (piedras, conchas, semillas, dibujos, cuentas, entre otras). Al día siguiente todos llevan su colección y en conjunto en el salón cada niño explica ¿por qué eligió? y ¿qué le gusta de su colección?”.

Diversificación de Actividades:

Actividad I. Hacer un dibujo de su propia colección

Se les pedirá a los alumnos que de los objetos de su colección dibujen las cosas que más se parecen en color, forma, tamaño. Luego cuando terminen se les pide que cuenten los objetos dibujados de su colección, incluso quienes ya puedan escribir el número en su dibujo lo hacen.

Actividad 2. Expresar gráficamente el número de objetos de las distintas colecciones de sus compañeros.

Los alumnos identificarán a todos sus compañeros que hicieron una colección similar a la suya, luego se les pide que cuenten todos los objetos de las colecciones parecidas a las suyas. E identifican los objetos que reunieron o coleccionaron cada uno, por ejemplo: Y se les pide que dibujen el número los caracoles que tiene cada uno en una lámina.

“Colección de caracoles”

Juan	5
Liliana	4
Carmen	8

Qué evaluar: en las dos actividades se trabaja la misma competencia: “Observa seres vivos y elementos de la naturaleza, y lo que ocurre en fenómenos naturales” y el mismo aspecto específico: “Representa el resultado de observaciones a través de distintos medios: dibujos, diagramas, tablas, esquemas, composiciones de imágenes”.

Sin embargo a los niños que hicieron la *Actividad 1*. Se les evalúa *la representación que hacen sobre su propia colección* a partir de seleccionar los objetos de su colección que comparten una característica (tamaño, forma, pero, textura).

Mientras que *Actividad 2* se evalúo *la representación que hacen sobre* recolección de información de distintas fuentes, es decir de sus compañeros, sobre un mismo objeto, el que coleccionaron.

5.5 Evaluación al final de la jornada

La evaluación formativa implica también la valoración de la intervención educativa, para realizar esta valoración de la intervención el instructor comunitario debe hacerse algunas preguntas que se sugieren a continuación:

- 1) ¿Las actividades me permitieron el aprendizaje de los aspectos específicos de la(s) competencia(s)?
- 2) ¿Las actividades implicaron “retos” para los niños?
- 3) ¿Identifique logros y dificultades de los niños?, ¿los registre?
- 4) ¿De qué manera hice participar a los padres de familia y/o la comunidad en las actividades?
- 5) La información acerca sobre el contenido y/ la competencia ¿me fue suficiente?

VI Organización de la jornada diaria

Si bien en el Programa de Educación Preescolar 2004 se considera que no existe una distribución predeterminada del tiempo para el trabajo pedagógico en la jornada diaria⁵⁹, en el caso de educación comunitaria se considera necesario, incluir una propuesta de organización para la jornada diaria, la cual será flexible, de acuerdo a las necesidades, características y condiciones del grupo, la experiencia del instructor comunitario, etc.

Aun cuando en el proceso de planificación del trabajo los instructores comunitarios consideran ciertos tiempos para la realización de las actividades en función de la duración de una situación didáctica; es necesario hacer una distribución más detallada de las actividades que se desarrollarán en el tiempo considerado en una jornada diaria de trabajo. A la par de las actividades propuestas en las secuencias didácticas, existen otras que se llevan a cabo de manera permanente y que propician el también el desarrollo de competencias en los niños.

La distribución de los tiempos de la jornada diaria favorece el principio de orden y secuencia de las actividades, así como también un mejor logro de los propósitos establecidos. El tiempo propuesto para el trabajo en los servicios de educación preescolar comunitaria es de 4 horas y 30 minutos.

Las actividades que conforman la jornada diaria en la Educación Preescolar Comunitaria: son: Inicio de la jornada, Desarrollo de la situación didáctica; Cierre y evaluación.

6.1. Iniciando la jornada

Este es el primer momento de la jornada de trabajo y es el espacio para que el instructor de la bienvenida a los niños, es el momento para identificar su estado de ánimo, propiciar un buen ambiente afectivo en que los niños se saluden entre sí y comenten sobre alguna situación vivida durante el trayecto al centro escolar o del día anterior. La bienvenida no debe ser una actividad que se prolongue demasiado, tal vez entre 10 y 15 minutos como máximo.

El registro de asistencia

Como parte de este inicio de jornada, se recomienda promover en los niños de preescolar el registro de asistencia, el cual consiste en marcar en un listado previamente elaborado por el instructor comunitario con los nombres de cada uno de los integrantes del grupo la asistencia diaria. Será necesario que desde el inicio el instructor comunitario indique a cada niño el lugar que le corresponde en el listado para que los niños lo ubiquen al paso del tiempo y coloquen diariamente un pequeño símbolo en el lugar y día que corresponda. Seguro costará al principio, sobre todo con los niños más pequeños, pero conforme pase el tiempo, lograrán realizar su registro. Esta es una propuesta a considerar por parte de los instructores comunitarios, quienes sin duda podrán incluir otras ideas en torno al registro de la asistencia.

Nombre del alumno	Mes: Octubre					
	2	3	4	5	6	9
1. Aguilera Gómez Manuel	☺	*				
2. Benítez Suárez María	☾	X				
3. Bonilla Campos Estela	✱	♡				

<i>El acto cívico</i>	Es fundamental que el instructor comunitario lleve a cabo en colaboración con los niños un día a la semana el acto cívico, en el que se fomente la identificación, reconocimiento y el respeto por los símbolos patrios (himno nacional en lengua materna, la bandera, el escudo nacional) así como los valores cívicos.
<i>El desayuno</i>	Como parte de las actividades permanentes que es posible llevar a cabo esta el desayuno por ejemplo, ello dependerá de las condiciones y acuerdos establecidos con los padres de familia. Debido a que es un momento que favorece la promoción de hábitos de higiene y el consumo de alimentos nutritivos de acuerdo a las posibilidades de la comunidad.
<i>El cuidado del huerto</i>	El cuidado de hortalizas es otra actividad que puede llevarse a cabo de manera permanente, consiste en promover el cultivo y cuidado de diferentes semillas o productos alimenticios de la región, principalmente algunas frutas y verduras. Esto favorece en los niños la relación que establecen con el medio ambiente, la utilización de los alimentos para una alimentación sana y el uso de los recursos naturales como el agua. La actividad del cuidado del huerto, podrá llevarse a cabo con cierta periodicidad, es decir, no es necesario que se lleve a cabo diariamente, el instructor determinará junto con el grupo la periodicidad del cuidado.
<i>Preguntas detonadoras, retos cognitivos...</i>	En este primer momento de la jornada será importante que el instructor de inicio planteando algunas preguntas o un problema a resolver. Con ello, favorecerá la recuperación de saberes previos de los niños y dará inicio a la secuencia didáctica.

6.2. Desarrollo de la situación didáctica

Una vez que se inició con la puesta en marcha de la situación didáctica con las preguntas o planteando un problema, se desarrollan las actividades consideradas en la situación didáctica, cuidando la congruencia y secuencia entre las diferentes actividades, así como las sugerencias antes señaladas en torno al desarrollo de las situaciones didácticas. Es en este momento de la jornada el instructor debe poner particular atención en lo que hacen los niños, a fin de identificar sus avances, logros y dificultades. No hay un tiempo determinado para llevar a cabo la situación didáctica, éste dependerá de la secuencia didáctica misma, diseñada por el instructor, así como del tiempo que requieran los alumnos ante las actividades.

Es posible como parte de la situación didáctica que el instructor considere la utilización de algunos rincones para el aprendizaje, una actividad de fomento a la lectura o tal vez alguna actividad física.

<p><i>Animación y fomento a la lectura</i></p>	<p>El fomento a la lectura constituye una actividad que promueve espacios de interacción entre los niños, a partir de la escucha, de la lectura grupal, también se provoca el intercambio de puntos de vista, la expresión de emociones, así como el acercamiento con los distintos portadores de texto.</p> <p>Para esta actividad de fomento a la lectura, se sugiere apoyarse en libros de la biblioteca de aula, así como algunas producciones del CONAFE y de la misma comunidad.</p> <p>El instructor debe crear un ambiente para que los niños disfruten este espacio de lectura, si no fuese posible acondicionar un espacio en el aula, el instructor puede buscar un lugar cercano al aire libre y acondicionarlo.</p> <p>Esta actividad debe favorecer la escucha de relatos propios de la comunidad, cuentos, leyendas, fábulas, u otros, además el instructor puede invitar a alguien de la comunidad a que comparta la lectura con los niños.</p> <p>Conforme avance el ciclo escolar, el instructor debe variar lo que leen los niños, de acuerdo a sus intereses. Procurando que se convierta en una práctica cotidiana pero no rutinaria. Se sugiere que el fomento a la lectura se realice en un tiempo aproximado de 45 minutos.</p>
<p><i>Rincones para el aprendizaje</i></p>	<p>Los rincones para el aprendizaje representan un apoyo para el instructor comunitario, pueden organizarse de acuerdo con los diferentes campos formativos. En estos rincones se coloca el material que los niños pueden manipular y utilizar para las actividades. Los rincones para el aprendizaje deben organizarse para realizar las situaciones didácticas y no solo para el entretenimiento de los niños. El tiempo para el trabajo en los rincones dependerá de lo que se quiere que realicen y del interés de los niños.</p>
<p><i>Actividad física</i></p>	<p>El instructor puede apoyarse para realizar las actividades en la <i>Guía de psicomotricidad y educación física en la educación comunitaria</i>. Es importante que se prevea con anticipación el espacio para las actividades físicas, los materiales, su duración, pero sobre todo que se observe ¿qué les cuesta trabajo a los niños?, saltar en un pie, saltar la cuerda alternando los dos pies, caminar en un trayectoria recto, marchar y aplaudir a un tiempo, entre otras actividades. Se sugiere para la actividad física un tiempo aproximado de 30 a 40 minutos.</p>
<p><i>El receso</i></p>	<p>Es el tiempo de descanso o “recreo” que les gusta a los niños, pues juegan libremente a lo que se les ocurre y con quién quieren. Es importante dejar que tengan esa libertad, pero no sin dejar de estar pendiente de lo que dicen y hacen. Cuidando que juego no represente un riesgo para ellos, y si los niños invitan a jugar al instructor, será además de divertido una forma de ganarse su confianza, siempre y cuando el instructor también acate las reglas, eso hace que los niños las aprendan. El tiempo considerado para el receso es de treinta minutos.</p>

⁶⁰ Rincones para el aprendizaje; ⁶¹ Los rincones para el aprendizaje...

60 El término espacios de aprendizaje es retomado del texto de Schiefelbein Ernesto, *En busca de la escuela del siglo XXI. Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* UNESCO/UNICEF, Julio 1993, Chile.

61 Espacios organizados en el aula comunitaria o espacio educativo acondicionados y equipos para propiciar con los niños experiencias de aprendizaje

6.3. Cierre y evaluación

Una vez que se ha realizado -una parte o todas las actividades de la situación didáctica-, es necesario que se hable de lo que se hizo y se aprendido. El instructor dirá lo que hicieron en el día, o les pedirá a los niños que le vayan diciendo una por una las cosas que hicieron.

El instructor preguntará ¿qué les gusto hacer?, ¿cómo se sintieron?, pero sobre todo ¿qué aprendieron?, así como ¿qué les costó más trabajo?, y finalmente ¿qué les gustaría volver a hacer y porque?.

Para este momento se pueden sentar todos en un círculo, para que se miren al hablar, y si es necesario solicitar alguna tarea o material (el instructor debe valorar que pedir y si lo pueden llevar) para el día siguiente. Es grato para los niños que como despedida aprendan algo nuevo, por ejemplo un canto o una adivinanza, para despedirse.

