

UNIDAD 212

***“Con rimas, cuento y poesías
haremos fantasías”***

Proyecto de Innovación

Que para Obtener el Título de

Licenciado en Educación

Presenta:

Avimael Bello Cruz

Teziutlán, Pue., Julio de 2011

UNIDAD 212

***“Con rimas, cuento y poesías
haremos fantasías”***

Proyecto de Innovación

Que para Obtener el Título de

Licenciado en Educación

Presenta:

Avimael Bello Cruz

Tutor:

Mtra. Edith Lyons López

Teziutlán, Pue., Julio de 2011

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

U-UPN-212-11/1063

Teziutlán, Pue., 09 de julio de 2011.

Profr.
Avimael Bello Cruz
Presente.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación, alternativa:

Proyecto de Innovación

Titulado:

"Con rimas, cuentos y poesías haremos fantasía"

Presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar un ejemplar y cinco cd's rotulado en formato PDF como parte de su expediente al solicitar el examen.

SEP



Atentamente
"Educar para Transformar"

Mtra. María del Carmen Sisniega González
Presidente de la Comisión
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 212 TEZIUTLÁN

MCSG/EJMT/DJA//gct*

ÍNDICE

| | |
|---|------|
| Introducción..... | vii |
| Proyecto Pedagógico de Acción Docente | viii |
| Contextualización del problema | ix |
| Diagnóstico Pedagógico..... | xi |
| Planteamiento del problema..... | xiii |
| Delimitación..... | xiv |
| Justificación..... | xv |
| Objetivo General | xvii |
| Objetivos Específicos | xvii |

CAPÍTULO I

Aportes Teóricos

| | |
|---|----|
| 1.1 Lenguaje oral en preescolar | 19 |
| 1.2 Enfoque del desarrollo del lenguaje oral PEP 2004. | 23 |
| 1.3 Conociendo al problema..... | 24 |
| 1.4 Aportes Psicológicos | 35 |
| 1.4.1 Zona de Desarrollo Próximo | 35 |
| 1.5 Aportes Pedagógicos | 41 |
| 1.5.1 El constructivismo y la práctica docente. | 41 |
| 1.5.2 El aprender a aprender. | 43 |
| 1.5.3 Recuerda construye y aprende..... | 45 |
| 1.5.4 Función de la evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje..... | 46 |

CAPÍTULO II

La Alternativa

| | |
|--|----|
| 2.1 Teoría de la alternativa..... | 51 |
| 2.1.1 Particularidades de la literatura para los niños | 55 |

| | |
|---|----|
| 2.2 La evaluación | 58 |
| 2.2.1 ¿Cómo elegir un instrumento de evaluación?..... | 61 |
| 2.2.2 Lista de cotejo..... | 62 |

CAPÍTULO III

Metodología

| | |
|--|----|
| 3.1 Estrategia general de trabajo | 65 |
| 3.2 Cronograma | 66 |
| 3.3 Plan de Trabajo | 67 |
| 3.4 Planeaciones e Instrumentos de Evaluación..... | 68 |
| 3.5 Resultados de la aplicación..... | 76 |
| | |
| Conclusiones y Recomendaciones | 79 |

Bibliografía

Apéndice A. Instrumentos para evaluar la expresión oral de los niños

Apéndice B. Instrumento para la autoevaluación del docente

Apéndice C. Nivel de desarrollo de competencias en alumnos de 3º de preescolar

INTRODUCCIÓN

Introducción

La revisión de la evaluación 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. Por indudables razones el uso de la expresión, particularmente del lenguaje oral, posee la mayor prioridad en la educación preescolar.

El proyecto planteado, tiene la finalidad de dar a conocer los factores y las estrategias que se conseguirían utilizar para que se dé un mejor desarrollo del lenguaje oral, en base al programa de educación preescolar 2004 y de la reforma integral de la educación básica. Con la idea de emplear constantemente la expresión “los niños y niñas” con la finalidad de usar en la manera posible un lenguaje incluyente de ambos géneros; sin embargo hay ocasiones en las que utiliza los términos niños o alumnos solo con la finalidad de facilitar la lectura.

Se presenta parte de la contextualización en el Capítulo I, en donde se describe la localidad en aspectos sociales, económicos y culturales. Se desarrolla el planteamiento del problema, dentro de este se menciona las características de la escuela, y como se llevó a cabo el rescate de la de información que se esgrimo para detectar el problema. Se corrobora que el tiempo que se le da al desarrollo del lenguaje oral dentro de las horas de clases en el preescolar es de dos a tres días por semana, aun si es otro tipo de planeación enfocada a cualquier aspecto y campo formativo, se tiene que utilizar imprescindiblemente el lenguaje oral, y no palpablemente para desarrollarlo. (sep. 2004)

En el segundo capítulo se elabora el sustento teórico del planteamiento, dando a magnos rasgos la conceptualización de lenguaje oral, los aspectos que abarca, su clasificación y para esto es necesario conocer lo que es el desarrollo del niño las distintas etapas y cuáles son las características del niño en preescolar.

Se abordan autores que fundamentan desde la perspectiva psicológica, como Vygotsky, y sus seguidores, Elena Bodrova. En este capítulo se realiza una correlación entre el pensamiento y el lenguaje, se divide en partes el estudio Psíquico, este mismo implica a realizar una investigación de todas las funciones psicológicas de los niños, en donde se pretende que quede claro que el pensamiento está relacionado con la expresión oral.

Se sintetiza de acuerdo a los fundamentos pedagógicos de autores como Cesar Coll, con respecto al constructivismo y de cómo se va desarrollando en la edad preescolar.

Se figura de igual forma a la evaluación, y se hace hincapié que cuando evaluamos los aprendizajes que han realizado los alumnos, estamos también evaluando, así yaza de manera inconsciente, la enseñanza que hemos llevado a cabo, la evaluación de ningún modo lo es, en sentido escrito, de la enseñanza o el aprendizaje, más bien de los procesos de enseñanza o del aprendizaje.

En el último capítulo III, a partir de aspectos a favorecer y los procesos alternos que deben llevarse a cabo para propiciar el acercamiento del niño al lenguaje oral, se plantea una alternativa con la cual se pretende que se dé un mejoramiento al desarrollo del lenguaje oral en edad preescolar y así posteriormente llevarlo a cabo con el grupo de alumnos.

Proyecto Pedagógico de Acción Docente

El proyecto pedagógico de acción docente se entiende como la herramienta teórico-práctica en desarrollo que utilizan los profesores – alumnos para:

- Conocer y comprender un problema significativo de su práctica docente;
- Proponer una alternativa docente de cambio pedagógico que considere las condiciones concretas en que se encuentra la escuela.

- Exponer las estrategias de acción mediante la cual se desarrollará la alternativa;
- Presentar la forma de someter la alternativa a un proceso crítico de evaluación para su constatación, modificación y perfeccionamiento; y
- Favorecer con ello el desarrollo profesional de los profesores participantes.

En este proyecto se hace hincapié en resolver un problema que abarca a los alumnos- docentes- padres de familia y directivo. También se concibe como una estrategia de formación por que el proceso mismo de gestación, maduración, creación, aplicación del proyecto en la misma práctica docente del profesor.

Es también el medio con el que contamos los profesores para problematizar la compleja práctica docente que realizamos.

Este proyecto se construye mediante una investigación teórica-práctica, preferentemente de nivel micro, en uno o algunos grupos escolares o escuela, es un estudio de caso con una propuesta alternativa cuya aplicación se desarrollara en corto tiempo, para llegar a innovaciones más de tipo cualitativo que cuantitativo.

Para llevar a cabo este proyecto se retoma el diagnóstico pedagógico así como el planteamiento del problema para que de ahí surjan los principales líneas de acción que conforman la alternativa, la que se enriquecerá mediante su constante contrastación con la práctica docente misma y con los saberes teóricos, metodológicos y pedagógicos que ofrecen particularmente los cursos del área específica.

Contextualización del problema

La intención de la contextualización es el de conocer los factores que pudiesen afectar al problema que se ocupa en este proyecto. Para eso se sintetiza los aspectos sociales, económicos, políticos y culturales.

Xacaxomulco, lugar envuelto entre manojos de zacate, es una localidad rural que forma parte del municipio de Quimixtlan, ubicada en la sierra oriental del estado de Puebla, cuenta con 1300 habitantes aproximadamente. Fundada en el año de 1947, y se encuentra a 1300 metros sobre el nivel del mar.

Cuenta con los servicios de luz, agua potable, drenaje, internet, biblioteca. El clima de este lugar es frio húmedo por su ubicación cercana al volcán Pico de Orizaba, esto ocasiona enfermedades comunes en la población y mayormente en niños provocando que los educandos acudan tarde a clases o en ocasiones hasta la inasistencia, esto genera que el rendimiento escolar sea menor.

La economía de esta localidad no es estable ya que las actividades del campo no son suficientes para poder mantener a sus familias, la falta de fuentes de trabajo ha ocasionado que los padres de familia no compren materiales didácticos que pueda favorecer el aprendizaje de sus hijos y por lo tanto el apoyo que ofrecen a la institución es insuficiente. Algunos padres se ven en la necesidad de emigrar a las ciudades más cercanas como Puebla y México buscando un mejor salario para apoyar a sus familias económicamente, otro tipo de ingreso económico está centrado en el comercio de ropa así como la venta de productos derivados del campo tales como la papa, frijol y maíz. Todo esto ocasiona que los padres estén alejados de sus hijos para favorecer el desarrollo de su lenguaje, ya que solo se quedan con sus abuelos, tíos o conocidos. En cuanto al aspecto social es una localidad unida que participa en eventos dentro y fuera de la localidad, como eventos deportivos y religiosos, la sociedad de esta comunidad se va formando de una manera favorable para la educación de sus hijos y son capaces mirar más allá de la nueva generación de la comunidad y a comprometerse con la misma.