<p><i>El aseo</i></p>	<p>Explique e invite a los niños a cuidar el mobiliario y materiales, como barrer, colocar la basura en su lugar, guardar y limpiar las cosas que se usaron y poner todo en su lugar.</p> <p>Para que los alumnos también participen de la limpieza y ayuden en el orden y cuidado de los espacios comunes, será conveniente que forme pequeños grupos que ayuden, a asear el lugar donde se da la clase. Siempre y cuando el instructor cuide que no carguen o se lastimen con los objetos, para ello apóyese de los padres de familia.</p>
-----------------------	--

Esquema de la jornada diaria

Jornada diaria	
Momentos	Actividades
<p>Primer momento Apertura de la sesión</p>	<p>Iniciando la jornada</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad cívica • Bienvenida • Registro de asistencia • Desayuno* • Cuidado de hortalizas* • Preguntas o problema (recuperación de los saberes previos)
<p>Segundo momento Desarrollo de la situación didáctica</p>	<p>Experiencias de aprendizaje</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la situación didáctica. • Receso • Actividades en los espacios educativos* • Fomento a la lectura* • Actividad física*

Tercer momento Cierre y evaluación	Lo que aprendimos
	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hicimos y qué aprendimos? • Aseo**

⁶² Actividad cívica; ⁶³ Aseo, *, **

VII. Evaluación en preescolar

7.1. Diagnóstico individual

Para el diseño de la intervención en el aula, al inicio del ciclo escolar es necesario identificar “que saben y pueden hacer” los niños. Para ello, a través de la observación de lo que dice y hace en las primeras situaciones didácticas, durante el primer mes de trabajo⁶⁴ se lleva a cabo un registro individual y uno grupal (ver anexos 2 y 3).

Se realiza también el “Diagnóstico Comunitario” (ver Anexo 4) para ir desarrollando el “Proyecto Comunitario” el diagnóstico es el punto de partida para organizar el trabajo escolar, porque a partir de éste, se diseñan las secuencias didácticas para desarrollar los aspectos específicos de las competencias.

Para elaborar el *diagnóstico escolar*, el instructor comunitario elabora situaciones didácticas a *partir de la selección de los aspectos específicos de las competencias*. A partir de la implementación de las situaciones didácticas, el instructor comunitario observa y registra⁶⁵ lo que “saben y pueden hacer los niños”, sus logros y dificultades en los aprendizajes de las competencias de los diferentes campos formativos.

Se registra lo que hace y dice el niño respecto a lo que cada *aspecto específico* de la competencia describe. El instructor comunitario debe tomar algunas notas diariamente sobre los avances o dificultades que los niños presenten, siendo necesario anotar la fecha en que se lleva a cabo el registro.

7.2. Diagnóstico grupal

Una vez que el instructor comunitario cuenta con información individual de los niños, se requiere conformar un diagnóstico grupal a fin de contar con una apreciación general de las condiciones en que se encuentra el grupo.

* Estas actividades se desarrollan de manera permanente como parte de la jornada diaria, sin embargo, ello no quiere decir que se deban implementar todas todos los días, sino hacer una programación a lo largo de la semana y valorar las que si son necesarias de llevar a cabo diariamente. El tiempo de implementación debe ser breve, con excepción tal vez de la actividad de Fomento a la lectura. Actividad física o alguno de los espacios, que posiblemente requieran un tiempo mayor para su desarrollo.

** En el caso del aseo, si es necesario considerar que se lleve a cabo diariamente a fin de que los materiales de trabajo, el mobiliario, se encuentren organizados y el aula limpia para las mejores condiciones físicas de trabajo.

⁶² El término espacios de aprendizaje es retomado del texto de Schiefelbein Ernesto, *En busca de la escuela del siglo XXI. Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* UNESCO/UNICEF, Julio 1993. Chile.

⁶³ Espacios organizados en el aula comunitaria o espacio educativo acodicionados y equipos para propiciar con los niños experiencias de aprendizaje

⁶⁴ Para el caso de servicios de educación preescolar migrante, habrá que considerar la realización del diagnóstico, de acuerdo con el inicio del ciclo agrícola y el momento en que los niños se incorporan al espacio educativo.

⁶⁵ Con base en las sugerencias que se aportan en el apartado “Recomendaciones para la intervención”, consideradas en este documento.

Para realizar el diagnóstico grupal, el instructor debe revisar con detenimiento los registros individuales de los niños con la intención de identificar la información que es fundamental respecto de cómo se encuentra cada uno de ellos en relación con su aprendizaje y desarrollo.

7.3. Expediente escolar

Cuando inicia un ciclo escolar lo primero que hay que hacer es conocer a los niños, por ello, el primer paso es la integración de un expediente de cada alumno, donde se concentre información relevante sobre ¿quién es el alumno? Y ¿qué sabe y puede hacer?, la información sobre el alumno se registra en un expediente, que es una herramienta de apoyo y orientación del trabajo de instructor.

En el expediente se integra la siguiente información:

- 1) Ficha de inscripción
- 2) Fotocopia del acta de nacimiento (si no cuenta con este documento apoye a los padres a obtenerla, a través de su capacitador tutor, o de las autoridades del municipio).
- 3) Información obtenida de los padres, donde el instructor comunitario pregunta a los padres información importante sobre el niño.
- 4) Evidencias del aprendizaje, es decir; dibujos, relatos, maquetas, etcétera.
- 5) Entrevista al propio alumno sobre su opinión de lo que ha aprendido.
- 6) Registro de los aprendizajes del alumno.

El expediente debe incluir los productos del trabajo cotidiano que muestren el avance en los aprendizajes de los niños y finalmente la entrevista con los padres de familia. Finalmente el relato de las observaciones de los avances de los alumnos en los aspectos específicos de la competencia.

Debe incluir el registro de los avances y dificultades en el desarrollo de los aspectos específicos de las competencias, para ello sugerimos el cuadro del Anexo 2.

A continuación se escriben las actividades que el instructor comunitario deberá efectuar para promover la participación comunitaria.

7.4. Diagnóstico Comunitario

Consiste en identificar información relevante de la comunidad en los ámbitos (social, educativo, tecnológico, cultural y lingüístico), la información se obtiene a través de entrevistas con los padres y las personas de la comunidad, pero también de la observación de la vida en ella.

El instructor comunitario apoyado en los padres de familia se encargará de integrar la información que se solicita en el Anexo 4, e integrar con ella la ficha del “Proyecto Comunitario” del Anexo 5. Con el propósito de contar con un referente para conocer y comprender lo que sucede con sus alumnos y en su comunidad, como parte del diagnóstico que le permitirá prever sus actividades y saber ¿en que puede apoyarse de los padres? y ¿cómo puede apoyarlos?³⁰ para elaborar un “Proyecto Comunitario”.

7.5. Proyecto Comunitario

El “Proyecto Comunitario” se elabora en asamblea con los miembros de la comunidad, a partir de la información que el instructor junto con los padres identificaron como relevante. Para preparar la asamblea el instructor debe realizar antes un análisis previo de la información, que consistirá en leer la información obtenida a partir del “Diagnostico Comunitario”, y a partir de él responder las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son las acciones en cada ámbito que podrían mejorar la vida de los habitantes de la comunidad?
- 2) ¿En especial qué y cómo dichos aspectos beneficiarán a los niños que asisten al preescolar?,
- 3) ¿Qué puede hacerse o cuáles son las estrategias?
- 4) ¿Cómo podrían contribuir los padres y miembros de la comunidad?

Las reflexiones que haga el instructor las anotará en el siguiente cuadro, y con esa información convocará a una primera asamblea con la comunidad.

Ámbitos	Qué puede hacerse para mejorar la vida de los miembros de la comunidad	
	Qué puede hacerse para mejorar la vida de los miembros de la comunidad	En especial para los alumnos del preescolar.
Social		
Educativo		
Ecosistema		
Cultural y/o lingüístico		
Conocimientos		
Tecnologías		
Valores		

Los productos de esta asamblea serán los compromisos y acuerdos, que registrará en el cuadro que se encuentra en el Anexo 5, y que continuará desarrollando y valorando en siguientes asambleas durante todo el ciclo escolar, se sugiere tener presente que para lograr concretar un “Proyecto Comunitario” se realice una asamblea por mes, abordando al menos tres aspectos fundamentales: Acciones realizadas, logros obtenidos y nuevas acciones a desarrollar. Al final del ciclo escolar el instructor se apoyará en los padres de familia para elaborar un documento que describa el problema abordado, las acciones realizadas y los logros obtenidos.

El instructor debe tener como referencia que el mejoramiento de la calidad exige una adecuada atención de la diversidad, lo que implica considerar las características de las niñas⁶⁶ y de los niños, tanto las de orden

⁶⁶ En el documento se hace alusión a alumnos o niños, o a instructor para referirnos a ambos géneros, porque en nuestra sociedad ha sido la forma de enunciamos inclusivamente a todas y todos. Sin embargo se nombra a ambos ante una situación que se advierte ha sido de exclusión por razones de género.

individual como aquellas que se derivan de los ambientes familiares y sociales en que se desenvuelven, y las diferencias culturales, así como la pertenencia étnica. En la práctica educativa este desafío implica superar la concepción que supone que el grupo de alumnos puede ser considerado como un todo homogéneo.⁶⁷

Un “Proyecto Comunitario” ayuda a planear, la organización de actividades para lograr una meta en común... la educación Preescolar Comunitaria pretende propiciar con ello las relaciones entre los agentes de la comunidad y los alumnos de preescolar comunitario (principalmente a través de los padres de familia). Por ello, las distintas figuras educativas de apoyo a la educación comunitaria deberán orientar al instructor a diseñar, desarrollar y evaluar proyectos que favorezcan la preservación de la cultura y la lengua, mejorar el entorno inmediato de los niños y promover actividades encaminadas al cuidado de la salud y la higiene.

Finalmente, las figuras educativas deben garantizar como una de sus acciones de formación trazar las acciones y metas del proyecto. Por tanto cada entidad debe a su vez pautar las acciones para el desarrollo de la estrategia de “Proyecto Comunitario”, considerando la importancia que tiene para la Educación Preescolar Comunitaria propiciar el conocimiento y empatía del instructor hacia la comunidad. Por ello a través de la formación se orientará al instructor para el desarrollo de las tareas que buscan la convivencia de los miembros de la comunidad para la consecución de propósitos comunes. De tal forma, que la educación comunitaria contribuya al “reconocimiento, valoración y aprecio de la diversidad” de formas de ser, sentir, pensar y actuar de los demás, con lo que se propiciará la construcción de una nación intercultural.

7.6. La evaluación continua

La evaluación continua es aquella que el instructor comunitario realiza a lo largo del ciclo escolar, durante el desarrollo de las actividades en las situaciones didácticas o proyectos. Por medio de la observación y el registro permanente, el instructor da cuenta de la manera en que los niños enfrentan los retos y los problemas planteados de acuerdo a sus referentes, experiencias y saberes previos.

Es necesario tener presente que habrá que informar de manera periódica a los padres de familia sobre el aprendizaje de sus hijos. Este reporte se llevará a cabo dos meses, se convocará a los padres de familia para además de brindarles información acerca de cómo van sus hijos, informarles sobre otras acciones complementarias a realizar en el centro escolar.

7.7. La evaluación final

Al término del ciclo escolar es necesario que el instructor comunitario realice una valoración final del desarrollo de los niños a lo largo del ciclo escolar y para ello, se propone se apoye en los aprendizajes esperados que consideró al inicio del ciclo escolar, así como en algunos otros que se consideren fundamentales identificados en la evaluación continua y sobre ellos, se observe y registre lo que pueden y saben hacer los niños al cierre del ciclo escolar. Esto le permitirá establecer una comparación en el desarrollo del niño al inicio y al final del periodo escolar.

VIII Orientaciones para la intervención educativa y recursos didácticos

En el presente apartado se presentan orientaciones y estrategias de acuerdo con propósitos de la presente propuesta de intervención educativa:

8.1. Orientaciones para la atención de alumnos en contextos migrantes

El instructor para su intervención educativa y las figuras de apoyo para la formación deben considerar que los alumnos, que llegan a los campamentos migrantes traen consigo distintas costumbres y experiencias, lo cual tiene que ser un elemento importante para decidir lo que se trabajará con ellos. Por ello se debe identificar las distintas formas de hacer las cosas que “saben” los niños, y orientarlo para que logren reconocer, expresar y aplicar esos aprendizajes adquiridos, privilegiar el diálogo y la puesta en práctica de lo que “sabe”.

Debido a que la dinámica de vida que les impone iniciar y reiniciar procesos constantemente, lo cual tiene importantes implicaciones para la educación de los niños preescolares, en cuanto a la seguridad y certeza con la que tienen que crecer.

Se requiere orientar al instructor a través de la formación a implementar estrategias para recuperar saberes previos, y hacer recapitulación y cierre de las actividades y el aprendizaje, pues para los niños el ciclo escolar puede reiniciar desde dos o tres veces hasta cinco o siete, dada su movilidad e inasistencia a la escuela, ya que se presentan por periodos intermitentes y variables.³⁶

La formación del instructor debe fundamentar su intervención respecto a la forma de intervención que se requiere para los niños ya que algunas de las experiencias que han vivido no les resultan fáciles, por ejemplo: ¿Qué sienten cuando tienen que dejar constantemente lo que comenzaban a considerar como propio?, ¿cómo apoyarlos a expresar sus emociones? y ¿qué hacer con ellas?. No se pretende que el instructor asuma el rol de psicólogo, pero sí que sepa que apoyar a los niños a afrontar ansiedad que acompaña la constante movilidad.

Finalmente se sugiere orientar la elaboración del “libro de vida”⁶⁸, que consiste en una compilación elaborada por el propio alumno, en la que coloca en un cuaderno fotos y dibujos, de su vida en otros momentos, para ir describiendo su historia personal y su experiencia de vida sobre todo en su paso por la escuela. Con el propósito de identificar y reconocer quien es, lo que ha aprendido, así como sus logros y dificultades. Sobre todo considerando que los niños que se encuentran en los campamentos migrantes, saben diferentes cosas, experiencias que han acumulado a lo largo de sus viajes, y emociones que les provoca el cambio constante de ambiente. El “libro de vida” apoyará al instructor a conocer sus experiencias y tenerlas como referente para planear sus actividades.

» Planteamiento de dilemas

Son situaciones que reflejen una situación que viven los niños o la población migrante y que lleve a los niños a reflexionar, exponer sus puntos de vista, argumentar sus ideas en torno a cómo actuarían ellos si se encontraran en esa situación. En esta actividad de dilemas se ponen en juego también los valores de cada persona, por lo que si bien en ocasiones será difícil llegar a soluciones o acuerdos comunes, será

68 Guía para el Instructor Comunitario MAEPIM Páginas 164 de la

importante conciliar y respetar las posturas de cada uno, pero siempre en función de valorar todos los puntos de vista.

» Planteamiento de casos

Son situaciones que sin considerar los nombres de las personas que quizá lo vivieron, se plantean a manera de ejemplo sobre un hecho o acontecimiento que se experimentó y que llevó a ciertas conductas sobre las que se quiere reflexionar. Por ejemplo, puede ser una situación que vivió un pequeño en la que se sintió discriminado por ser de un lugar de origen y sus compañeros se burlan de él y lo *hacen menos* o lo ignoran. Se plantea la situación y se discute con los niños acerca de cómo piensan y se sienten quienes lo discriminan y cómo se siente el niño que vive ese rechazo. Se pregunta a los niños ¿qué harían en una situación similar?, ¿qué han hecho si la han experimentado?, ¿qué proponen se puede hacer ante una situación así?

» Plantear situaciones para la resolución no violenta de conflictos

En el aula pueden presentarse situaciones de inconformidad, de intolerancia, de malestar y que los niños tal vez resuelven a través de golpes o con insultos hacia sus compañeros. Este tipo de reacciones se deben trabajar de manera diferente, debe llevarse a los niños a que reflexionen sobre lo sucedido, la manera en que actuaron y analizar con más calma la situación para reconocer en dónde estuvo el error o la falla y qué se puede hacer o de qué manera se puede resolver esa situación de tal manera que no se agrede a ninguno de los que se encuentren involucrados, pero que al mismo tiempo asuman la responsabilidad que tengan que asumir. Para llegar a este tipo de ejercicios es necesario que de manera constante se están trabajando en el aula actividades que desarrollen la empatía, la asertividad, el respeto, la confianza.

8.2. Orientaciones para la educación inclusiva

Cada niño tiene capacidades y habilidades diferentes, por lo que el instructor comunitario —junto con los miembros de la comunidad— deberá brindarles la posibilidad de adaptarse, incluso a aquellos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, a fin de proveerlos de las condiciones que les permitan desarrollar la autonomía personal y la confianza en sí mismos.

Por tal motivo se busca que el instructor comunitario impulse estrategias que contemplen tres componentes fundamentales:

- 1) La observación inicial de los alumnos y su comunidad, para reconocer sus características y necesidades;
- 2) El trabajo comunitario centrado en la promoción de la reflexión y la participación de los padres, a fin de planear en conjunto las acciones que favorezcan la creación de condiciones inclusivas desde el entorno familiar y social;
- 3) la *práctica educativa, centrada en los procesos de aprendizaje de cada alumno*, no en los prejuicios sobre sus capacidades, para favorecer que juntos descubran lo que ambos pueden lograr, permitiéndose ampliar sus expectativas sobre lo que implica aprender y enseñar juntos.

Ahora bien siendo congruentes, la definición tanto de los materiales de apoyo como de la formación de la figura educativa, debe ser acorde con la presente propuesta educativa, por lo cual es preciso que las figuras de apoyo del instructor incluyan como contenidos de la formación inicial y permanente tanto del análisis de la propuesta, en cuanto a su metodología de intervención y evaluación, como de la forma en que se deben incluir los conocimientos comunitarios.

Pero sobre todo la forma en que se concreta el empleo de estrategias multigrado, que posibilitan que una sola figura educativa, en este caso el instructor comunitario se encargue de la atención de alumnos que cursan primer, segundo o tercer grado de educación preescolar. Porque permitirán diseñar estrategias y actividades específicas en cada centro educativo, acordes con las necesidades, intereses y características de los alumnos del medio rural, indígena y de los que viven en contextos migrantes.

8.3 El Periódico Comunitario⁶⁹

El Periódico Comunitario es un recurso para mantener contacto con la comunidad, el instructor coordina la elaboración del “Periódico Comunitario”, que se hará en un mural con apoyo de los padres de familia. Su contenido debe incluir información actual sobre sucesos, plantear inquietudes de la gente, difundir información sobre el cuidado y crianza de los niños, y temas importantes para mejorar la calidad de vida de la comunidad.

Debe considerar al menos dos apartados en donde tanto los alumnos de preescolar como los adultos participen. El instructor obtendrá información que le proporcionen los niños (lenguaje oral), para que él escriba y apoye a los alumnos que ya lo empiezan a hacer (lenguaje escrito), para su elaboración y pueden incluir:

“Nuestra opinión”	“La vida en mi comunidad”
<p>Con ayuda los padres elaborarán e incluirán: chisten, adivinanzas, cuentos, juegos, pero sobre todo se sugiere que se incluyan canciones e historias propias de la comunidad que difundan la riqueza cultural de la comunidad.⁵</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) Información sobre su familia y su comunidad. (por ejemplo: qué hacen sus padres o como se organiza para la cosecha del café). 2) Propuestas y acuerdos para el desarrollo de actividades dentro y fuera de ámbito escolar. 3) Sucesos o eventos individuales y de la comunidad (nacimiento de un hermanito o la sequía de la zona). 4) Los pasos a seguir para realizar juegos, experimentos, prepara alimentos. 5) Narraciones, historias, fabulas, leyendas y cuentos.²³
<p>Los habitantes de la localidad expresen su opinión sobre diversos temas que competen a la comunidad.</p>	<p>Los padres y miembros de la comunidad realicen reportajes sobre los lugares más representativos y entrevistas a los ancianos de la comunidad para contarlas a sus hijos.</p>

⁷⁰ Con ayuda los...

⁶⁹ Actividad planteada a partir de MAEPI y MAEPIM

⁷⁰ Los temas se derivaron del programa de Educación Preescolar 2004. Campo Lenguaje y Comunicación, pág. 63-70

8.4. Trabajo con padres

Una característica fundamental de la educación comunitaria es la vinculación que los instructores comunitarios establecen con la comunidad y con los padres de familia. Es importante vincular e involucrar a los padres de familia y miembros de la comunidad en las actividades escolares para que participen en actividades didácticas⁷¹, lúdicas, recreativas, sociales con los niños que cursan la educación preescolar comunitaria. Para que participen en actividades con sus hijos, y sepan sobre la importancia de la educación preescolar.

Pero ¿cómo logrará el instructor comunitario involucrar a los padres de familia en las actividades escolares?, el primer contacto que establece el instructor comunitario es con la APEC, a través de las reuniones con los padres de familia el instructor comunitario realizará actividades periódicas de máximo 1 hora, pues la dinámica de las comunidades les demandan la realización de distintas tareas.

Los propósitos de estas reuniones son:

Propósito	Momento
<ul style="list-style-type: none"> • Presentarse formalmente con los padres de familia del grupo de preescolar que atenderá durante el ciclo escolar. • Dar a conocer de manera breve lo que pretende la educación preescolar y compartirles la forma en que realizará su trabajo durante el ciclo escolar. • Informar la importancia de su participación en algunas actividades durante el ciclo escolar. • Informar a los padres sobre el propósito de su asistencia a las reuniones de tutoría cada fin de mes. • Organizar comisiones de padres de familia para el cumplimiento de algunas tareas: aseo, desayuno -en caso de que exista el programa-, mantenimiento a los materiales didácticos y mobiliario, etc. • Decidir el “Proyecto Comunitario” y realizar las acciones necesarias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al inicio del ciclo escolar (Agosto)
<ul style="list-style-type: none"> • Informar sobre los avances en los aprendizajes de sus hijos, y preguntarles a su vez que es lo que ellos han visto que han aprendido. • Informar lo que considere necesario como: alguna campaña a desarrollar, alguna festividad en la comunidad, recomendaciones generales, avisos, etc. • Orientarlos en actividades para realizar en casa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada dos meses al final de los meses de: Octubre, diciembre, febrero, abril, junio

71

En el Anexo VI se considera un ejemplo de una actividad con padres de familia.

<ul style="list-style-type: none"> • Participar en actividades recreativas que se promuevan en el centro escolar o espacio educativo o en la comunidad. • Realizar algunas actividades de “Tiempo para compartir”, para quienes cuenten con el proyecto “Kidsmart el pequeño explorador” 	<ul style="list-style-type: none"> • Cada mes: septiembre, noviembre, enero, marzo y mayo
<ul style="list-style-type: none"> • Informar a los padres los logros generales del grupo a al cierre del ciclo escolar. • Realizar una clase abierta o demostración de cómo los niños trabajan en la escuela. • Reflexionan sobre los trabajos realizados por ellos, y lo que lograron en el “Proyecto Comunitario” lo que aprendieron y lo que van a modificar para obtener mejores resultados el próximo ciclo escolar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Al cierre del ciclo escolar (julio)

El instructor comunitario valorará los momentos en que considere adecuado que algunos padres asistan y observen el trabajo realizado y participen en la evaluación de alguna situación didáctica, o tal vez al final de un mes de trabajo en el que valoren y reconozcan lo que aprendieron sus hijos durante ese periodo. Y en ocasiones el instructor comunitario realiza actividades de alfabetización con algunos padres de familia o miembros de la comunidad que no saben leer ni escribir.

8.5. Orientaciones para abordar la equidad de género: Caja de Recuerdos:⁷²

Con ayuda de los padres y el instructor, cada niño selecciona objetos para su “Caja de Recuerdos”, la actividad consiste en que durante todo el ciclo escolar el niño haga una recolección de sus objetos favoritos, principalmente juguetes que pueden incluso elaborarlos sus padres. El propósito es hacer un primer ejercicio para llevar al alumno a “darse cuenta” que la selección de las cosas significativas en su vida, es decisión propia. El instructor comunitario debe saber que la selección de lo significativo por parte de nuestro alumno, nos muestra quién es y qué le gusta.

Sin embargo, la razón por la cual esta actividad es especialmente útil para trabajar aspectos de género es porque, al incluir un objeto el instructor pide al niño que explique por qué lo incluye y por qué le gusta. Ante ello el instructor orienta que la selección se haga independientemente de que sean “cosas de niños o niñas”, e incluso debe animarlo a que elija sus objetos orientado por sus gustos y no por la opinión de los demás, es decir los está enseñando a decidir por sí mismo.

La tarea parte del supuesto de que el hacer nuestra propia selección de elementos con los cuales nos identificamos, será más probable que nos demos cuenta de los criterios que consideramos para ello, y tener mayor autonomía en la construcción de nosotros mismos.

La actividad anterior muestra una de las tareas en la intervención del instructor comunitario, que consiste en la detección de las prácticas sexistas o discriminatorias contra alguna persona por razón de su género. Esto a través de la observación tanto de los alumnos como de los miembros de la comunidad en la que se encuentra, lo cual le permitirá identificar las situaciones en que ocurre.