En relación a la escuela, el preescolar Niños Héroe con clave de centro de trabajo 21DCC0074V, fue fundado en el año de 1980 por el profesor. Antonio Peña Vargas. Corresponde a la zona escolar 203, del municipio de Quimixtlan, Puebla, perteneciente a la CORDE de Libres, Pué. La escuela cuenta con tres aulas de las

cuales dos están en servicio y una está como dirección del plantel educativo, se cuenta con dos docentes con grupo y una directora comisionada, cuenta con una biblioteca de aula, una biblioteca multigrado, teatro, juegos de ensamblado, resbaladillas, pasamanos. En el caso de las bibliotecas, su provecho es escaso, frenando de esta manera que los escolares se relacionen con libros que lograrían ayudar a su expresión oral.

En cuanto al grupo se refiere, existen dos grupos, uno con 23 y otro con 20, de los cuales seis son de primero, 14 de segundo, y 23 de tercero, las condiciones económicas de los padres se refleja en los hijos, la cual es media, los niños obtienen de sus padres dinero para comprar de comer, los niños asisten a la escuela aseados, y bien vestidos.

Existen niños que a los tres, cuatro y cinco años se expresan de una manera comprensible y tienen un vocabulario que les permite comunicarse, pero hay casos en que sus formas de expresión evidencian no sólo un vocabulario reducido, sino timidez e inhibición para expresarse y relacionarse con los demás. Estas diferencias no responden necesariamente a la manifestación de problemas del lenguaje; por el contrario, la mayor parte de las veces son el resultado de la falta de un ambiente estimulante para el desarrollo de la capacidad de expresión. Para todos los niños la escuela constituye un espacio propicio para el enriquecimiento del habla y, consecuentemente, para el desarrollo de sus capacidades cognitivas a través de la participación sistemática en actividades en las que puedan expresarse oralmente; que se creen estas situaciones es particularmente importante para quienes provienen de ambientes en los que hay pocas oportunidades de comunicación.

Diagnóstico Pedagógico

En sus hogares, los niños aprenden el lenguaje oral sin haberlo roto en fragmentos simples y pequeños. Son asombrosamente buenos para aprender el

lenguaje cuando lo necesitan, para expresarse y entender a los otros mientras están rodeados de gente que usa el lenguaje con un sentido y un propósito determinado. Esto es lo que muchos maestros están aprendiendo nuevamente de los niños: mantener el lenguaje total potenciando en los niños la capacidad de usarlo funcional e intencionadamente. (Goodman, 1999, págs. 17-26)

Para recoger y diagnosticar la información sobre la problemática dentro del grupo sobre el desarrollo del lenguaje oral, se llevaron a cabo los siguientes pasos, con la finalidad de conocer y obtener información de interés para entender el problema que se pretende disipar y buscar una alternativa de solución;

Se investigó que, el problema del desarrollo del lenguaje oral, existe en el salón, así como sus causas y se encontró por que el problema estaba presente, y así es como se propone una alternativa de enseñanza, partiendo desde su origen.

Así como se investigó, a) por medio de la revisión de expedientes de los alumnos que asisten. B) entrevistas con cuestionarios, c) evaluación de los alumnos (apéndice 1) d) opiniones de miembros de la comunidad que no tienen hijos en la escuela. e) autoevaluación del docente (apéndice 2) f) graficas de comparación (apéndice 3), g) diario del educador, estos instrumentos se aplican constantemente y al inicio del ciclo escolar 2010-2011.

El lugar donde se realizó el descubrimiento de estos datos fue en archivos de la escuela, en la comunidad en el caso de los padres de familia, dentro del salón y principalmente en la acción docente.

Por medio de estos pasos se notó que la relación que existe entre el maestro-alumno, es demasiado estrecha ya que el docente siempre trata de estar lo más cerca de los alumnos, y en ocasiones es mejor la relación que existe entre el maestro y el alumno que la de padres-hijos

Se elaboraron encuestas y se aplicaron a 20 padres de familia y se demostró que existe un 70% una aproximación de 15 padres encuestados, son lo que dejan fuera la relación que deben tener con sus hijos en cuanto al lenguaje oral.

De acuerdo al diagnóstico se confirmó que el tiempo que se le da al desarrollo del lenguaje oral dentro de las horas de clases en el preescolar es de 4 horas por semana, esto se demostró por medio de análisis de planeaciones así sea otro tipo de planeación enfocada a cualquier aspecto y campo formativo se tiene que utilizar forzosamente el lenguaje oral es por eso que se tomara en cuenta como alternativa la Expresión Literaria.

Planteamiento del problema.

Con base a las observaciones de los alumnos dentro del contexto familiar se ha visto que se práctica el lenguaje a diario, sin embargo, no se le da el interés que tiene. La escuela no ha utilizado estos aprendizajes de los alumnos en cuanto a lo social y cultural, se ha dedicado simplemente a enseñar de forma mecánica las expresiones orales.

En el centro de educación preescolar Niños Héroe con C.C.T. 21DCC0074V perteneciente a la Zona Escolar 203 ubicada en el Municipio de Quimixtlán, Puebla. El aspecto que más afecta dentro de este problema de desarrollo del lenguaje oral, es el aspecto cultural ya que por medio de encuestas se mostró que más del 80% de la población encuestada, (Ver anexo 2), cuenta con primaria y secundaria, y esto desfavorece la práctica de crianza de sus hijos en cuanto al desarrollo del lenguaje oral.

El problema que enfrentan los alumnos de segundo grado es la falta del desarrollo del lenguaje oral dando como consecuencia las siguientes dificultades:

- Falta de socialización con sus compañeros.
- Comunicación con sus maestros.

- Timidez ante personas desconocidas.

Ya que Marc Monfort expresa que el nivel de comprensión y expresión verbal del niño resulta determinante para su desarrollo personal. Sin integración social y por supuesto su éxito escolar, el lenguaje debe construir pues un elemento clave en las actividades de una clase de preescolar.

Estas dificultades fueron observadas dentro del aula donde intervienen diversos factores, uno de ellos es la elaboración del plan de actividades que se aplica de manera colectiva, sin tomar en cuenta la capacidad de cada uno.

Por lo que mi planteamiento del problema queda de esta manera: ¿Cómo favorecer el desarrollo del lenguaje oral en alumnos de tercer grado del preescolar Niños Héroes, de la comunidad de Xacaxomulco, municipio de Quimixtlan Puebla?

Delimitación

La tarea del educador es un tanto difícil y más siendo un grupo de 22 alumnos, ya que las escuelas ubicadas en zonas rurales se caracterizan por ser grupos numerosos de alumnos y son atendidos por un docente por grupo, en su defecto unitario, brindando una enseñanza carente y con limitaciones.

Considerando la importancia que implica el desarrollo del lenguaje oral en el niño preescolar, se propone la siguiente alternativa “favorecer el desarrollo del lenguaje oral a través de la expresión literaria” en alumnos de tercer grado de preescolar del centro de educación “Niños Héroes”, dicho centro se encuentra ubicado en la comunidad de Xacaxomulco, Quimixtlan estado de Puebla.

Para esta investigación se lleva a cabo un proyecto de acción docente que trata de resolver un problema que abarca al alumno y más que nada al docente, ya que el docente en este tipo de proyecto es espectador de su propia práctica educativa.

En este ciclo escolar 2010-2011 se incluye la metodología de trabajo del programa de educación preescolar 2004, que contiene incorporaciones de resultados de diversas actividades, en las cuales se obtuvo información valiosa sobre la situación de la educación preescolar en México.

Justificación

En el grupo de tercero del jardín de niños "Niños Héroe", de la comunidad de Xacaxomulco Quimixtlán Puebla, se observa que la mayoría de los alumnos tienen un vocabulario reducido, presentan un alto grado de timidez e inhibición para expresarse y relacionarse con los demás.

Es por ello que se consideró tomar en cuenta el problema para darle una solución de forma inmediata, puesto que si no se realiza una intervención educativa adecuada, los niños tendrán un problema mayor para relacionarse con los demás en un periodo de tiempo corto. Si no saben expresar lo que quieren, de manera paulatina se están convirtiendo en unos niños poco sociables, apartados de sus compañeros; si no expresan lo que saben y lo que sienten, no podrán tener buenas oportunidades de comunicación verbal.

La finalidad de este trabajo es favorecer el lenguaje oral mediante la alternativa de expresión literaria. En este proyecto se trabajará el lenguaje desde el enfoque Vygostkyano y haciendo uso del Programa de Educación Preescolar, porque son estos quienes se relacionan estrechamente con el problema planteado. De acuerdo con el Programa de Educación Preescolar "la ampliación, el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones y características del lenguaje son competencias que los

niños desarrollan en la medida en que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal”.

Es necesario encontrar estrategias que se puedan llevar a la práctica tanto en el jardín de niños como en casa, lo que permitiría darle seguimientos a las mismas, llevar a cabo actividades que hagan sentir bien al niño, como relatos, cuentos, que ya conoce y después enseñarles otros que sean nuevos y poco a poco introducirlos al verdadero quehacer del nivel preescolar.

Los niños aprenden haciendo, aplican lo que conocen a otra situación nueva (conocimientos previos) en donde dialogan, construyen sus propios aprendizajes, expresan sus sentimientos, deseos, intercambian opiniones, proponen.

El criterio de innovación de este proyecto consiste en modificar la práctica docente con la intención de resolver el problema mediante la alternativa; es decir, se trata de superar y revertir los resultados del diagnóstico inicial en el que encontramos que los niños no se expresaban, eran tímidos y se quedaban callados.

Objetivo General

Favorecer el desarrollo del lenguaje oral en alumnos de tercero de Preescolar mediante la expresión literaria durante el presente ciclo escolar dentro y fuera del aula.

Objetivos Específicos

- Diseñar situaciones para que el niño obtenga y comparta información mediante la expresión literaria favoreciendo su lenguaje oral.
- Establecer estrategias tomando en cuenta los recursos materiales con los que se cuenta y que sean lo suficiente para lograr el desarrollo del lenguaje oral.
- Propiciarle al niño elementos para que logren desenvolverse ante diversas situaciones en las que utilicen el lenguaje oral.

CAPÍTULO I

Aportes Teóricos

1.1 Lenguaje oral en preescolar

El humano por naturaleza es un ser social, siempre ha manifestado la necesidad de comunicarse, de expresar sus ideas, sus sentimientos, ilusiones y anhelos. Esta situación lo ha obligado a crear un medio que le permitiera manifestar y satisfacer sus necesidades.

El lenguaje es un instrumento de comunicación, es funcional en el sentido que sirve a la necesidad comunicativa en un contexto de interacción social. Este lenguaje es muy importante dado que mediante este proceso de interacción con otras personas el niño tiene la oportunidad de emplear sus habilidades comunicativas, así como de intercambiar y extraer información para comprender el significado de los mensajes y de las situaciones en las que se ve involucrado en determinado momento, para comunicar sobre procesos u objetos externos a él. Es importante tener en cuenta que el lenguaje en determinadas circunstancias el significado del lenguaje varía según el uso que se le dé, en otras ocasiones puede ser más amplio o reducido ya que requiere de elementos para completar su significación final. Es decir que el significado se toma de la conversación y de la situación en que tiene lugar el lenguaje, teniendo en cuenta las pistas contextuales.

Por tanto una tarea primordial del preescolar es desarrollar el lenguaje oral, entendido como “una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva” (SEP, 2004).

Es comunicativa porque es la herramienta fundamental que permite al infante integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad, es cognitiva en el más amplio sentido puesto que constituye el medio principal para el aprendizaje y reflexiva porque permite el análisis con detenimiento de los juicios de los demás y la exposición de pensamientos propios.

El lenguaje se usa en el establecimiento de relaciones interpersonales, permite expresar ideas, sentimientos y deseos en una determinada situación. Esta acción requiere de un proceso reflexivo y cognitivo que permite interactuar con la sociedad y el contexto en sí, es elemento primordial para la adaptación a un ambiente y comprensión de la realidad.

En tanto la ampliación y el perfeccionamiento del habla en conjunto con la identificación de las funciones y características del lenguaje son competencias que se logran cuando los niños presencian y hablan sus expresiones, interactúan y descubren que el lenguaje permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales. Aprende a comunicarse con el exterior mediante la palabra y de este modo, no solamente logra la comunicación con sus semejantes, si no también aprende a exponer sus propios pensamientos internos, ideas y sentimientos.

El lenguaje también participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, mediante él se puede hacer una descripción de manera amplia de todos y cada uno de los elementos que observamos diariamente. Durante el proceso de enseñanza aprendizaje es menester ya que aparece en primera instancia para el intercambio de información en el desarrollo de diversas actividades. “La gente debe comunicarse para ser humanos totalmente funcionales. Los niños tienen una gran capacidad para aprender conforme se desarrollan. Ellos deben estar en una íntima y constante comunicación con los otros humanos y el lenguaje es la llave de la comunicación” (SEP, 2005). Es en el desarrollo de las conversaciones donde el niño ira perfeccionando su vocabulario lo enriquecerá con nuevas y variadas palabras. Le otorgara significando y se irá modificando respecto a las vivencias que valla teniendo a lo largo de su experiencia.

Indudablemente desde esta perspectiva el lenguaje es el instrumento por el cual los infantes en el ámbito educativo llegaran a compartir las interpretaciones que ellos y los otros tienen acerca de lo que ocurre en su mundo y por el cual buscan darle sentido, encontrando una explicación lógica y fundamentada para sí mismo.

Así, para que el infante logre situarse en la realidad necesita participar en experiencias prácticas que le ayuden a comprender diversas nociones mediante la reflexión sobre hechos o situaciones cotidianas preferentemente propias de su contexto habitacional.

Es precisamente a través de estas formas de interacción como los pequeños van familiarizándose con las palabras, la fonética, el ritmo y la tonalidad de la lengua, así como con la comprensión del significado de las palabras y las expresiones. A medida que aprenden a hablar también van construyendo frases y significados más cercanos a lo ya preestablecido o al lenguaje del adulto.

“El uso de su lengua es la herramienta fundamental para el mejoramiento de sus capacidades cognitivas y expresivas, así como para fomentar en ellos el conocimiento de la cultura a la que pertenecen y para enriquecer su lenguaje” (SEP, 2004). Esto es así porque el lenguaje nos sirve para intercambiar experiencias y al mismo tiempo permite enriquecer el intelecto, por tal razón el lenguaje llega a ser un medio de pensamiento y aprendizaje, pensamiento por que se expresa lo que se especula y aprendizaje porque es a través del lenguaje por el que se adquiere conocimiento.

De igual manera sirve para manifestar, intercambiar, confrontar, defender, proponer, valorar ideas y opiniones propias y las de otros, característica principal que hace al ser humano social a diferencia de los animales que actúan solo por instinto. Por lo que “El lenguaje humano representa lo que el usuario del mismo está pensando y no simplemente lo que otros han dicho” (SEP, 2005). Esta capacidad de darle un significado permite representar cosas, sentimientos, ideas y todo lo que queramos. El lenguaje es formulado de manera individual pero para ser utilizado socialmente, ya que también se escucha y comprende lo que dicen los demás, debe existir un intercambio de información de lo contrario no tendría sentido, ya que la finalidad del lenguaje es la comunicación.

La importancia del lenguaje aparece desde que el individuo es bebé, ya que nace la necesidad de comunicarse con otros, así se crea en principio un lenguaje propio, para sí mismo. A medida que se va involucrando con otros ámbitos también incrementa la necesidad de desarrollar el lenguaje para que le sea funcional en las diversas situaciones que lo requiera.

Marc Monfort, el nivel de comprensión y expresión verbal del niño resulta determinante para su desarrollo personal, su integración social y, por supuesto, su éxito escolar. El lenguaje debe constituir, pues en un elemento clave en las actividades de una clase de preescolar.

El preescolar debe representar un espacio de aprendizaje o mejor dicho una oportunidad para el desarrollo de diversas competencias, será un medio propicio para el enriquecimiento del habla así como también favorecerá “el desarrollo de sus capacidades cognitivas, a través de la participación sistemática en actividades en las que puedan expresarse oralmente” (SEP, 2004). Es decir que para la adquisición del conocimiento se requiere de una interacción continua en la que aprendiz y enseñante están siempre comunicándose ya que para que se genere un conocimiento es primordial la participación en diversas actividades, las cuales solo se pueden llevar a cabo en colectivo haciendo uso del lenguaje en cualquiera de sus formas.

Por todo lo anterior el progreso en el dominio del lenguaje oral significa que los niños logren estructurar enunciados más largos y mejor articulados y potencien sus capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen asimismo desarrollen la escucha entendida como un proceso de construcción de significados.

Cabe mencionar que aunque en el proceso de adquisición del lenguaje ya existen pautas generales, hay variaciones individuales relacionadas con los ritmos y tiempos de su desarrollo, aunado a esto también intervienen los esquemas culturales de comportamiento y formas de relación que caracterizan a cada familia entre otros.

Estos factores tienen definitivamente un papel decisivo en el desarrollo de cualquier competencia ya sea que puedan contribuir a lograrlo más rápido o a retrasarlo.

1.2 Enfoque del desarrollo del lenguaje oral PEP 2004.

Como prioridad el uso del lenguaje en educación preescolar, es para favorecer las competencias comunicativas en los niños, y al mismo tiempo es comunicativo y funcional en donde el alumno se desenvuelve ante diversas situaciones, se implica a estar presente como parte del trabajo específico e intencionado en este campo formativo, pero también en todas las actividades escolares. De acuerdo con las competencias propuestas en este campo, en todo momento se presentaran oportunidades para promover la comunicación. Estas competencias son:

- Comunica el estado de ánimo, sentimientos y emociones a través del lenguaje oral
- Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.
- Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral
- Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.
- Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva e incluso reflexiva, es al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura para acceder al conocimiento de otras culturas. El lenguaje se usa para establecer o mantener relaciones interpersonales para expresar deseos como sentimientos, para manifestar, intercambiar, defender, proponer ideas y valorar las de otros.

Es cierto que en los procesos de adquisición del lenguaje existen pautas generales, pero se hallan variaciones individuales en los niños, relacionados con los ritmos y tiempos de su desarrollo pero también, de manera elemental con los patrones

culturales de comportamiento así como formas de relación que caracterizan a cada familia.

La atención como el trato a los niños y a las niñas en la familia, el tipo de participación que tienen están de la mano con los roles que juegan en ella las oportunidades para hablar con los adultos o con otros niños varían entre culturas y grupos sociales que son factores de gran influencia en el desarrollo de la expresión oral.

Características infantiles y procesos de aprendizaje: los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo; los niños en cualquier edad construyen su conocimiento, es decir hacen suyos saberes nuevos cuando los pueden relacionar con lo que ya sabían; la función del educador es fomentar y mantener en los niños y las niñas el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender. Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares. en situaciones que impone retos y demanda que los niños colaboren entre sí, conversen, busquen y prueben distintos procedimientos y tomen decisiones se pone en juego la reflexión el dialogo y la argumentación capacidades que contribuyen tanto al desarrollo cognitivo como el del lenguaje.

1.3 Conociendo al problema

Otra forma de mirar el aprendizaje de la lengua (Cambourne, 1999, págs. 9-14)
¿Qué le viene a la mente cuando escucha o lee la frase: “aprendizaje del lenguaje”? Si usted se parece al típico maestro o estudiante a quien he hecho esta pregunta, el cuadro que llega a su mente es el de un niño pequeño aprendiendo cómo usar la forma oral del lenguaje de su cultura, es decir, aprendiendo cómo hablar. Muy raramente cuando hago esta pregunta (y la hago a cuantos maestros me es posible hacerla) obtengo una respuesta que sugiera que ese “aprendizaje del lenguaje” también incluye el aprendizaje del uso de su forma escrita, es decir, el aprendizaje de la lectura y la

escritura. ¿Por qué? He discutido este problema con tantos maestros que para mí la razón es obvia: la mayoría de los maestros y estudiantes a quien he hecho esta pregunta asumen que la forma escrita del lenguaje es significativamente diferente de su forma oral. No sólo lo creen una forma de lenguaje más abstracta y secundaria, sino también que su proceso cerebral es diferente y que por ello su aprendizaje se realiza de manera completamente distinta. Aunque hay muchas consecuencias derivadas de esta forma de pensar el lenguaje oral y escrito que se manifiestan en las prácticas de enseñanza en los salones de clases, una en particular destaca: los maestros que sostienen esta opinión sutilmente se resisten a aceptar que principios que apuntalan un ejemplo exitoso de aprendizaje del idioma (es decir, aprendizaje del modo oral), pueden aplicarse también a otros ejemplos del aprendizaje del mismo (es decir, para aprender su forma escrita). Permítasenos considerar el fenómeno del aprender a hablar. No es difícil demostrar que es una hazaña de aprendizaje impresionante. En efecto, aprender a hablar el lenguaje de la cultura en la que uno ha nacido es sin duda el aprendizaje más espectacular. ¿Cómo haría usted, un adulto que domina un idioma mínimamente, para de manera semejante comenzar a aprender un idioma parecido al japonés, swahili, hebreo, urdu, kakikiutl o alguna de las tres o cuatro mil lenguas vivas que se hablan en la tierra hoy en día? Usted se encontraría con que es una tarea inmensamente difícil y compleja. Cada lenguaje consiste en un surtido único de cientos de “convenciones” organizadas en formas extremadamente complejas y arbitrarias, con idiosincrasias gramaticales, estructuras fonémicas y morfémicas, dimensiones pragmáticas, etcétera.