⁷² Actividad planteada a partir de MAEPI y MAEPIM

El instructor debe permanecer atento y pendiente de lo que dicen los alumnos, ya que escuchará mensajes que implican discriminación o violencia verbal, por ejemplo: “tú no juegas porque eres niña”, “pareces vieja”, “lloras como niña”, “pareces marimacha por como te comportas”, “los hombres no lloran”, entre otros. Al enfrentarse con un caso semejante, el instructor comunitario deberá llevar a la reflexión a sus alumnos sobre las implicaciones y consecuencias que tiene para la persona a la que se le “dice “hace” algo como lo anterior.

Para favorecer la equidad de género es importante que el instructor comunitario acepte y valore la diversidad de formas de ser y pensar de los demás. En tal sentido es fundamental que detecte y evite cualquier acto o dicho que exprese alguna forma de segregación, exclusión, diferenciación o discriminación hacia los alumnos o los miembros de la comunidad.

El instructor debe estar atento ante cualquier situación sexista o discriminatoria, incluso para reflexionar sobre su propia postura al respecto e identificar lo que piensa y siente. Este análisis le permitirá identificar en sí mismo actitudes que quizá sin darse cuenta reproduce y expresa, sin “darse cuenta” de una postura discriminatoria. Lo anterior le permitirá reflexionar para realizar los cambios pertinentes, aquellos que le permitan entablar relaciones equitativas y satisfactorias con las demás personas.

El instructor debe iniciar el análisis sobre sí mismo para detectar el momento en que perciba que favorece, quizá sin darse cuenta, la formación de equipos con miembros del mismo género, y que a la larga promueve con ello las rivalidades entre niños y niñas. Por ende, si advierte esta tendencia, se le sugiere que comience a hacer que cada alumno compita consigo mismo e identifique sus propios logros alcanzados en el proceso. Esto fortalecerá en los niños y las niñas el aprecio que sienten hacia sí mismos y quitará el énfasis en las rivalidades.

Asimismo, es imprescindible aprovechar cada situación discriminatoria como una oportunidad para explicar que tanto las niñas como los niños saben y pueden hacer las mismas cosas divertidas e importantes. Es recomendable que el instructor comunitario promueva el diálogo, así como la confrontación con aquellas ideas, expresiones y actos con carga sexista o discriminatoria. Y que oriente a los alumnos hacia el reconocimiento de las similitudes y afinidades que comparten con las personas a las que discriminan y los ayude a identificar las emociones que ocasionan en quien están discriminado, así como a detectar actos y mensajes excluyentes, a través de analizar la importancia de pensar lo que se va a decir y las razones para hacerlo.

Como ya se dijo, además de la observación de los alumnos debe estar atento a lo que ocurre en la comunidad, ya que lo que hacen los alumnos es un reflejo de lo que observan y viven en su entorno. El instructor debe buscar la forma de abordar el tema de la discriminación con los padres de familia y otros miembros de la comunidad, con la intención de propiciar la reflexión sobre las consecuencias que dichas prácticas tienen en las emociones de la persona marginada. No se trata de que el instructor confronte o trate de imponer su propio punto de vista, pues con ello es posible que provoque un conflicto que de cualquier manera no generará ningún avance, pues cuando hay confrontación las personas se niegan a comprender lo que se les dice.

Por las razones expuestas es imprescindible que el instructor comunitario comprenda que el género es una de las tantas y variadas categorías que se nos distinguen de los demás. De hecho, es una construcción social e

histórica, basada en la diferenciación sexual, que da cuenta de la distinción social entre hombres y mujeres. Sin embargo, dicha categoría permite observar la discriminación sufrida por las mujeres desde hace siglos, por el simple hecho de ser mujeres y que a los hombres también se les han designado roles que tampoco resultan fáciles o gratos de asumir. Pero sobre todo el instructor debe tener presente que a discriminar se aprende desde la infancia.

8.6. Rincones para el aprendizaje y materiales didácticos

En algunos casos, el espacio educativo puede ser un lugar muy reducido para trabajar con los niños. Sin embargo será necesario apoyarse con los padres de familia y en la Asociación Promotora de la Educación Comunitaria para conseguir y acondicionar un lugar o un espacio en donde sea posible trabajar con los niños.

Se considera importante que desde el inicio del ciclo escolar, se cuide la organización del espacio, de los materiales, la distribución, del mobiliario, así como también la adecuación de los *rincones para el aprendizaje*. Los *rincones para el aprendizaje* son áreas en las cuales se pueden disponer como espacio educativo (lugar físico, dentro o fuera del aula) para poner materiales diversos (en la medida que es posible) para que los niños realicen actividades para el aprendizaje de acuerdo a su interés.

El instructor comunitario puede proponer actividades comunes o diferentes, para que los niños trabajen de manera simultánea en los rincones, que pueden ser móviles y adaptables de acuerdo a las posibilidades con que se cuente y de acuerdo con la situación didáctica. Ahí confrontan y aclaran sus ideas, afirmaciones e hipótesis sobre el tema que se propuso investigar.

Es recomendable que en la creación de los rincones para el aprendizaje participen todos los niños, y es conveniente que opinen, discutan y decidan junto con el instructor comunitario dónde y cómo ubicarlos. Para el caso de las aulas comunitarias o espacios educativos de educación preescolar comunitaria, se propone la consideración de los rincones de: *Mi familia*, *el espacio de Arte* (animación y fomento a la lectura), *el espacio de Experimentos* (el medio y sucesos naturales y cotidianos) y *el espacio de la Biblioteca*. Pero se pueden proponer rincones diferentes, que respondan a las necesidades y características del grupo, incluso funcionar para que exploren y jueguen libremente o con una instrucción que los lleve a un aprendizaje.

Al menos se sugiere buscar espacio para colocar el *rincón para el aprendizaje de la Biblioteca* porque ahí los niños pueden tener a su alcance portadores de textos diversos con los que podrán realizar distintas actividades.

Estos rincones se pueden crear con cajas, cajones, huacales, de tal manera que sea posible contener en éstos los diversos materiales para las actividades y que servirán también para guardar los materiales de los rincones cuando no se requiera de ellos.

Es importante recordar que los niños requieren espacio para manipular materiales con los que trabajan, desplazarse de un lugar a otro, levantarse y sentarse. Porque así descubren y aprenden cómo funciona el mundo, finalmente es importante cuidar que:

- » El mobiliario y materiales (escolar y didáctico⁷³) se encuentre en buenas condiciones, es decir, que o tengan filos o puntas peligrosas y estén ordenados.
- » Los materiales didácticos sean ligeros para que los puedan mover con facilidad.
- » Los materiales no sean tóxicos.
- » Los enchufes (en caso de contar con ellos) cuenten con protección y evitar que haya cables sueltos.
- » El material (escolar y didáctico) se encuentre organizado y etiquetado de manera que los niños puedan identificar que hay en cada caja al marcarlos con imágenes y con lenguaje escrito.
- » Los rincones se cambian de acuerdo con las actividades.
- » Reparar y limpiar los materiales.

Los rincones apoyarán el desarrollo de la didáctica tomando en cuenta que:

- » La organización del rincón debe ser acorde a las necesidades, capacidades e intereses comunes, y a las competencias que se requieren favorecer.
- » El material deben apoyar el trabajo de la situación didáctica para que los niños exploren y manipulen el material donde pondrán en juego lo que conocen y saben hacer (desarrollan competencias).
- » Se pueden ocupar simultáneamente, es decir, que los niños trabajen al mismo tiempo en los diferentes rincones.
- » Pueden trabajar los niños por parejas, triadas, cuartetos o en colectivo.
- » Al trabajar en rincones se puede llevar a los alumnos a la reflexión y buscar diferentes estrategias de solución.
- » *Es importante observar qué dicen los niños, qué dudas tienen cuando están realizando las actividades y plantearles preguntas que ayuden a reflexionar sobre lo que hacen, así como sugerirles nuevas formas de utilizar los materiales.*

Cuando los niños trabajen en pequeños grupos y en los diferentes rincones para el aprendizaje se favorecerá que compartan, cuiden y soliciten materiales. Finalmente se presentan algunas orientaciones para el trabajo y los materiales de los rincones:

Mi familia

Este es un rincón para crear y recrear situaciones de la vida familiar y comunitaria. A través del juego se busca favorecer el aprendizaje y desarrollo de competencias en los pequeños. Aquí juegan a representar a algún miembro de su familia, para ello deciden qué papel quieren representar en el juego. Por ejemplo, pueden escenificar y representar el trabajo que se realiza en la casa ejidal, en el campo, en el centro escolar comunitario, en la casa de salud, en la pesca, entre otros. Además en este rincón el niño podrá a través del juego recrear situaciones que vive en su familia, tales como: costumbres, normas, la manera en que se relacionan, la manera en que viven las tradiciones familiares, sus festejos, sus hábitos, etc.

Es necesario advertir que al jugar a representar a los miembros de la familia se oriente a que tanto los niños como las niñas tienen las mismas posibilidades de “representar a cualquiera de los padres”, siendo congruentes con ir detectando y hablando de los estereotipos sexistas se debe poner mucha atención en lo que ocurre en este rincón.

⁷³ Materiales escolares son: colores, papel, tijeras, pegamento, cuaderno, hojas blancas, entre otros. Mientras que los materiales didácticos pueden ser: memoramas, rompecabezas, dominós, juegos de mesa, ensambles, entre otros.

Entre los niños y padres de familia pueden elaborar algunos materiales con material para reciclar o de los que hay en el contexto (conchas, piedras, semillas, entre otros). Mientras los pequeños juegan es importante que el instructor comunitario los observe y esté atento a las interacciones que establezcan con sus compañeros y la forma en que participan en el juego. Ello permite conocer mejor al grupo e identificar sucesos que los estén afectando emocionalmente en algún momento. Si algún niño o niña no muestra interés por participar en el juego, es necesario preguntarle ¿Por qué? y platicarlo con sus padres.

Materiales para el rincón de Mi familia

Pueden incorporarse en este rincón los siguientes materiales: sillas, mesas, trastecitos de juguete o que ya no se usen en casa, envases de alimentos –cuidando que no sean de vidrio- frutas y verduras de plástico, cajas o frascos de medicamentos vacíos, muñecos, accesorios personales (reloj, pulseras, bolsas, sombreros, monederos, canastos, listones, paliacates, entre otros), envases vacíos de productos de cuidado personal (shampoo, crema, aceite y desodorante), ropa de diferentes tamaños, zapatos, peines, espejos, corcholatas para simular dinero y si es posible incorpora muebles elaborados con cajas (estufas, refrigeradores, teléfonos, televisión, radio, computadoras, entre otros).

La Biblioteca

Es este un rincón para el aprendizaje favorece el acercamiento de los niños a la lectura, así como a diferentes portadores de textos, a través de situaciones en que se observan los textos y se inicia la “inferencia” o hipótesis sobre el contenido de la estura y escritura.

Los niños se acercan a diversos portadores de texto: cuentos, versos, rondas, refranes, noticias, periódicos, revistas, cartas, diccionarios, entre otros y comparten lo que ven en ellos, generándoles curiosidad por conocer otras cosas y adentrándose al mundo de la imaginación y la fantasía. Se dan cuenta que la escritura tiene funciones específicas y características diferentes y así, empiezan a tener ideas sobre ¿para que se escribe? y reconocen la relación que existe con el lenguaje oral.

Este rincón puede ser el espacio para Fomento a la lectura en donde los niños están atentos y escuchan lo que les leen, incluso pueden producir textos con grafías (marcas parecidas a las letras) y con algunos dibujos o ilustraciones para representar sus ideas.

Materiales para el rincón de la Biblioteca

Los materiales que se sugiere incorporar a este rincón son: libros (de diversos géneros, adivinanzas, leyendas, rondas y canciones), libros de las diferentes series editados por CONAFE, libros del rincón de la SEP, revistas, periódicos, cuentos con texto y sin texto, lápices, lápices de colores, hojas de papel. Si es posible, material en dvd o audiocintas, grabadoras, mapas (de la república, del estado, de la comunidad) y otros materiales que los niños propongan o que sean elaborados por ellos como: un libro o álbum, recetario y otros que puedan llevar al aula comunitaria o espacio educativo.