Sin embargo, hay millones de “parvulitos” con cerebros “inmaduros”, que aprenden exitosamente estos complejos lenguajes en estos mismos momentos, con extraordinaria facilidad. Lo que es más, ellos habrán realmente aprendido una gran cantidad de porciones complejas del lenguaje entre los 5 1/2 y 6 1/2 años. Si son niños “normales” ellos tendrán una “edad /mental” que burdamente equivaldría a su edad cronológica, es decir, 5 1/2 -6 1/2 años. ¿Dónde estaría si usted tuviera una edad mental de 5 1/2-6 1/2? Ciertamente usted no estaría leyendo cualquier libro. (En efecto, como adulto, usted probablemente estaría bajo custodia.) Sin embargo, en todo el mundo

niños pequeños están aprendiendo algo tan complejo como el lenguaje de su cultura y lo han venido haciendo por innumerables miles de años.

¿Cómo lo hacen? Creo que las condiciones que operan cuando este aprendizaje se da tienen algo que ver con ello. Soy consciente que investigadores lingüistas han manifestado que los humanos han sido especialmente programados (como un sistema telegráfico inalámbrico) por el Director del Universo (quienquiera que él sea). Esto es verdad, sin embargo, algunos siendo humanos, por una razón u otra, tienen denegadas las condiciones que operan cuando el niño normal aprende a hablar (por ejemplo, los niños “ferales” parecidos al Niño Salvaje de Aveyron, o más recientemente, el caso de “Genie”, en Estados Unidos), fracasan del todo al aprender algún lenguaje. Esto sugiere fuertemente que en el aprender a hablar hay algo más que haber sido meramente programado en cierta manera neurológicamente. Creo que la evidencia es concluyente, en relación con el aprender a hablar, no sólo se tiene que ser humano, también ciertas condiciones deben operar para permitir que este aprendizaje tenga lugar. Estas condiciones son muchas y complejas; creo, sin embargo, que hay siete que resaltan. También creo que estas siete condiciones son relevantes en cierto modo, por etapas, para todos los aprendizajes del lenguaje: aprender a leer, escribir, deletrear; aprender una segunda lengua. Aún más. Opino que estas condiciones son transferibles a la práctica escolarizada. Condiciones bajo las cuales los niños aprenden a hablar. En lo que sigue, voy a discutir cada una de las siete condiciones que pienso ayudan al aprendizaje del “cómo se significa en la forma oral del lenguaje” (es decir, hablando) en universalmente exitosa. Después de cada sección usted puede hacerse la pregunta que sigue a ella, y considerar sus propias respuestas a la luz de lo que he escrito.

Condición 1: inmersión. Desde el momento en que nacen, los significantes hablados del lenguaje caen como un aluvión que envuelve a los niños. Ellos están inmersos en un “diluvio de lenguaje” y, la mayor parte de su tiempo despierto, son usuarios hábiles del lenguaje-cultura en la que han nacido y que los sumerge literalmente en un baño de sonidos, significados, cadencias y ritmos del lenguaje que tienen que aprender. Es importante darse cuenta que este lenguaje que continuamente

fluye alrededor de ellos es siempre significativo, generalmente intencionado y, lo que es más importante, total. (En el mundo real, usualmente la gente no habla sin sentido, ni habla usando un lenguaje fragmentario.) Pregunta: ¿qué significado tiene para el aprendizaje el uso de los medios impresos?, ¿para aprender a leer, escribir deletrear?

Condición 2: Demostración. Demostración es un término que he tomado prestado de Frank Smith. Un sinónimo cercano es el término “modelo”. Por éste entiendo que los niños, en el proceso del aprender a hablar, reciben miles y miles de demostraciones (modelos o ejemplos) del lenguaje hablado siendo usadas en formas significativas y funcionales. El niño sentado en su sillita alta durante el desayuno escucha un flujo de sonidos emitidos por la boca de su padre y la azucarera pasa de un lado a otro. Este género de “demostración” de las convenciones que se utilizan para expresar significados es repetida una y otra vez, y a través de ellas el aprendiz obtiene los datos que lo habilitan para adoptar las convenciones que necesita usar a fin de llegar a ser un hablante/comprendedor del lenguaje cultural en que ha nacido. Pregunta: ¿qué clase de “demostraciones” son proporcionadas generalmente a los jóvenes aprendices que quieren entender las convenciones que hacen “comprensibles” los medios escritos?, ¿son de esta clase?

Condición 3.- Expectativa: Recientemente, he estado preguntando a padres de recién nacidos una cuestión que siempre provoca confusión como respuesta. (Ellos piensan que estoy algo loco.) Después de felicitarlos por crear tan maravilloso ejemplo de humanidad, deslizo esta pregunta:

¿Esperan que él/ella aprenda a hablar? Inténtelo algunas veces. A menos que el niño esté real y severamente dañado, usted encontrará que todos los padres esperan que sus niños aprendan a hablar. Las expectativas, pienso, son formas muy sutiles de comunicación a las que responden los aprendices. Nosotros “emitimos” expectativas de que nuestros niños aprenderán a caminar y hablar y ellos lo harán, aun si esto es bastante penoso (caminar) y muy complicado (hablar).

Lenguaje total: La manera natural del desarrollo del lenguaje (Goodman, 1999, págs. 17-26) El siguiente enigma ha perturbado largo tiempo a padres, maestros y escolares: algunas veces el aprendizaje del lenguaje parece ridículamente fácil y otras imposiblemente difícil. Y las veces fáciles transcurren fuera de la escuela, las difíciles en ella. Virtualmente, todos los bebés humanos aprenden a hablar su lenguaje hogareño (el lenguaje de su hogar) extraordinariamente bien en muy corto tiempo y sin alguna enseñanza formal. Pero cuando van a la escuela, muchos niños parecen tener dificultades, particularmente con el lenguaje escrito, aun si son enseñados por maestros diligentes que usan materiales costosos y cuidadosamente seleccionados para ello.

Estamos comenzando a trabajar saliéndonos de esta aparente paradoja. La observación cuidadosa nos está ayudando a entender mejor qué es lo que hace que el lenguaje sea más fácil o difícil de aprender. Muchas de las tradiciones escolares parecen actualmente obstaculizar el desarrollo del lenguaje. En nuestro celo por hacerlo fácil, lo hemos hecho difícil. ¿Cómo? Primeramente rompiendo todo el lenguaje total (natural) en pequeños fragmentos abstractos. Parece tan lógico pensar que los niños pequeños pueden aprender mejor las cosas pequeñas y simples, de ahí que tomamos separadamente el lenguaje y lo transformamos en palabras, sílabas y sonidos aislados. Desafortunadamente, también postergamos su propósito natural –la comunicación de significados– y la transformamos en una serie de abstracciones sin relación con las necesidades y experiencias de los niños que ansiosamente buscamos ayudar.

En sus hogares, los niños aprenden el lenguaje oral sin haberlo roto en fragmentos simples y pequeños. Son asombrosamente buenos para aprender el lenguaje cuando lo necesitan, para expresarse y entender a los otros mientras están rodeados de gente que usa el lenguaje con un sentido y un propósito determinado. Esto es lo que muchos maestros están aprendiendo nuevamente de los niños: mantener el lenguaje total potenciando en los niños la capacidad de usarlo funcional e intencionadamente.

Para satisfacer sus propias necesidades. Este simple, pero fundamental descubrimiento, es guía de algunos dramáticos y estimulantes cambios en las escuelas, tales como hacer a un lado las lecturas básicas cuidadosamente secuenciadas, los programas de ortografía y los paquetes de escritura; dejar que los montones de materiales preparados, los libros de trabajo y los modelos de copiado se empolven a un lado del estante, o –mejor aún– donarlos a la colectividad para su venta. En lugar de eso, se invita a los alumnos a usar el lenguaje, se les incita a hablar de las cosas que necesitan para entender; se les muestra que es correcto hacer preguntas y escuchar respuestas, y en tal caso reaccionar o hacer más preguntas. Se les sugiere escribir sobre lo que les sucede y puedan aprender así de sus experiencias al compartirlas con los demás. Se les alienta a leer para informarse, para hacerle frente a lo impreso que los rodea por todos lados, para gozar de una buena historia. De esta manera, los maestros pueden trabajar con los niños en la dirección natural de su desarrollo. El aprendizaje del lenguaje llega entonces a ser tan fácil en la escuela como fuera de ella. Además, es más interesante, estimulante y más divertido para los niños y sus maestros. Lo que acontece en la escuela soporta y enriquece lo que sucede fuera de ella. Los programas de lenguaje total comprenden todo junto: el lenguaje, la cultura, la comunidad, el aprendiz y el maestro.

- ¿Qué hace que el lenguaje sea muy fácil o muy difícil de aprender? (véase el cuadro). ¿Qué hace que el lenguaje sea muy fácil o muy difícil de aprender?
- ¿Qué hace fácil el aprendizaje del lenguaje?

Relevancia. El lenguaje debe ser total, significativo y relevante para quien lo aprende. Propósito. Los alumnos deben usar el lenguaje para sus propios propósitos. Fuera de la escuela el lenguaje funciona porque lo usan cuando quieren decir o comprender algo. En el lenguaje total del salón de clases, los alumnos y maestros deben usar su propio lenguaje en este contexto.

Significado. El lenguaje es aprendido mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje, sino en los significados que comunica. Aprendemos del lenguaje al mismo

tiempo que desarrollamos el lenguaje. No aprendemos a leer por leer signos, aprendemos a leer por leer lecturas, paquetes, historias, revistas, periódicos, guías de televisión, carteleras, etcétera.

Respeto. Las escuelas deberían formar tomando como base el desarrollo del lenguaje que los chicos han alcanzado antes de comenzar la escuela. Los programas del lenguaje total respetan a los estudiantes: quiénes son, de dónde vienen, cómo hablan, cómo escriben y qué experiencias han tenido antes de llegar a la escuela. De esta manera no hay niños en desventaja en lo que a la escuela concierne. Sólo hay niños que tienen antecedentes y experiencias únicas de lenguaje, que han aprendido a aprender de sus propias experiencias y quienes continuarán haciéndolo si las escuelas reconocen quiénes son y dónde están.

Poder. Los programas escolares deberían ser vistos como parte del proceso de fortalecer el poder de los niños.

La escuela debe afrontar el hecho de que los niños tienden a ser alfabetos exitosos en proporción al monto de su capacidad en el ejercicio de la lectura y escritura que poseen. Ayudar a los alumnos a llegar a leer y escribir no les dará poder por sí mismo si la sociedad se los deniega, pero ayudarles a lograr un sentimiento de pertenencia y dominio sobre el uso de su propio lenguaje y aprendizaje en la escuela, sobre su propia lectura, su escritura, habla, escucha y pensamiento, contribuirá a que tomen conciencia de su poder potencial.

Las escuelas con programas efectivos de lenguaje total pueden ayudar a los niños a lograr poder. Pueden proporcionar un acceso real a conocimientos personal y socialmente útiles a través del desarrollo del pensamiento y del lenguaje.

¿Qué podríamos hacer sin lenguaje? Seguiríamos siendo inteligentes, pero terriblemente frustrados. El lenguaje nos permite compartir nuestras experiencias,

aprender de cada uno, proyectar juntos y acrecentar enormemente nuestro intelecto al vincular nuestro pensamiento con los de nuestros semejantes.

Mucha gente piensa que si los animales pudieran hablar –como en el libro del doctor Doolittle– podrían decir cosas inteligentes. No es así por dos razones: sólo los humanos son capaces de pensar simbólicamente, es decir, permitimos que sistemas de símbolos sin sentido representen nuestras experiencias, sentimientos, emociones y necesidades; esto es lo que hace posible el lenguaje humano. También tenemos una íntima necesidad de interacción social. Esto es lo que hace necesario el lenguaje a los humanos.

Algunos animales –cotorros y papagayos, por ejemplo– tienen la capacidad de producir una extensa y variada gama de sonidos como los que los humanos usan en las palabras, pero sus sonidos carecen de la cualidad simbólica del lenguaje, no representan pensamientos. Si pudiéramos hablar con ellos descubriríamos que no tienen nada que decir, que carecen de lo que nosotros tenemos: capacidad intelectual y necesidad del lenguaje.

¿Qué es el lenguaje?

Compartir y desarrollarse

El lenguaje comienza como un medio de comunicación entre miembros del grupo. A través de él, sin embargo, cada niño que se desarrolla adquiere un panorama de la vida, la perspectiva cultural, las formas particulares de significar de su propia cultura. Como los niños son expertos en un lenguaje específico, también pueden llegar a compartir una cultura y sus valores. El lenguaje lo hace posible al vincular las mentes en una forma increíblemente ingeniosa y compleja. Usamos el lenguaje para reflexionar sobre nuestra propia experiencia y para expresar simbólicamente esta reflexión a nosotros mismos. Y a través del lenguaje compartimos lo que aprendemos con otras personas. De esta forma la humanidad aprende que ninguna persona en forma individual podría nunca dominarlo. La sociedad edifica el aprendizaje sobre el

aprendizaje a través del lenguaje. Compartimos también nuestras respuestas emocionales y estéticas. La narrativa y la poesía pueden representar tan completamente las experiencias del escritor, que los lectores o escuchas sienten las mismas emociones, tal como si fueran propias de actualidad. En la ficción, el lenguaje puede crear experiencias actuales.

El lenguaje escrito expande enormemente la memoria humana haciendo posible almacenar más conocimientos remotos que los que ningún cerebro es capaz de guardar. Aún más, el lenguaje escrito nos vincula con las personas en lugares lejanos y tiempos distintos, con autores muertos, etcétera. El lenguaje escrito puede ser reproducido a bajo costo y repartido ampliamente; la información llega a ser una fuente de poder. Las limitaciones en la alfabetización o en su uso, llegan a ser limitaciones de poder en el orden personal y social.

Personal y social

El lenguaje no es un regalo dado sólo a unas cuantas personas. Cada uno posee el regalo del desarrollo del lenguaje y muchos aprendemos más que otros de acuerdo a nuestras necesidades de vida. Pero esta universalidad no debe enmascarar la hazaña única de cada individuo en el aprendizaje del lenguaje. Como bebés, comenzamos con una necesidad y capacidad de lenguaje para comunicarnos con otros y creamos lenguajes para nosotros mismos. Haciendo esto, cada uno se mueve hacia el lenguaje del hogar y de la comunidad, pero aun así, el lenguaje de cada uno tiene características personales. Cada voz es diferentemente reconocible, cada persona tiene un distinto estilo de lenguaje, tal como la huella digital es distinta de una persona a otra.

A menudo se piensa el aprendizaje del lenguaje como producto de la imitación, pero las personas son algo más que loros que producen sonidos sensibles sin sentido. El lenguaje humano representa lo que el usuario del mismo está pensando y no simplemente lo que otros han dicho. ¿De qué otro modo podríamos expresar ideas nuevas en respuesta a las nuevas experiencias? El lenguaje humano hace posible que al expresar las nuevas ideas éstas sean comprendidas por las otras personas, aun

cuando éstas nunca antes las hayan escuchado. Además, si el lenguaje fuera sólo individual, no serviría a nuestras necesidades de comunicación con otros; tendríamos que llegar a compartir un lenguaje con nuestros padres, nuestras familias, nuestros vecinos, nuestra gente. El poder personal de crear lenguaje está marcadamente determinado por las necesidades sociales de comprender a los otros y de hacerse entender por ellos y, además, el lenguaje de cada individuo entra pronto en las normas de lenguaje de la comunidad.

Derechos y obligaciones de la comunicación. “del iletrismo en general y de la escuela en particular” (Bentolila, 2004)

REGLA DE LOS 4 “C”

Fingir que entendemos o entendemos mal, es demostrarle al niño indiferencia, dejarlo solo frente a sus preguntas y dudas, arriesgar que poco a poco establezca el lenguaje relaciones ambiguas o erróneas.

Teresa de seis años regresa de casa y quiere platicarle una historia a su maestra que su madre le ha contado:

Bueno, es un rey, y hay un caballero que viene a decirle “no soy quien la secuestro es el otro y ellos la encerraron en una cueva”. Entonces se van la rescatan y luego los matan todos. Habría decirle ¡ha! tu historia esta lindísima, gracias amor ¿y pasar a otro asunto? ¿O tal vez habría que aprovechar la ocasión para tratar de provocar una toma de conciencia aunque sea fugitiva pero importante para que progrese en el descubrimiento del modo en que funciona el lenguaje? Para esto se sugieren cuatro fases sucesivas:

Constancia de la falla de comunicación: ¡no entendí! O al menos no entendí muy bien. Con todas las buenas intenciones y dulzuras necesarias, se deberá mencionar la oscuridad del discurso. Mostrar que no ha cumplido su fin: el de compartir con otro la

experiencia que este no poseía.

Apoyándose de la constancia de falla. Se trata de identificar las causas interrogando de manera precisa el mensaje en sí. ¿Cuáles son los mensajes responsables de la ambigüedad o de la incompreensión?

Maestra- cuando el caballero le dice al rey “no soy yo quien la secuestro” ¿de quién está hablando?

Teresa- pues la princesa ¡su hija!

Maestra- ¿y cómo podía adivinarlo? Cuando me dices ellos la encerraron en una cueva ¿quiénes son ellos?

Teresa- pues el dragón y los malvados duendes.

Maestra- ¿y cómo lo podía saber?

En este segundo tiempo es esencial, primero se destaca las fallas con precisión; luego permite a Teresa darse cuenta que su maestra por más cercana que sea de ella, no comparte todas sus experiencias, no sabe todo lo que ella sabe se sitúa en un territorio de información diferente al suyo.

Crear las condiciones de logro: habiendo comprendido que le debe a la maestra cierta cantidad de información, Teresa eta obligada a cambiar algunos elementos de su historia. No soy quien secuestro a su hija la princesa, fueron el dragón junto con los malvados duendes quienes lo encerraron. Entonces el rey y el caballero la rescatan.

Crear una constancia de logro: utilizar y destinar el mensaje transformado a un auditorio amable que al comprender la historia constataría que las modificaciones realizadas fueron eficaces. Si no existiera la constancia de logro, Teresa pensaría que el trabajo que le costó, sirvió únicamente para satisfacer a su maestra.

1.4 Aportes Psicológicos

1.4.1 Zona de Desarrollo Próximo

La Zona de Desarrollo Próximo: es uno de los conceptos más conocidos de Vygotsky, es una manera de concebir la relación entre aprendizaje y desarrollo. Vygotsky escogió la palabra zona porque concebía el desarrollo no como un punto en una escala, sino como un continuum de conductas de grados de maduración. Describió la zona como próxima (cercana de, junto a) porque está limitada por conductas que van a desarrollarse en un futuro cercano. Próximo no se refiere a todas las conductas que puedan surgir con el tiempo, sino a las que están a punto de desarrollarse en un momento dado.