Arte

En el rincón para el aprendizaje de arte se promueve el campo formativo de Expresión y apreciación artística que guarda relación específicamente con las siguientes expresiones artísticas:

- » Música (melodía, ritmo y armonía)

- » Plástica (pintura, grabado, dibujo y modelado)
- » Danza (movimientos, coordinación y representación)
- » Literatura (cuentos, leyendas, mitos, fábula y poesía)
- » Teatro (guiñol, sombras, mímica, títeres, muñecos de trapo y dramatizaciones)

En estas actividades los niños puede escuchar, observar, tocar y moverse para aprender a elaborar y apreciar diversas obras elaboradas por ellos mismos y por otras personas.

De ser posible, habrá que aprovechar las visitas de las caravanas culturales para trabajar con los niños, si se cuenta con el proyecto de pequeño explorador trabajar con el software “Pensando Cosas”. Si en la comunidad trabajan algún arte popular como cestería, tallado en madera, laqueado, textil hay que aprovechar la visita del artesano.

Este rincón es propicio para promover el aprecio por la diversidad cultural, al conocer sobre las manifestaciones artísticas de su localidad. Los diferentes materiales que se usan en el rincón de arte, permite a los pequeños sentir diversas experiencias expresar con diferentes lenguajes: oral, gestual y corporal, lo que sienten y piensan.

El instructor comunitario puede tomar materiales de otros rincones, por ejemplo cuentos, leyendas, fábulas; puede apoyarse en el espacio de la biblioteca para trabajar en la representación de obras teatrales o teatros guiñol, y pueden utilizar los materiales que se encuentran en el rincón de *mi familia* para la ambientación del escenario de la obra.

Materiales para el rincón de Arte

Los materiales con los que se puede contar en este rincón son los siguientes: distinta variedad de papeles (crepé, china, lustre), pintura vegetal y/o acuarelas digitales de diversos colores, brochas y pinceles de diferentes tamaños, vasos y platos de cartón, pegamento, hojas y cartoncillos de colores, tijeras, gises blancos, harina de trigo, arcilla, plastilina, cerámica y/o barro, periódico, vasijas, pedacitos de telas y papel de diferentes colores, estambres de diferentes colores, cartoncillo de rejillas para huevo, lápices, crayolas, software del Pequeño Explorador, grabadora con CD e instrumentos musicales en la medida de las posibilidades.

Experimentos

En este rincón para el aprendizaje los niños podrán observar, anticipar y argumentar los posibles resultados del experimento. Habrá que plantear y realizar experimentos sencillos que les permitan conocer algunos procesos físicos, químicos y biológicos que ocurren a su alrededor.

Será necesario cuidar que los materiales y las actividades no representan algún riesgo para los niños, y tal vez en ocasiones sea posible solicitar apoyo a los padres de familia al trabajar en este espacio. Algunos experimentos que es posible trabajar con los niños son:

- » Combinar diferentes colores para encontrar otros.
- » Colocar diferentes objetos en el agua ver si flotan o no, y explicar por qué sucede esto.
- » Observar por un tiempo la forma en que crecen las plantas, insectos, peces, entre otros.
- » Poner a diferentes temperaturas el agua u otros líquidos.

- » Exponer al sol o a la sombra agua en una cubeta para ver cómo se da la evaporación.
- » Observar cómo se forma el arco iris.

Los niños van formándose nociones e hipótesis al involucrarse y participar en actividades de experimentación, donde exploran, descubren, preguntan, predicen, comparan, elaborar explicaciones, intercambiar opiniones y observan su mundo natural. La observación del mundo natural propicia una relación con su medio ambiente y con ello una actitud favorable al uso adecuado de los recursos naturales.

Es importante que el instructor comunitario cuente información de apoyo, para apoyar las explicaciones que dará a los alumnos de preescolar, para que los niños tengan información para contrastar sus explicaciones de los sucesos naturales o sus hipótesis con otras.

Materiales rincón de Experimentos

Algunos materiales que se pueden incorporar a este rincón son: lupas, algodón, popotes, pinturas vegetales, semillas para germinar, azúcar, sal, almidón, detergente, harina, vinagre, aceite; alcohol, pinzas, frascos, charolas, vasijas, cubetas, instrumentos para medir y pesar, diferentes fuentes bibliográficas acordes al nivel de preescolar.

8.7 Materiales didácticos y bibliográficos en el aula comunitaria

Los materiales didácticos se consideran como un recurso para facilitar las actividades de aprendizaje y complementar la intervención educativa. A partir de su uso los instructores comunitarios pueden generar actividades creativas y de interés para los niños.

Es responsabilidad del instructor comunitario el uso adecuado de los materiales que distribuye el CONAFE para apoyar el aprendizaje de sus alumnos. La existencia de materiales didácticos en el aula comunitaria o espacio educativo permite:

- » El acceso a materiales que no encuentran en otros lugares de su localidad.
- » Que los niños realicen un trabajo más autónomo sin requerir atención directa y permanente del instructor comunitario.
- » Que puedan ejecutarse actividades simultáneas con niños de diferentes niveles de aprendizaje.

Se sugiere al instructor comunitario los ordene en algún lugar del espacio educativo a fin de que los niños puedan usarlos.

Además también cuenta con libros para apoyar su labor educativa, con textos para los niños de educación preescolar, y con materiales de apoyo. Algunos materiales con los cuenta la educación comunitaria son:

Material didáctico	Material básico de apoyo al instructor comunitario
<ul style="list-style-type: none"> El reloj El payasito entrenador Teatro guiñol Rompecabezas Dominós Juegos de mesa: lotería, memoramas, etc. Ensamblables Biblioteca comunitaria Regletas 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía de trabajo para el instructor y Fichas de colores • Educación Preescolar Comunitaria • Colección: Aspectos básicos del desarrollo infantil y propuesta para el aprendizaje escolar (6 materiales) • Manuales del software del Proyecto “Kismart el pequeño explorador”. • Manuales para el proyecto kismart el pequeño explorador. • Guía de observación para la detección de necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad. • Guía de psicomotricidad y educación física en la educación preescolar comunitaria. • Guías didácticas para la inclusión educativa en educación inicial y básica comunitaria: motriz, visual, auditiva, intelectual.⁶ • Guía para la familia. Tercer Grado. Educación Preescolar. SEP • Juego y aprendo con mi material de preescolar. Tercer grado. SEP. • Guía para la familia. Segundo Grado. SEP. • Juego y aprendo con mi material de preescolar. Segundo Grado. SEP. • Calendario para la familia. Segundo Grado. SEP.
Material escolar y para el aula	Recursos tecnológicos
<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina, papel bond, papel lustre, papel crepé, papel cartoncillo • Tijeras • Pegamento • Pintrura digital o pintura vegetal • Marcadores de agua • Masking tape • Pinzas de madera • Corcholatas o taparoscas • Semillas (diferentes) 	<ul style="list-style-type: none"> • Grabadoras • Audiocintas • 6 software del Kismart “El pequeño explorador”

El Proyecto “Kismart el pequeño explorador”

Algunos preescolares comunitarios cuentan con el software “Kismart el pequeño explorador”, que es una herramienta tecnológica para el aprendizaje. La tecnología apoya la enseñanza y el desarrollo de habilidades que requieren de atención, tareas de percepción y donde se pone en juego la observación y la exploración.

Posibilita que los niños experimenten y repitan los experimentos las veces que quieran, y ejerciten destrezas motrices, así como las actividades para desarrollar el pensamiento matemático y practicar la resolución de problemas.

No substituyen las actividades y materiales de la educación preescolar, ni mucho menos el acercamiento con los libros. El proyecto “Kismart el pequeño explorador” es un apoyo para el aprendizaje de niños de 3 a 7 años.

Cuenta con una estación de juegos un teclado digital y seis software educativos:

- » La Casa de las matemáticas de Millie
- » La Casa de las Ciencias de Sammy
- » La Hora y el Lugar en la Casa de Trudy
- » La Casa de los Cuentos de Stanley
- » Pensando Cosas
- » El KidDesk. El Pequeño Navegante

Por ejemplo el “kismart el pequeño explorador” muestra como explorando, se descubre cosas, y se plantean soluciones a los problemas, y permite tomar decisiones, a través de practicar lo aprendido. Es recomendable que los instructores comunitarios que cuenten con el software “Kismart el pequeño explorador”, consideren usarlo en alguna actividad que se vayan a trabajar.

ANEXOS

Anexo I Ejemplos de Situaciones Didácticas

“Qué festejamos en nuestra comunidad”

Capo formativo: Exploración y conocimiento del mundo

Competencia: Distingue y explica algunas características de la cultura propia y de otras culturas

Aspectos específicos de la competencia:

- » Comparte el conocimiento que tiene acerca de sus costumbres familiares y las de su comunidad.
- » Identifica semejanzas y diferencias entre su cultura familiar y la de sus compañeros.
- » Reconoce que pertenece a distintos grupos sociales.

Actividades

Sesión I

De manera grupal...

1. Preguntar los saberes previos de los niños respecto a algunas festividades que se celebran en su comunidad. Cuidando el turno para participar y escuchando con atención cada una de las aportaciones, las cuales se irán registrando en el pizarrón o en hojas de papel bond.

2. De las festividades que comentaron los niños, seleccionar 3 o 4 que les sean más interesantes y/o representativas. Por ejemplo:

- » Día de muertos
- » Bodas
- » Semana santa
- » Fiesta del pueblo

3. Conformar 3 o 4 equipos de trabajo (uno para cada festividad) los niños podrán integrarse al equipo que sea de su interés, cuidando que sea equitativo el número de integrantes.

En equipos de trabajo...

4. Se entrega una hoja de papel bond y colores a cada equipo y se pide a los niños que comenten y compartan sus experiencias sobre esa festividad, ¿cómo la celebran en su familia?, cuidando que todos los integrantes participen.

5. Pueden plantearse preguntas a los niños como las siguientes:

- » ¿Cómo se organizan en su casa para llevar a cabo esa festividad?
- » ¿Qué hacen los adultos, qué hacen los niños?
- » ¿Qué cosas se necesitan para la festividad: comida (de qué tipo), música (de qué tipo), flores, ropa.
- » ¿A quiénes invitan?
- » ¿Cuánto tiempo dura la festividad?
- » ¿Cómo se lleva a cabo la festividad?

6. Es importante cuidar que todos los niños participen al interior de los equipos y escuchar qué aportaciones hacen los niños más pequeños, y los niños de segundo y tercer grado. Si es necesario, plantearles otras preguntas de acuerdo con lo que expresan a fin de favorecer tanto su expresión oral, como el que compartan sus ideas con el resto de sus compañeros.

Posterior a que los niños comparten sus ideas, solicitar al interior del equipo que realicen un registro de las ideas que aportaron todos, es decir, que refleje o describa la festividad de la que estuvieron comentando los alumnos. Este registro se hace en la hoja de papel bond. Al final, pedir a los niños que representen (quienes puedan escriban), como les sea posible, los nombres de los niños que integran el equipo.

El registro de un pequeño que cursa por primera vez el preescolar, será distinto al que lleva dos años o incluso para los que están por egresar del preescolar, por lo que habrá que poner atención en lo que hace cada uno para entender cómo y porque lo hacen así, pero también que refleja el trabajo del alumno, el aspecto a observar es que se vea algún elemento de la festividad que estuvieron comentando.

Después, se solicita que elijan a un representante de su equipo para que comparta el trabajo que realizaron al resto del grupo.

De manera grupal...

7. Para cerrar esta primera sesión, cada representante del equipo comparte al resto de sus compañeros algunas ideas que se comentaron al interior de su equipo sobre la festividad. Para lo cual, se apoyará en el registro que se elaboró en cada equipo. Si se le olvidan cosas o se pone nervioso, algún otro compañero del equipo podrá apoyarle.

8. Por último, se preguntará al grupo en general algunas situaciones como:

- » ¿Cómo se sintieron durante la actividad?
- » ¿Todos participaron y se escucharon con atención?
- » ¿El registro que hicieron contiene la mayor parte de las ideas que todos aportaron al interior del equipo?
- » ¿Celebran de la misma manera en cada una de sus familias la festividad de la que platicaron o es diferente, por qué creen que algunos la vivan de manera distinta?
- » ¿Todos debemos celebrar de una misma forma las festividades?, si, no, ¿Por qué?

9. Solicitar para el día siguiente una fotografía de alguna festividad a la que pudieron asistir o invitar a alguna persona de la comunidad, padre o madre de familia que haya participado o asistido a alguna de las festividades que se comentaron en el aula, para que comparta con los niños sobre cómo llevan a cabo estas celebraciones.

Sesión 2

En equipos de trabajo...

1. Los niños se integran en el mismo equipo del día anterior y muestran las fotografías, las observan y comentan sobre las cosas que son parecidas o muy diferentes en las celebraciones: en cuanto a la vestimenta, la comida, el arreglo que se alcance a apreciar en las fotografías. Es importante que se esté escuchando de manera permanente las aportaciones de los niños al interior de los equipos, para identificar a los que no participan mucho, ver la manera en que se expresan en que elaboran sus ideas y las comparten con los demás.

Si asiste alguien de la comunidad se le invita a que comparta con el grupo la manera en que acostumbran en su familia llevar a cabo estas festividades.

2. Se plantean preguntas como:

- » ¿La comida es parecida en una boda que en el día de muertos, que en la semana santa? ¿Por qué será diferente?
- » ¿La gente se viste de la misma manera si asiste a una boda, cuando festejan el día de muertos, cuando participan en alguna otra celebración? ¿por qué será así?, ¿ustedes como se visten para esas ocasiones?
- » ¿Qué cosas hacen las personas en uno y otro tipo de festejos?
- » ¿En qué lugares llevan a cabo los diferentes festejos: en la iglesia, en casa, en la comunidad, en alguna casa, en el campo, entre otras?

De manera grupal...

3. Para tomar una *fotografía* de lo que acontece en su comunidad –considerando la variedad en el tipo de celebraciones que cada familia hace- se les propone a los niños realizar un mural, en el que todos participarán dibujando las diferentes maneras en que llevan a cabo las festividades, considerando cómo participan las personas mayores, los niños, los adultos, los lugares, los adornos, la comida, la vestimenta.

El mural debe ser lo suficientemente grande – 2 o 4 pliegos de papel bond- como para que los niños puedan a un mismo tiempo, realizar sus dibujos, puede ser que por equipos cada quien aporte sobre la festividad que platicaron o de manera grupal todos participan en una o varias festividades que deseen plasmar en el mural.

4. Pueden dividirse las tareas para llevar a cabo el mural, por ejemplo, los niños más pequeños pueden ayudar a colorear lo que los niños más grandes van dibujando, los niños que ya pueden escribir algunas palabras, pueden escribir el nombre de los lugares,

o de los platillos que se dibujen en el mural, las cosas que hacen durante las festividades, o tal vez los niños pequeños aportan ideas y los niños más grandes les ayuda a dibujar con base en lo que les comparten.

La persona que se invitó puede participar en la actividad junto con los niños, si así lo desea.

5. Una vez que se concluya con el mural, se coloca en un lugar de aula y se comenta con los niños, si lo que en él aparece muestra lo que viven en su familia y en su comunidad durante las diferentes festividades. Y comentan en torno a:

- » La importancia de conocer lo que se hace en su familia y en su comunidad respecto a sus tradiciones o costumbres.
- » Conocer y respetar lo que cada familia o comunidad hace, de acuerdo a sus costumbres.
- » Valorar las diferentes maneras en que las familias y comunidades celebran las festividades y no criticarlo o verlo mal, sino entender que cada una lo hace así de acuerdo a sus creencias y lo que han aprendido a través de distintas generaciones.
- » Se pregunten qué tanto respetan y aceptan ellos y sus familias que las personas celebren de manera distinta algunas festividades.

Cómo se sintieron al participar todos en la elaboración del mural.

Evaluación

Durante la actividad...

1. Observar si todos los niños participan en la actividad, ¿lo hacen con seguridad y soltura o con timidez? ¿comparten lo que viven y cómo lo viven en su familia y en su comunidad?, ¿Quiénes participan más, quienes no tanto? ¿Las aportaciones aportan sobre el tema planteado?

2. Identificar las situaciones que resultaron de dificultad para los niños, cómo las enfrentaron. ¿qué les cuesta trabajo compartir a los niños?, ¿muestran respeto e interés de escucharse unos a otros?, ¿identifican con claridad las costumbres de su familia en cuanto a las festividades?, ¿lograron compartir sobre los cuestionamientos que se plantearon?

3. ¿Cómo y de qué maneras llevaron a cabo el registro que se solicitó?, ¿qué recursos implementaron: dibujos, trazos, palabras, entre otras?, ¿Cómo lo hicieron los niños más pequeños, los de segundo y tercer grado?

4. Si en el intercambio fueron respetuosos de las opiniones de cada uno de sus compañeros.

Al final de la actividad...

1. Valorar y registrar brevemente cómo fue la participación de los niños, ¿todos se involucraron en las actividades?, ¿por qué quizá algunos no lo hicieron?, ¿cómo fueron las participaciones de los niños? ¿aportaron ideas sobre la manera en que celebran las festividades?, ¿qué argumentos brindaron sobre la manera en que festejan en su familia o comunidad?

2. Valorar si ¿durante las actividades se favoreció el respeto entre las ideas que cada niño aportaba?, ¿los niños lograron identificar las diferencias entre las maneras en que las personas, de acuerdo a sus tradiciones y creencias, celebran las festividades en su familia o en su comunidad?.

3. Valorar y registrar si ¿las actividades fueron pertinentes de acuerdo al contexto y a las manifestaciones que se pretendió favorecer?. En este sentido, revisar las manifestaciones que se seleccionaron para esta situación didáctica y reflexionar sobre si ¿las actividades que se realizaron lograron favorecerlas?, ¿cuáles si, cuáles no y por qué?, ¿Qué aspecto(s) o cual (es) manifestaciones habría que retomar en otro momento?.

¿Los niños compartieron el conocimiento que tienen acerca de sus costumbres familiares y de su comunidad?, ¿Identificaron las semejanzas y diferencias entre su cultura familiar y la de sus compañeros?, ¿reconocen que pertenecen a grupos sociales diferentes?, ¿reconocen y respetan la diversidad de expresiones lingüísticas propias de su cultura y las de los demás?

3. Realizar sus notas para la reflexión sobre el desarrollo de la situación didáctica.

Pasos para la construcción de la secuencia didáctica...

1. Se seleccionó el campo formativo y la competencia a favorecer con base en la necesidad de propiciar con los niños, actitudes de respeto y aprecio por la diversidad de ideas, de formas de llevar a cabo algunas tradiciones o costumbres en su familia, en su comunidad.
2. Una vez seleccionada la competencia, se revisaron todas las manifestaciones que corresponden a dicha competencia y se seleccionaron aquellas que tuvieran que ver con un tema en común, que fue la diversidad (3 manifestaciones).
3. Se revisó brevemente la información que refiere al campo formativo que se seleccionó, para recordar lo que es necesario enfatizar en el aspecto de “Comprensión del mundo social”.
4. De acuerdo a los aprendizajes esperados (manifestaciones) se fueron planteando las actividades cuidando:
 - » Que el tema a partir del cual se desarrollarían las manifestaciones tuviera relación con éstas pero al mismo tiempo, que fuese un tema cercano a la realidad y contexto en que los niños se desenvuelven.
 - » Que lo que se propusiera tuviera relación con cada una de las manifestaciones.
 - » Tener claridad sobre la organización del grupo para la realización de las actividades, en los diferentes momentos de la situación didáctica.
 - » Que todos los niños participaran en las actividades, de acuerdo a sus posibilidades y potencialidades.
 - » Plantear en diferentes momentos, preguntas generadoras orientadas hacia lo que se pretendía lograr con los niños.
 - » Que se generaran algunos productos (registros y mural).
 - » No saturar de actividades en la jornada de trabajo, sino trabajarla en dos sesiones.
 - » Considerar los materiales que se requerirían para la realización de las actividades y el material que los niños debían traer de casa.
5. Se cuidó que al final de cada sesión se realizara un cierre de las actividades, con la finalidad de recuperar o enfatizar alguna información en particular.
6. Se elaboraron algunos productos que ayuden a identificar lo que pueden y saben hacer los niños, sus logros y dificultades en la realización de algunas tareas.
7. Se determinaron los aspectos que se tomarían en cuenta para llevar a cabo la evaluación tanto durante la realización de las actividades, como al final de las mismas, para identificar los logros y las dificultades en tono a lo que saben y pueden hacer los niños.
8. Es necesario hacer un registro breve sobre algunos aspectos que son importantes seguir favoreciendo en los niños (de acuerdo con las dificultades que se identificaron durante la realización de las actividades), así como también de aquellos que muestran avances en algunos aspectos y que en otro momento será necesario plantear actividades tanto para unos, como para otros.
9. Se hacen unas notas para la reflexión, sobre la sesión de trabajo.

Cómo es mi comunidad

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Aspecto: Lenguaje oral

Competencia: Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.

Aspectos Específicos:

- » Expone información sobre un tema organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.

Materiales: Cartulina, marcadores, colores de madera, hojas blancas.

Actividades

1. Se pide a los niños que comenten acerca de lo que conocen o saben del lugar en donde viven, (qué actividades se realizan, qué tipo de animales se crían, qué alimentos se consumen, qué plantas se dan en esa región) animándolos a que participen todos. El instructor también aporta ideas, sobre lo que los niños van comentando.

Durante la lluvia de ideas se van retomando en el pizarrón o cartoncillo los comentarios que hacen los niños, encaminándolos a que sus aportaciones describan cómo es su comunidad. Algunas preguntas que pueden plantearse son:

- » ¿Qué lugares hay en la comunidad? (ríos, arroyos, montañas, llanos.)
- » ¿Cuáles están cerca de la escuela?
- » ¿Cuáles están cerca de su casa?
- » ¿Con qué servicios cuenta su comunidad? (centro de salud, agua potable, luz, entre otros)
- » ¿Qué animales y plantas hay en la comunidad?
- » ¿Quién es la autoridad de la comunidad?
- » ¿Cómo son las casas de la comunidad?

2. Una vez que se recuperen las ideas de los niños acerca de cómo es su comunidad, se pone atención en las características físicas de la comunidad (lugares cercanos, lugares lejanos a la escuela, lugares importantes de la comunidad, puntos de referencia que los niños consideren de relevancia como tiendas, centros de salud, capilla); animales que hay en la comunidad, ¿cómo son las casas?, entre otras. Los niños elaborarán dibujos sobre su comunidad.

3. Se organizará un recorrido por la comunidad para que los niños identifiquen lo que hay en ella y enriquecen sus dibujos iniciales o elaboran otros. Y se les comenta que cada uno preparará una breve exposición acerca de cómo es su comunidad y se apoyará en los dibujos o registros realizados.

4. Al regresar al aula o en otra sesión de trabajo, se realiza una asamblea donde el punto central será comentar acerca de cómo es su comunidad, los niños expondrán y compartirán sus ideas en su lengua materna y se apoyarán en los dibujos que elaboraron sobre lo que vieron durante el recorrido. Habrá que prestar atención en la manera en que los niños llevan a cabo su exposición, en el sentido de observar lo que logran hacer los niños que cursan el primer año, el segundo y el tercero en preescolar e identificar sus logros y posibles dificultades, tal vez en el registro, tal vez en el manejo de la información durante su exposición, la seguridad con la que se expresa, entre otros aspectos.

5. Al término de las exposiciones de los niños, se retoman las aportaciones iniciales que se escribieron en el pizarrón o en papel para comentar de manera general, lo que sabían y lo que aprendieron de cómo es su comunidad. Por último, se pide a los niños que compartan con su familia sobre la actividad que realizaron y lo que aprendieron.

Evaluación

Durante la actividad...

- » Es importante observar varias situaciones en los niños en el transcurso de las actividades, por ejemplo, las aportaciones que hacen al inicio a partir de sus saberes previos e identificar qué tanto conocen de su comunidad. Por otro lado, poner atención en los registros o dibujos que los niños realizan antes y después del recorrido por la comunidad, cómo los hacen, ubican algunos lugares de la comunidad.
- » Durante la exposición, ¿cómo es el manejo de la información?, ¿se expresan en su lengua materna?, ¿cómo utilizan o se apoyan en sus registros o dibujos?
- » Por último, es importante considerar que habrá diferencias en los avances de los niños, de acuerdo con su edad, las experiencias que han tenido, los años que han cursado en preescolar y que en función de ello, habrá que considerar sus logros y dificultades que manifiesten durante el desarrollo de esta actividad.