El desempeño independiente y el desempeño asistido, para Vygotsky el desarrollo de una conducta ocurren en dos niveles que limitan la ZDP. El nivel bajo es el desempeño independiente del niño, lo que sabe y lo puede hacer solo. El nivel superior es lo máximo que un niño puede lograr con ayuda y se denomina desempeño asistido. Entre el desempeño más asistido y desempeño independiente hay diversos grados de desempeño parcialmente asistido. Las habilidades y conductas representadas en la ZDP son dinámicas y están en constante cambio: lo que el niño hace hoy con cierta asistencia es lo que hará mañana con plena independencia; lo que hoy exige un máximo de apoyo y asistencia mañana necesitará un mínimo de ayuda: así, el nivel de desempeño asistido va cambiando conforme el niño se desarrolla.

El desempeño asistido incluye las conductas en las que el niño contó con la ayuda o la interacción de otra persona, adulto o de su misma edad. Esta interacción puede consistir en pistas y claves,, replantear la pregunta, pedir que vuelva a exponer lo dicho, preguntar lo que ha entendido, enseñar cómo se hace una tarea o parte de ella, etcétera. El desempeño asistido también incluye platicar e interactuar, con otras personas, presentes o imaginarias; así sucede cuando un menor le explica algo a un compañero. El nivel de desempeño asistido incluye cualquier situación donde mejoren

las actividades mentales como resultado de la interacción social. (Bodrova & J. Leong, 2004, págs. 35-36)

La ZDP no es estática pues cambia conforme el niño alcanza niveles, superiores de pensamiento y conocimiento. Lo que le niño podía hacer únicamente con apoyo se convierte en el grado de desempeño independiente. Así, a medida que el niño enfrenta tareas más difíciles, surge un nuevo campo de desempeño asistido. Este ciclo se repite una y otra conforme el niño avanza en su trayecto hacia la adquisición de cierta unidad de conocimiento, habilidad, de una estrategia, una disciplina o hábito. La ZDP es la misma para todos los niños pues algunos necesitan toda la asistencia posible para alcanzar incluso pequeños logros en el aprendizaje, mientras que otros dan saltos enormes con mucho menos asistencia.

Al mismo tiempo, el alcance de la Zona de Desarrollo Próximo, de un niño puede variar de un área a otra o en distintos momentos del proceso de aprendizaje. Por ejemplo, un niño muy expresivo puede no tener problemas al adquirir conceptos para la comprensión de la lectura, pero si tener grandes dificultades para hacer una división compleja. Los seguidores de Vygotsky dirían que el niño necesita mayor asistencia en una área que en la otra. Además, en distintos momentos del proceso de aprendizaje, los niños responden a diferentes tipos de asistencia. (Bodrova & J. Leong, 2004, págs. 36-38)

El enfoque de Vygotsky se dirige al niño “que será” “al niño futuro”, más que al niño tal como es. Lo que se necesita es saber cómo estudiar el proceso que ocurre entre el estado actual y el futuro.

Una de las innovaciones del enfoque de Vygotsky es el método de la investigación de la doble estimulación, mejor conocida en la psicología occidental como microgenético. De acuerdo con este método, el investigador estudia al niño conforme van surgiendo nuevos conceptos o habilidades. El investigador diseña las pistas, las señales y demás recursos que revelen no solamente lo que el niño aprende sino como

lo aprende. El niño recibe una tarea de aprendizaje novedosa y el investigador lo observa para detectar elementos del contexto utiliza. Así el investigador asiste al niño en el grado superior de la ZDP y registra su proceso dentro de ella.

Vygotsky insistía en que para determinar el nivel de desarrollo mental del niño se considere la totalidad de la ZDP, porque esta revela a) las habilidades que están a punto de surgir b) los límites del desarrollo del niño en ese momento.

El comportamiento del niño en el desarrollo asistido revelan las conductas que están por aparecer. Si se observa solo el desempeño independiente para averiguar donde está situado el niño, que sabe y que puede hacer, entonces no se revelarían las habilidades que están a punto de aparecer. Dos niños cuyo desempeño independiente está en el mismo nivel pueden tener diferentes características de desarrollo porque sus zonas de desarrollo próximo difieren.

La ZDP no carece de límite: a un niño no se le puede enseñar cualquier cosa en cualquier momento. El desempeño asistido es el nivel máximo en el que el niño puede actuar hoy. A los niños no se les puede enseñar habilidades o conductas que rebasen su ZDP. Cuando la habilidad está fuera de su ZDP, los niños generalmente la pasan por alto, no logran usarla o la usan incorrectamente. Al observar las acciones de los niños, los maestros sabrán si la asistencia provista cae dentro de la ZDP. Los maestros deben distinguir cuidadosamente que pistas, claves, indicaciones, libros, actividades individuales o en colaboración con los compañeros de clase tienen un efecto deseable en el aprendizaje de los niños. Los maestros no deben temer probar un nivel superior, pero debe escuchar al niño, fijándose en su reacción ante sus intentos a un nivel superior de ZDP. (Bodrova & J. Leong, 2004, págs. 38-39)

Implicaciones para la enseñanza aprendizaje: el termino enseñanza-aprendizaje se utiliza comúnmente como traducción de la palabra rusa obuchenye que designa tanto el aprendizaje del niño como la enseñanza del maestro de conocimientos y habilidades, incluye las contribuciones del alumno y el maestro, y da a entender que

ambos son activos en este proceso. En cambio solo lo que el alumno hace, mientras que palabras como enseñar, entregar y educar describen primordialmente el papel del maestro; de aquí que el termino enseñanza-aprendizaje represente más adecuadamente la idea de Vygotsky que cualquiera de las dos palabras “enseñanza” “aprendizaje”.

La Zona de Desarrollo Próximo tiene tres implicaciones importantes para la enseñanza-aprendizaje:

1. Como ayudar al niño a cumplir una tarea
2. Como evaluar a los niños
3. Como determinar lo más adecuado para el desarrollo

La asistencia del desempeño: es común pensar en el grado de desempeño asistido de la ZDP en términos de interacciones experto-novato, en las que una persona tiene más conocimiento que la otra. En este tipo de interacción, más frecuente en la enseñanza directa, es responsabilidad directa del experto apoyar y dirigir la interacción de modo que el novato pueda hacerse de la conducta necesaria. Estas interacciones experto-novatas pueden ser formales como cuando los niños interactúan con sus padres o hermanos.

La concepción de Vygotsky de la ZDP, sin embargo, es mucho más amplia que la interacción experto- novato; se entiende a todas las actividades compartidas socialmente. Asimismo no toda la asistencia que el niño recibe por parte del adulto es deliberada. Vygotsky cree que el niño puede comenzar a actuar en un nivel superior de la ZDP por medio de cualquier tipo de interacción social: con compañeros de clase como iguales o con otros niños con niveles de desarrollo diferente. (Bodrova & J. Leong, 2004, pág. 40)

Definición de las prácticas apropiadas para el desarrollo: la idea de la ZDP amplía el campo de las prácticas apropiadas para el desarrollo. En la actualidad lo que es apropiado para el desarrollo se define por los logros independientes del niño, por sus

habilidades y procesos plenamente desarrollados, no se incluye el nivel de desempeño asistido ni las habilidades y procesos que comienzan a aparecer, de modo que los profesores probablemente deban esperar a que la conducta deseada aparezca espontáneamente, antes de proponer actividades que la propicien, con las que los niños solamente tienen oportunidad de aprender en lo que Vygotsky denominó ZDP.

El concepto de ZDP hace extensiva la idea de lo que es adecuado para el desarrollo y así se pueda incluir lo que el niño es capaz de aprender con asistencia. Vygotsky sostiene que la enseñanza más efectiva apunta al nivel superior de la ZDP del niño. Los maestros deben proponer actividades que vayan más allá de lo que el niño puede hacer por su cuenta, pero dentro de lo que puede hacer con asistencia, de modo que en todo momento el diálogo enseñanza-aprendizaje valla ligeramente por delante del estatus del niño. Por ejemplo si los adultos le dieran al lenguaje un estímulo adecuado a lo que el niño habla, y no al nivel ligeramente más elevado, entonces solo usarían expresiones de bebé para hablar con niños de uno y dos años de edad y nunca les hablarían con oraciones completas. En la realidad, por supuesto, tanto los padres como los maestros agregan intuitivamente más información y utilizan gramática más compleja de la que los niños son capaces de generar a esa edad; el resultado es que el niño aprende gramática más compleja y amplía su vocabulario. (Bodrova & J. Leong, 2004, págs. 40-41)

Logros en el desarrollo y actividad conductora: Vygotsky creía que el desarrollo incluye cambios tanto cualitativos como cuantitativos. Los cambios en el niño son cualitativos cuando ocurren en la naturaleza misma y en la forma de la mente del niño, esto es, en la calidad del pensamiento. Cada fase anuncia nuevas estructuras cognitivas y emocionales, existen periodos en los que, aunque el niño sigue recibiendo información, no aparece nuevas informaciones: durante estos periodos el crecimiento ocurre como un cambio cuantitativo: un cambio en la cantidad de cosas que el niño puede recordar y procesar. Se ha utilizado el término logros del desarrollo para referirse a las “formaciones” cognitivas y emocionales que van surgiendo en el niño y que identificó Vygotsky.

En la teoría de Vygotsky, los logros en el desarrollo se consideran superiores de la “situación social de desarrollo” específica para cada edad. La situación social de desarrollo incluye tanto el contexto social, como la manera en que el niño reacciona a este contexto. Vygotsky sostenía que la sociedad cambia sus expectativas y su forma de tratar al niño conforme éste crece, de modo que el contexto social, o el medio ambiente social del niño resulta distinto en sus diferentes edades. Mucho de lo que se espera de los niños de preescolar, por ejemplo difiere de lo que se espera de ellos en edad escolar: de los niños en edad escolar suele esperarse que hagan más cosas por sí solos, de aquí que muchas culturas estimulen en ellos desarrollo de conductas deliberadas.