Autor: Ernesto Macías. San Luis Potosí

Aportaciones: Kenia Arias Aguilar. Conafe central

Los tiempos cambian

Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo

Aspecto: Cultura y vida social.

Competencia: Establece relaciones entre el presente y el pasado de su familia y comunidad a través de objetos, situaciones cotidianas y prácticas culturales.

Aspectos Específicos:

- » Indaga acerca de su historia personal y familiar.
- » Obtiene información con adultos de su comunidad acerca de cómo vivían y que hacían cuando eran niños o niñas.
- » Identifica y explica los cambios en las formas de vida de sus padres y abuelos a partir de objetos de uso cotidiano y del conocimiento de costumbres (juegos, vestimenta).

Materiales:

- » Silueta de niño, silueta de niña en papel bond o cartoncillo.
- » Recortes o dibujos de diversos objetos.
- » Juguetes, pegamento, crayolas.
- » Libros: *Así juegan y cantan en el Mayab*. Serie literatura Infantil.

Actividades

- » Como actividad previa, se pide a los niños que platicuen con sus padres y/o abuelos acerca de cómo es su familia, cómo eran y son actualmente sus casa, la ropa que visten, los juegos o actividades que realizaban antes y que realizan ahora.
- » Se pide a los niños lleven al aula algunos recortes u objetos que utilizaban sus padres y abuelos y algunos otros que usan actualmente.

1. Para iniciar la sesión, se realiza el canto “ Puruxón Cavich”, se propicia la participación de todo el grupo, el instructor comunitario propicia la reflexión con los niños acerca de ¿cómo era “Puruxon”?, ¿cuáles eran sus características?, ¿cómo era de pequeño?.

2. Enseguida plantear algunas preguntas a los niños como:

- » ¿Qué creen que jugaban sus papás o abuelos cuando eran pequeños?
- » ¿Jugaban lo mismo?
- » ¿Cómo imaginan o saben cómo vestían sus papás o abuelos cuando eran pequeños?

Se recupera la información que los niños indagaron en casa con sus padres y/o abuelos y se comparte de manera grupal.

3. Para continuar se pide a una madre de familia que platicue en su lengua como eran sus juegos cuando era pequeña. El instructor comunitario propicia que los niños realicen preguntas sobre las actividades, juegos y vestimenta de la madre de familia para conocer más detalles.

4. Después de las preguntas se divide al grupo en 2 equipos (con niños de diferentes edades) y se entrega a un equipo la silueta del niño y al otro equipo la silueta de la niña (esta silueta puede elaborarse con alguno de los niños del grupo). Con los recortes o dibujos de diferentes vestimentas, objetos y juguetes cada equipo vestirá a su silueta y le pondrán un nombre. Los niños podrán complementar con dibujos la silueta que les tocó en su equipo.

Para lograr la participación de los niños más pequeños el instructor comunitario dirige a los niños preguntas cómo:

- » ¿Es igual la ropa que utilizaban sus abuelos o papás a las que usan ahora los niños y niñas?
- » ¿Cuáles son los juguetes que utilizaban sus papás o abuelos?
- » ¿Cuáles utilizan ahora ustedes?

5. Para finalizar, cada equipo comparte al grupo su trabajo y comentan sobre cómo se vestían y jugaban sus papás y sus abuelos y realizan algunas comparaciones con lo que ellos juegan, comen y visten actualmente. También comentan sobre los cambios que han observado y qué piensan sobre si es importante conservar algunos cantos, juegos, costumbres, vestimenta en su comunidad y ¿por qué?.

Evaluación

Durante la actividad...

- » Es importante escuchar con atención las aportaciones de los niños en cuanto a lo que indagaron en casa con sus padres y abuelos pues ello da cuenta de las tradiciones y costumbres que se han conservado o se han transformado.
- » Por otra parte, al invitar a una madre de familia, hay que propiciar la participación de los niños en torno a las historias personales que cada uno va conformando a lo largo del tiempo e identificar los cambios que se van presentando en diferentes aspectos (juegos, vestimenta, costumbres, entre otras).
- » También es muy importante estar atentos en el momento en el que los niños –al interior de los equipos- comentan durante la actividad y cuestionarles sobre ¿qué piensan de los cambios que se han presentado?, ¿qué les gusta ahora a ellos?, ¿qué conservan de lo que hacían sus abuelos, sus padres?
- » Por último, hay que tener en cuenta que las aportaciones de los niños serán distintas de acuerdo con las experiencias que han tenido y su edad, sin embargo, hay que tomar algunas notas acerca de cómo se involucran los niños en la actividad, cómo son sus aportaciones, cuáles son sus argumentos, si identifican los cambios en estos aspectos de los que se habla.

Orientaciones para el instructor comunitario...

- » Es importante observar cómo o qué información rescatan los niños de la plática con la madre de familia para la identificación de las características de vestimenta, juego o alimentación.
- » Observar con qué facilidad expresan sus inquietudes y exponen sus opiniones e ideas, apoyándose del material que elaboraron.

Autor: Víctor Eduardo Ake Chávez. Yucatán.

Aportaciones: Kenia Arias Aguilar. Conafe central.

Narraciones en lengua materna

Campo formativo: Lenguaje y comunicación

Aspecto: Lenguaje oral

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

Aspectos Específicos:

- » Escucha con atención la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas y expresa qué sucesos o pasajes de los textos que escuchó le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros.
- » Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas, utiliza la entonación y el volumen de voz, necesarios para hacerse comprender por quienes lo escuchan.

Materiales: Un cuento o texto con historias (Colección *Hacedores de palabras*), invitar a alguna persona o anciano de la comunidad.

Actividades

De manera grupal...

1. Sentados en un círculo (puede ser dentro del aula o en un espacio al aire libre en donde los niños se encuentren cómodos), se narra a los niños un cuento o historia de la comunidad (ya sea por el instructor comunitario, o por una persona o anciano de la comunidad). Al término de la narración se hacen algunas preguntas en relación al contenido de la historia, buscando un poco conocer si los niños identifican si es un cuento, una leyenda, anécdota, entre otras.

2. Posteriormente se invita a algunos niños a que compartan alguna(s) historia(s) que conozca(n) cuidando que se expresen en su lengua materna. Durante sus participaciones será importante observar la manera en que van articulando sus ideas, los elementos culturales que comparten o se abordan en la narración, es decir, si se aprecia en ésta, algunas tradiciones de la comunidad, algunas formas en que las personas viven ciertos acontecimientos, por mencionar algunos ejemplos. Habrá que cuidar también, que participen niños de los diferentes grados y escucharlos con atención. Al terminar las narraciones se pueden preguntar a los niños algunas cosas como:

¿Escucharon algunas palabras que no conocían o son nuevas para ustedes?, ¿cuáles?, ¿qué agregarían o cambiarían de la historia que escucharon y por qué?, ¿cómo se sintieron al escuchar la narración?, ¿sintieron miedo, emoción, o qué sensaciones experimentaron?, ¿será importante que se compartan este tipo de historias o narraciones de su comunidad y en su lengua materna?, ¿por qué?

De manera individual...

3. Para finalizar la actividad, se proporciona una hoja de papel a los niños para que de manera libre dibujen lo que más les llamó la atención de alguna de las historias, o que a través de diferentes imágenes, elaboren una historia nueva y la puedan explicar a sus compañeros a través de la lectura de esas imágenes.

Evaluación

Durante la actividad...

- » Es necesario prestar atención en dos aspectos, uno de ellos es si a través de la escucha de las historias o cuentos, los niños logran identificar de qué tipo de narración se trata: leyenda, anécdota, cuento, entre otras.
- » Por otra parte, observar durante la narración de los pequeños, la manera en que se expresan (se sienten seguros, titubean, tienen dificultades con el uso oral de su lengua materna), si las ideas que expresan tienen coherencia en cuanto al que sea comprensible lo que quieren compartir.
- » Hay que considerar que se apreciarán diferencias en los dos aspectos anteriores, dependiendo de la edad o grado que cursen los niños, lo importante es que se registre sobre algunos avances o dificultades que logren identificarse durante esta actividad. De esta manera en una actividad posterior, podrán retomarse estas situaciones observadas de tal manera que les impliquen retos a los niños, que poco a poco vayan superando.

Algunas reflexiones sobre el proceso de elaboración de la secuencia didáctica

1. Esta secuencia didáctica se fue construyendo a partir del planteamiento de algunas preguntas, la primera fue: ¿Qué pretendo favorecer en los niños?

Primeramente favorecer la competencia y los aspectos específicos seleccionadas, debido a que el interés radica en retomar con los niños la escucha y narraciones de historias o cuentos, en su lengua materna y por otra parte, el recuperar elementos culturales propios de su comunidad a través de la participación de personas o ancianos de la comunidad.

2. Otra pregunta que se planteó fue: ¿qué espero que los niños conozcan o aprendan a partir de esta actividad?

Primeramente, que los niños logren expresarse de manera oral y con confianza en su lengua materna, que valoren que su lengua materna es muy importante y a través de ella se comparten ideas, vivencias, historias de su comunidad.

Autor: Víctor Cázarez. **Chihuahua**

Aportaciones:

Anatalia Jaimes Gómez (maestra de educación preescolar)

Kenia Arias Aguilar (Conafe central)

La contaminación en mi comunidad

Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo

Aspecto: El mundo natural

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

Aspectos específicos:

- » Comprende que forma parte de un entorno que necesita y debe cuidar
- » Practica y propone medidas para el cuidado del agua.

Materiales: Cartulinas, marcadores, hojas de papel bond, lápices, colores, revistas viejas, masking tape. Materiales de la Serie: Educación Ambiental: *¿Qué hacer con la basura?* y *El medio ambiente*. Conafe.

Actividades

Sesión I

De manera grupal...

1. Se hace una exploración de los conocimientos previos de los niños acerca del tema de la contaminación, algunos cuestionamientos pueden ser:

- » En la comunidad ¿han visto lugares que se encuentren muy sucios o el agua huele mal y sea de color oscuro?, ¿en dónde?
- » ¿Por qué creen que esos lugares se encuentren así?, ¿qué hace la gente de la comunidad?
- » Ustedes saben ¿qué es la contaminación?
- » ¿Qué saben sobre la contaminación?

2. Previa autorización de los padres y madres de familia, se realizará un recorrido por la comunidad para que los niños observen e identifiquen los lugares que se encuentren muy sucios o con basura y preguntar con algunas personas de la comunidad por qué esos lugares se encuentran así?. Observen también si en general los espacios de la comunidad se encuentran limpios y libres de basura. Si hay algún arroyo o río cercano, observen si el agua es limpia o también se encuentra con basura.

Una vez de regreso en el aula, se comentará con los niños sobre lo que observaron durante el recorrido y se plantearán algunas preguntas como:

- » ¿Qué sensaciones les provocó ver algunos lugares tan sucios o contaminados?
- » ¿Creen que es posible hacer algo?, ¿qué acciones propondrían ellos y a qué se comprometerían para ayudar a que las cosas sean diferentes?

De manera individual...

3. A partir de los comentarios de los niños, se les entrega una hoja blanca doblada a la mitad y colores de madera para que **registren** (con dibujos, imágenes, utilizan algunas grafías (letras)) de un lado de la hoja algunas cosas de las que observaron en el recorrido y en la otra mitad, las acciones que proponen pueden ayudar a mejorar esas condiciones.

De manera grupal...

4. Los niños compartirán con sus compañeros sus producciones y tomarán acuerdos para empezar desde el espacio que comparten (el aula) a mantenerlo libre de basura. Por ejemplo, cuidar que al término de la jornada de trabajo los niños recojan la basura que pudo generarse en las actividades.

Se pide a los niños que comenten con sus padres sobre lo que trabajaron en la jornada y las propuestas que propusieron y se invita a los padres de familia a una breve reunión el día siguiente.

Evaluación

- » Será importante prestar atención a las producciones y propuestas de los niños, conocer lo que proponen los niños más pequeños y los niños más grandes. Observar qué cosas retoman en sus producciones (si hacen intentos por escribir con letras, si lo hacen a partir de imágenes o dibujos), por ejemplo si reflejan lo que observaron durante el recorrido, si logran identificar los elementos que contaminan su comunidad, qué propuestas hacen.
- » Será importante dar seguimiento a los acuerdos que se tomen en el grupo respecto a mantener su aula limpia y libre de basura.

Sesión 2

1. Una vez reunidos los padres de familia, se les comparte sobre el recorrido que realizaron el día anterior y lo que observaron los niños respecto al tema de la contaminación en su comunidad y se pide a los niños compartan sus producciones y propuestas para ayudar a que su comunidad se encuentre lo más posible libre de contaminación.

2. Una vez que los niños expusieron sus propuestas, se platica con los padres sobre que es importante que desde casa se genere una cultura de limpieza y cuidado del ambiente y ello solo se logrará en la medida en que se comprometan con su entorno social y aporten su granito de arena desde lo que pueden hacer como por ejemplo:

- » Tener un lugar en casa para depositar la basura y llevarla al lugar designado por la comunidad para contener la basura y no tirarla en cualquier lugar de la comunidad.
- » Evitar tirar basura en cualquier lugar, sino más bien en los botes que se destinan para ello.
- » Participar en jornadas de limpieza junto con sus hijos en la escuela en las que laven las mesas de trabajo, sillas, el aula en general.
- » Llevar a cabo eventualmente campañas de limpieza en la comunidad, por ejemplo limpiando algunas áreas como: el campo santo, la plaza principal, los alrededores, cerca del río o arroyo.

Para enriquecer la actividad se puede retomar del rincón de la biblioteca, información sobre qué se puede hacer con la basura. Recuperar el libro *¿Qué hacer con la basura? Y el medio ambiente* de la serie Educación Ambiental. Leer a los padres algunos fragmentos (**previamente seleccionados**) de los libros de Educación Ambiental para que junto con los niños decidan que se puede hacer con la basura en la escuela, casa y comunidad.

3. Invitar a los padres a proponer otras alternativas y adquirir compromisos que apoyen el cuidado y mejora de su comunidad (¿qué harán para que su comunidad este limpia y evitar la contaminación?, ¿Por qué es importante tener un aula, casa y comunidad limpia?) y tomar nota de ello y mantenerlo a la vista en la parte exterior del aula para que tengan presente las tareas a las que se comprometieron y a las cuales se les estará dando seguimiento.

Algunas consideraciones

- » Observar la actitud de los padres y madres de familia cuando los niños les comparten sus producciones y hacen comentarios sobre lo que observaron durante el recorrido.
- » Es importante sensibilizar a los padres sobre algunas medidas que pueden implementarse y reforzarse de manera constante en la casa para que los niños adquieran hábitos que se vean reflejados en acciones favorables para su comunidad.
- » Será importante dar seguimiento a los acuerdos que se tomen en el grupo respecto a algunas acciones que realizarán los padres y madres de familia.

Autora: Rosa Elena Hernández Moreno. Chiapas.

Aportaciones: Kenia Arias Aguilar. Conafe central.

Las frutas de mi localidad

Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo

Aspecto: El mundo natural

Competencia: Observa seres vivos y elementos de la naturaleza y lo que ocurre en fenómenos naturales.

Aspectos específicos:

- » Describe las características de los elementos y de los seres vivos (color, tamaño, textura, consistencia, partes que conforman a una planta o a un animal.

Materiales: Hojas blancas, colores, lápiz, cartulina. Algunas frutas que consiga, de preferencia que sean típicas de la región o de la comunidad.

Actividades

De manera grupal...

1. El instructor comunitario muestra algunas frutas (que sean típicas de la región preferentemente) a los niños y les pregunta:

- » ¿Conocen todas estas frutas?, ¿cuáles son sus nombres? (investigar con los niños sobre si conocen el nombre de las frutas en su lengua materna)
- » ¿Quién puede describir cómo es el sabor de alguna de ellas?
- » ¿cómo es su textura y su consistencia? (rugosa, lisa, suave, blanda, dura)
- » ¿Han probado todas estas frutas o algunas otras?, ¿cuáles?
- » ¿Saben en qué temporada se dan en la comunidad?
- » ¿Saben si provienen de un árbol o de una planta?

En equipos de trabajo...

2. Se divide al grupo en equipos de trabajo de entre 4 y 5 integrantes (dependiendo de la cantidad de niños en el grupo) y se les pide que elijan una de las frutas que se les presentaron o alguna otra que ellos propongan.

Enseguida se les plantea a los niños que comenten acerca de en qué platillos (comidas) o de qué manera (en un postre. Jugo, etc.) han utilizado en su casa esa fruta, o de qué otras maneras pueden preparar esa fruta para consumirla, por ejemplo: picada con limón y sal, en jugo, en agua de sabor, en un postre que preparen sus mamás, en licuado, al natural, en una ensalada.

3. De acuerdo a las diferentes aportaciones que hagan los niños se les entregará una hoja de papel bond y colores de madera o pintura vegetal para registren o dibujen por lo menos tres ideas de cómo puede consumirse esa fruta, deberán anotar (en la medida que les sea posible) el nombre de la fruta en su lengua materna.

De manera grupal...

4. Una vez que hayan elaborado sus propuestas, elegirán a un representante por equipo y presentará al grupo las ideas que elaboraron apoyándose de los registros o dibujos.

De acuerdo con las diferentes propuestas que presenten los niños, y a las posibilidades de la comunidad, se puede seleccionar la propuesta que más les haya sido atractiva a los niños y organizarlos y pedirles que al día siguiente lleven algún ingrediente de los que se mencionaron en la propuesta seleccionada para prepararla en el aula y disfrutarla todos juntos, tal vez bajo la sombra de un árbol o en algún espacio al aire libre en el que se sientan a gusto los niños.

Evaluación

- » Habrá que prestar atención a las respuestas de los niños durante el primer momento de la sesión, para tener idea de los conocimientos que tienen en relación con las frutas de su región.

- » En los equipos de trabajo, escuchar las propuestas de los niños tanto de los grandecitos, como de los pequeños, cómo toman la decisión de cuáles propuestas van a seleccionar para el registro, observar cómo llevar a cabo el registro, de qué manera se involucran en la actividad, de qué manera lo hacen los grandes y los pequeños. Tomar algunas notas de logros o dificultades que observen durante el desarrollo de la sesión.

Autora: Gabina Hervert García. San Luis Potosí.

Aportaciones: Kenia Arias Aguilar. Conafe central.

Los animales de mi comunidad

Campo formativo: Exploración y conocimiento del mundo.

Aspecto: El mundo natural.

Competencia: Formula explicaciones acerca de los fenómenos naturales que puede observar y de las características de los seres vivos y de los elementos del medio.

Aspectos específicos:

- » Obtiene y organiza información de diversas fuentes, que le apoya en la formulación de explicaciones.
- » Comparte e intercambia ideas sobre lo que sabe y ha descubierto del mundo natural.

Materiales: Libros editados por la SEP, libros de la Serie *Educación Ambiental* del Conafe, revistas, imágenes, fotografías, hojas de rotafolio, colores de madera, tijeras, pegamento.

Actividades

De manera grupal...

1. Comentar con los niños que indagarán algunas cosas sobre los animales, primero que nada partirán de comentar:

- » ¿Qué animales conocen que hay en su localidad?
- » ¿Son peligrosos?, ¿cuáles si, cuáles no?
- » ¿Viven en sus casas o en el campo, en la montaña?
- » ¿De qué se alimentan?

En equipos de trabajo...

Dependiendo de los animales que predominen en la región o a los intereses del grupo, dividir al grupo en equipos de trabajo.

2. Seleccionar sobre cuáles van a hablar, por ejemplo, un equipo sobre los animales acuáticos (que viven en el agua), de los animales terrestres (que habitan en el campo, en las montañas, etc.), de las aves.

Una vez que cada equipo seleccionó al grupo de animales sobre el que desea indagar. Se les proporcionarán algunas fuentes de información (textos de la biblioteca, revistas, imágenes, fotografías) para que observen y comenten sobre la vida de los animales que eligieron, se les pueden plantear algunas preguntas como:

- » ¿Cómo piensan o saben que es el lugar en que habitan estos animales?
- » ¿Cómo respiran?
- » ¿De qué se alimentan?
- » ¿Por qué tendrán pelo, plumas, escamas?
- » ¿Cómo nacen?, de huevo, de la madre.
- » ¿Conocen de qué manera se les nombre en lengua materna?

Los niños tendrían que investigar o aportar de sus conocimientos y experiencias previas sobre estas preguntas u tal vez otras que sean de interés conocer para ellos. Registrarán sus hallazgos en una hoja de papel bond, en la que dibujen algunos ejemplos de animales que viven en el agua, la tierra, los que tienen plumas, y de qué se alimentan, cómo nacen, etc.

De manera grupal...

3. Cada equipo comentará al grupo sobre lo que lograron investigar y saber sobre los animales, podrán hacer aportaciones de acuerdo con la información que los demás conozcan. Observarán los registros que cada equipo elaboró y se colocarán en algún espacio del aula o en el rincón para el aprendizaje de ciencias. Puede cuestionarse de manera general a los niños:

- » ¿Qué diferencias encuentran entre unos animales y otros?
- » ¿Creen que un animal de tierra pueda vivir en el agua? ¿por qué si, por qué no?, ¿qué se requiere entonces para poder vivir bajo el agua?, ¿Qué se requiere para poder vivir sobre la tierra?, ¿y para volar?

Evaluación

- » La recuperación de los conocimientos previos da cuenta de qué tanto saben o conocen los niños acerca de la vida de los animales, de sus características y sus diferencias, así como también de las dificultades para identificar sus características.

Autora: María Lucila Campos Gómez. Michoacán.

Aportaciones: Kenia Arias Aguilar. Conafe central.

Anexo 2 Diagnóstico Individual

Nombre del alumno: _____

Grado: _____

Presenta alguna Necesidad Educativa Especial () ¿Cuál? _____

¿Recibe tratamiento o apoyo especial? () ¿Por quién o qué institución? _____

Aspectos Específicos de los Campos Formativos:							
Fecha	Avances	Desarrollo personal y social	Lenguaje y comunicación	Pensamiento matemático	Exploración y conocimiento del mundo	Expresión y apreciación artísticas	Desarrollo físico y salud
Logros							
Dificultades							

Anexo 3 Diagnóstico grupal

Aspectos Específicos de los Campos Formativos:							
Fecha	Avances	Desarrollo personal y social	Lenguaje y comunicación	Pensamiento matemático	Exploración y conocimiento del mundo	Expresión y apreciación artísticas	Desarrollo físico y salud
Logros							
Dificultades							

Anexo 4 Guión para recabar información de la comunidad

Se sugiere utilizar el siguiente guión para su elaboración:

1. Número de habitantes de la comunidad
2. Cuál es la o las lenguas (náhuatl, otomí, español, maya, otras) que se hablan en la comunidad
3. En que situaciones y con quien se habla cada una de las lenguas en la comunidad
4. Principales actividades que realizan
5. ¿Qué hace un hombre y qué una mujer en la comunidad?
6. Servicios con los que cuenta (agua, luz, caminos)
7. Espacios para el comercio (plazas, tianguis, etcétera)
8. Productos que se venden o intercambian
9. Productos que se traen a la comunidad de otros lugares
10. Cuáles son las formas en que producen(tecnologías) sus productos (ropa, trastos, herramientas, casas, etcétera)
11. Quién atiende la salud (médicos, curanderos, yerberos, rezanderos)
12. Cuáles son las enfermedades más comunes en la comunidad y quiénes las padecen más (niños o ancianos, por ejemplo)
13. Qué medidas o conductas de higiene tiene la comunidad
14. Cuáles son los mitos, canciones, versos, leyendas de la comunidad en relación a la vida, la muerte, la salud, el amor, la amistad, la naturaleza, Dios, otros.
15. Cuáles son las fiestas que celebran, quiénes y cómo participan
16. Cómo es la organización de la comunidad, para qué se organizan y cómo participa la gente
17. Quiénes son las autoridades en la comunidad
18. Cuáles son los valores de la gente de la comunidad (que consideran importante; la solidaridad, el respeto, etcétera)

Anexo 5 Diagnóstico Comunitario

La información se concentrará en el siguiente cuadro:

Ámbito	Descripción	Propuesta ¿Cómo se puede aprovechar en beneficio de la comunidad?	Acciones en que los padres pueden y deben participar
Social			
Educativo			
Ecosistema			
Cultural y lingüístico			
Conocimientos			
Tecnologías			
Valores			