La situación liberal de desarrollo también incluye la manera en que el niño interactúa con el contexto social; conforme las habilidades del niño aumentan, el contexto social se adapta a estas nuevas habilidades y necesidades. Lo que esperamos que los niños sean capaces de aprender y enseñarles, depende en parte, de lo que son capaces de hacer. Conforme los niños hacen más cosas sin asistencia, los padres y maestros les exigen mayor independencia y les dan más responsabilidades. Los logros del desarrollo no son tanto las capacidades existentes, sino más las que están madurando durante una determinada edad. Al mismo tiempo que adquieren conocimiento y determinadas habilidades del pensamiento. Los niños comienzan a desarrollar otras habilidades y capacidades que se completan más adelante de modo que todo el tiempo están preparándose para alcanzar logros posteriores. Las funciones mentales superiores no surgen sino durante la escuela primaria, pero durante el periodo preescolar los niños ya están practicando y aprendiendo a emprender acciones mentales intencionadas, como cuando memorizan una obra de títeres para compartirla con el grupo. Las funciones mentales inferiores se transforman en funciones mentales superiores; de aquí el concepto logros en el desarrollo no implique la determinación de rigurosas etapas en donde los niños se concentran exclusivamente en las conductas que aparecen.

Retomando esta teoría así como Reflexionando que uno de los aspectos importantes para el desarrollo del lenguaje oral es considerar el desarrollo psicológico y la evolución en el desarrollo integral del mismo así pues esto se retomó para trabajar las planeaciones de alternativa trabajando con la ZDP.

1.5 Aportes Pedagógicos

1.5.1 El constructivismo y la práctica docente.

La concepción constructivista no puede ser vista como una teoría, lo más viable es distinguirla como un marco explicativo basado en la función social y socializadora de la educación escolar, integrando las diversas aportaciones en torno a principios constructivistas.

Desde esta postura se puede decir que es un instrumento útil para el análisis de las diversas situaciones educativas, su carácter social bien puede abarcar los diversos elementos que intervienen en el ambiente escolar, sería una herramienta sumamente útil en el trabajo cotidiano que se realiza en este lugar puesto que permitirá tomar decisiones inteligentes que tengan que ver con la planificación, proceso y evaluación de la enseñanza.

En la naturaleza de las situaciones de enseñanza/aprendizaje interviene una multiplicidad de variables así como la multicausalidad de fenómenos lo que hace difícil su comprensión en condiciones de antecedente-consecuente. Este es el fundamento principal por el cual una teoría jamás puede determinar la acción solamente guiarla y será el actor que lo utilice, quien si pueda definirla.

El conocer dicha concepción, “sirve para interpretar, analizar e intervenir en la realidad que mediante dichas teoría se intenta explicar” (Coll, 2007). De esta manera permite contextualizar el ambiente, identificar todos los aspectos que influyen en el proceso de enseñanza/aprendizaje, descubrir como intervienen y así poder planificar

actividades adecuadas, encaminadas a la construcción de conocimientos de los alumnos. Para ello es necesario comprender tanto como se lleva a cabo los procesos de adquisición de conocimientos como la forma más viable para facilitar esa actividad, una vez discerniendo este proceso será más fácil diseñar las situaciones de actuación así como también explorar la propia práctica, con la finalidad de reorientarla o enriquecerla, asegurando que la enseñanza que se le proporcione a los alumnos sea de buena calidad.

En este sentido la calidad es entendida como: “planificar, proporcionar y evaluar el curriculum óptimo para cada alumno, en el contexto de una diversidad de individuos que aprenden” (Coll, 2007). Es decir que una escuela de calidad es aquella que tiene la capacidad favorecer la educación atendiendo la diversidad. Se puede decir que son escuelas en las que se toma en cuenta a todos y cada uno de los elementos que intervienen en el quehacer educativo, que se adapta, que los maneja de manera integral, tales elementos pueden ser el clima, trabajo en equipo, currículo, padres, valores, etc. Sin embargo una escuela de calidad no se caracteriza por poseer todos estos componentes sino más bien en cómo están presentes.

En esta teoría se entiende la educación como “las diversas prácticas educativas en que participa un mismo individuo-como la clave que permite explicar las relaciones entre lo uno y lo otro” (Coll, 2007). Es decir que es toda una dinámica de situaciones en las que el individuo encuentra explicación o construye respuestas respecto al elemento que en el momento se le presente.

Del mismo modo para la concepción constructivista el aprendizaje se da cuando el individuo es capaz de elaborar una representación propia de la realidad, sucede cuando se construye un significado propio y personal, cuando se comprende un nuevo aspecto en base a conocimientos previos, se modifican los esquemas de conocimiento.

Cabe señalar que el aprendizaje significativo no es un conocimiento definitivo sino que está sujeta a modificaciones, siempre es perfeccionable, será funcional y útil

para seguir aprendiendo. Pero para hacer una construcción correcta es necesaria una orientación adecuada, entonces se le atribuye dicho compromiso a la enseñanza vista “como un proceso conjunto compartido, en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en numerosas situaciones” (Coll, 2007). Se considera ayuda porque la construcción la realiza el alumno, esta misma se sitúa en la llamada zona de desarrollo próximo, considerada como la que se ubica entre el nivel de desarrollo efectivo y el potencial y es aquí donde el docente tiene la amplia oportunidad de intervenir como estimulador.

1.5.2 El aprender a aprender.

Atribuir significado trata de un proceso que moviliza a nivel cognitivo. “Éste Se ha caracterizado como un proceso animado por un interés, una motivación, en el que un equilibrio inicial se quiebra, provocando un desequilibrio que obliga al individuo a llevar a cabo determinadas situaciones con el fin de conseguir un nuevo estado de equilibrio, si esto se logra el individuo habrá aprendido” (Coll, 2007).

Es decir el aprendizaje se da cuando se logra estructurar un nuevo conocimiento en base a los ya adquiridos a lo largo de la experiencia, por supuesto esta modificación de las ideas sucede cuando el aprendiz está motivado, cuando le surge esa necesidad de encontrar una explicación a algo de la realidad.

En el aprendizaje intervienen numerosos aspectos de tipo afectivo y relacional, así se puede mencionar el autoconcepto, la autoestima y en general todas las capacidades relacionadas con el equilibrio personal.

Ausubel consideraba indispensable para la realización de aprendizajes significativos, la manifestación, por parte del alumno, de una disposición. Esta fue relacionada con la forma de abordar la tarea, que puede darse en dos enfoques mismos que resume Entwistle. El enfoque profundo que se da cuando el alumno tiene la

intención de comprender a profundidad; lleva a cabo una fuerte interacción con el contenido; relaciona los conceptos con su vida diaria; analiza los datos y obtiene conclusiones lógicas bien fundamentadas. El otro enfoque superficial: aquí el aprendiz solo tiene intención de cumplir los requisitos de la tarea, memoriza la información cuando se ve exigida, no reflexiona el contenido, observa conceptos sin sentido, no los integra y por consecuencia no los puede relacionar con ejemplos de su realidad.

Para que el alumno pueda sentir interés acerca del contenido, debe sentir que ello cubre una necesidad. Por lo tanto es menester que conozca el propósito de la tarea y lo relaciones con sus propias necesidades, de lo contrario muy difícilmente va a poder llevar a cabo el enfoque profundo, igualmente este requiere tiempo, y si se exige demasiado y muy rápidamente, la única salida de los alumnos para evitar un fracaso es estudiar de forma superficial.

Aparte de lo anterior igualmente “cuando aprendemos, aprendemos los contenidos y aprendemos además que podemos aprender, cuando no aprendemos los contenidos, podemos aprender algo: que no somos capaces de aprender” (Coll, 2007). En este caso se ve profundamente involucrado el aspecto afectivo y relacional ya que dependiendo de la imagen que tengamos de nosotros mismos y el valor que le demos a nuestra propia persona, en esa medida seremos capaces de llevar a cabo determinadas acciones.

Por lo tanto se debe tomar muy en cuenta el autoconcepto, entendido como “un conjunto amplio de representaciones que las personas tenemos acerca de nosotros mismos y engloba aspectos corporales, psicológicos, sociales, morales y otros” (Coll, 2007). Esta visión sobre uno mismo se forma en el curso de las interacciones, se elabora a partir de la interiorización de las actitudes y percepciones que otros tienen respecto a uno.

Alumnos y profesores no solo se ven de determinada forma, sino que esperan de los otros que se comporten en un cierto sentido acorde con la forma de verse, esto se le

llama fenómeno de expectativas. (Coll, 2007). Las expectativas pueden llegar a modificar la conducta de aquellos sobre quienes se generan, pero para que ello ocurra hay que contar con numerosos factores que condicionan la formación de estas.

Que se cumplan las expectativas depositadas sobre los alumnos, depende de los conocimientos con que estos abordan la situación de enseñanza y que interactuaran con la ayuda que se les presta. Sea esta menor o mayor, depende del valor que le atribuyen a la escuela y a las actividades escolares, del autoconcepto y del grado en que se valoran (autoestima). Así cuando el fracaso se le atribuye a la poca capacidad del alumno, aquel pierde la oportunidad no solo de aprender, sino de experimentar que aprende. Por tal motivo el sentido que atribuimos a la tarea de aprender depende en gran medida de nuestra forma de vernos y valorarnos.

1.5.3 Recuerda construye y aprende.

Como ya se ha visto el sentido que se le otorgue a una tarea va a estar determinada por los componentes motivacionales, afectivos y relacionales de la aportación del alumno al acto de aprender. En consecuencia para que una tarea, de aprendizaje tenga sentido son necesarias algunas condiciones.

Primero saber qué es lo que se trata de hacer, lo cual consiste en que el alumno tenga claro la finalidad o el objetivo de dicha tarea. Segundo que lo que se va a percibir cubra una necesidad. Este interés debe suscitarse en la situación de enseñanza-aprendizaje. Ya que se ha visto que cuando la tarea se ajusta a las posibilidades de los alumnos, estos la perciben como algo que les permite cubrir determinadas necesidades, como una oportunidad de aprender.

Como es bien sabido el interés no viene dado, hay que crearlo, y una vez que se suscito, cuidarlo para que no decaiga. “El sentido que podemos dar al contenido de aprendizaje es requisito indispensable para la atribución de significados” (Coll, 2007),

puesto que es lo que nos mueve a aprender, y es también lo que aportamos a una situación que nos va a implicar activamente.

Respecto al alumno debemos tomar en cuenta que construye personalmente un significado sobre la base de los significados que ha podido construir previamente, y son tres los elementos básicos los que determinan el estado inicial de los alumnos.

El primero es la Disposición, surge como resultado de la confluencia de numerosos factores de índole personal e interpersonal. Incluye el grado de equilibrio personal, autoimagen y a autoestima... la representación inicial sobre las características de la tarea y su interés por ella. El segundo se refiere a las Determinadas capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades generales para llevar a cabo el proceso, hace referencia a las capacidades cognitivas, de tipo motriz, de equilibrio personal y de relación interpersonal, así como al conjunto de instrumentos, estrategias y habilidades generales que ha ido adquiriendo en distintos contextos a lo largo de su desarrollo. Por último los conocimientos previos. Los conocimientos que ya poseen respecto a contenido. A partir de algo que ya sabemos se construye un nuevo conocimiento.

Coll señala, cuando el alumno se enfrenta a un nuevo contenido a aprender, “lo hace siempre armando con una serie de conceptos, concepciones, representaciones y conocimientos adquiridos en el transcurso de sus experiencias previas” (Coll, 2007). Esos conocimientos permiten inicialmente contactar con el nuevo contenido y son los fundamentos de la construcción.

1.5.4 Función de la evaluación en el proceso enseñanza aprendizaje.

En el proceso de enseñanza aprendizaje “los alumnos construyen unos determinados significados sobre los contenidos en la medida en que, simultáneamente, le atribuyen un determinado sentido” (Coll, 2007). En tal caso no se realiza primero un

significado, ni tiene sentido sino que ambos se construyen en el proceso, el cual está vinculado totalmente con lo emocional o los factores que en el momento motiven al alumno a aprender así como también los elementos relacionales del aprendizaje escolar. Ante tales circunstancias los resultados de la evaluación van a depender tanto de los significados que han construido como de los que sean capaces de suscitar en la propia actividad de la evaluación.

En la evaluación lo que procede es “detectar el grado de significatividad del aprendizaje realizado utilizando para ello actividades y tareas susceptibles de ser abordadas o resueltas a partir de diferentes grados de significatividad de los contenidos implicados en su desarrollo o resolución” (Coll, 2007). Es decir que el instrumento de evaluación debe estar diseñado para atender a estas diversas etapas de asimilación de un conocimiento ya que no se medirá la cantidad de conocimientos adquiridos sino el nivel de alcance.

El alcance y la profundidad de los aprendizajes realizados no se manifiestan en ocasiones hasta después de un cierto tiempo, por lo tanto “es interesante determinar, aunque sea de forma parcial y aproximativa, hasta que punto y que grado es significativo el aprendizaje realizado por los alumnos en un momento determinado” (Coll, 2007). Entonces las prácticas de evaluación deben tener en cuenta el carácter dinámico del proceso de construcción de significados atendiendo su dimensión temporal.

De tal modo, la manera correcta de proceder consiste en variar tanto como sea posible los contextos en que se lleva a cabo el aprendizaje con el fin de que los significados construidos sean lo más rico posible y no queden vinculados a uno solo de ellos. Puesto que “el significado más potente no es aquel que no se corresponde con el abanico más amplio de contextos particulares” (Coll, 2007). Es decir que no solo se debe evaluar un aprendizaje aplicado en un solo contexto sino tomar en cuenta la mayor diversidad de aplicación posible, ya que el conocimiento no es limitado sino mas

bien siempre tiende a la ampliación, mientras más enriquecimiento se le dé a un determinado conocimiento más extenso será el campo de aplicación.

Tomando en cuanto lo dicho anteriormente cuando se proceda a evaluar el aprendizaje de un contenido determinado, será mejor utilizar una gama lo más amplia posible de actividades de evaluación que pongan en juego dicho contenido en contextos particulares diversos esta demás decir que se debe evitar al máximo el uso de instrumentos que son muy limitantes.

Se dice que solo podemos estar seguros de que hemos aprendido algo cuando podemos utilizarlo. Cuando satisface una necesidad, cuando es funcional y por lo tanto es aplicable. Por tanto es posible que en ocasiones cuando se organice y se desarrolle una actividad de manera satisfactoria, en los momentos finales de esta se encuentre una organización diferente a la inicial: el control y la responsabilidad que en un principio era ejercicio de forma casi exclusiva por el profesor son al final ejercidas de forma igualmente casi exclusiva por los alumnos. “Esto es a menudo un indicador potente del aprendizaje, que ya no exige realizar actividades específicas de evaluación, ya que es perfectamente identificable” (Coll, 2007). Entonces cuando el nivel de significatividad es identificable, no es necesario diseñar actividades propiamente de evaluación sino con la simple observación será notorio los indicadores que muestran los logros alcanzados.

Aunado a esto la enseñanza eficaz, en una perspectiva constructivista, “es la enseñanza que consigue ajustar el tipo y la intensidad de la ayuda proporcionada a las vicisitudes del proceso de construcción de significados que llevan a cabo los alumnos” (Coll, 2007). Es decir que se diseñen actividades que se adapten a las posibilidades de los alumnos para que ellos tomen la responsabilidad de su propio aprendizaje y las intervenciones del docente sean menores, ya que en dicho proceso no faltan discusiones, avances o retrocesos en el acto de aprender.

La evaluación nunca es, en sentido estricto de la enseñanza o del aprendizaje, sino más bien de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando evaluamos el

aprendizaje también evaluamos la enseñanza que hemos llevado a cabo. Ya que es un proceso de comparación o valoración respecto a lo que los niños conocen y saben hacer, es decir sus competencias. Esto se observa después de un largo periodo de trabajo o una secuencia de actividades en relación a las metas o propósitos que se estableció a principio del curso o la actividad.

La evaluación no solo se realiza con el propósito de conocer los avances del grupo sino también para detectar los factores que influyeron en los resultados y asimismo posteriormente mejorar o reorientar la práctica docente.

CAPÍTULO II

La Alternativa

2.1 Teoría de la alternativa

Se define obra literaria como “la creación artística expresada en palabras, aún cuando no se hayan escrito, sino propagado de boca en boca”. Esta definición centra su interés en aspectos fundamentales, ya que implica creación, arte, expresión mediante la palabra, y recepción por parte de alguien.

Cualquier definición de literatura infantil que se formule deberá cumplir dos funciones básicas y complementarias. Por una parte tendrá que ejercer un “papel integrador” o de “globalización”, para que nada de cuanto se considerara literatura infantil, que quede fuera de ella. Por otra parte, tendrá que actuar como “selectiva”, para garantizar que sea literatura. Ambas funciones se justifican, puesto que nada de lo que sea literatura al alcance del niño puede quedar excluido. Pero, si resulta ambiguo el término literatura, no lo es menos el adjetivo infantil. Así, literatura infantil, desde su denominación, suma dos ambigüedades, lo que significa que cualquier definición propuesta ha de ser, a su vez, objeto de precisiones, concretas.

En 1984, Juan Cervera, coincide en que literatura infantil: “se integran todas las manifestaciones y actividades que tienen como base la palabra con finalidad artística o lúdica que interesen al niño”.

En 1985, Marisa Bortolussi, califica como literatura infantil: “la obra artística destinada a un público infantil”. A menudo se ha glosado, reconociendo literatura infantil “a toda producción que tiene como vehículo la palabra con un toque artístico o creativo y como destinatario, el niño”. El afán de totalidad quiere ampliar el marco de los géneros tradicionales representados por las manifestaciones que le vienen dadas al niño; la inclusión de actividades reclama el reconocimiento de literatura para los juegos en lo que el niño emplea la palabra como elemento básico de creación y de diversión; el interés por parte del niño implica no sólo identificación con las producciones ajenas o propias, sino la participación en el goce de la literatura.

Andrés Amorós, llega a defender que la base de toda la literatura es “el placer que alguien obtiene leyendo lo que otro ha escrito”. No deben tomarse los verbos “leer” y “escribir” como límites de la literatura infantil. Pero es importante distinguir entre obra literaria y lo que no lo es. Debemos comenzar por quedar clara la diferencia entre el lenguaje estándar, utilizado, por ejemplo, en los libros de texto destinados al niño y el lenguaje artístico, vehículo de la producción literaria que ha de ser aceptada por el niño. Lo más trascendente de esta concepción integradora es precisamente la voluntad de englobar manifestaciones y actividades un tanto abandonadas. Junto a los clásicos géneros de la narrativa, la poesía y el teatro, trasunto de la épica, lírica y dramática, hay otras manifestaciones menores que pasan a encuadrarse en la literatura infantil: rimas, adivinanzas, fórmulas de juego, cuentos breves y de nunca acabar, retahílas... También aquellas producciones en las que la palabra comparte presencia con la imagen, como el tebeo, y aquellas otras en cuya organización tripartita o cuatripartita, la palabra convive con la música, la imagen y el movimiento, como el cine y la televisión, el video y en menor medida, el disco.

Y no sólo esto, sino actividades pedagógicas y creativas como la dramatización y otros juegos de raíz o trayectoria literaria, como la canción y juegos de corro, en los que el niño es agente y receptor. Esta visión amplificadora crea condiciones para potenciar el juego como elemento fundamental y motivador del contacto del niño con la literatura infantil y favorece el tránsito de actitudes preferentemente reactivas a otras más activas donde la participación y la motricidad, pasan a ser piezas clave.

Por eso conviene aclarar que cualquier producción destinada al niño no es literatura infantil, pues anteriormente se ha admitido al libro de texto como producto que queda fuera de la literatura infantil. De esta forma las fronteras de la literatura se ensanchan dentro del marco de la literatura infantil, y su concepto se depura al denunciar que no toda publicación para niños es literatura, para quienes sostenga la inutilidad de la existencia de una literatura infantil, cuya única diferencia con la literatura general se basa en tener al niño como receptor.

Pero es preciso puntualizar más. Marisa Bortolussi en 1983, distingue entre tener al niño como destinatario y tenerlo como receptor. Este matiz es importante, aunque ella misma haya hablado de “obra artística destinada a un público infantil” y aunque Juan Cervera se haya deslizado por los términos destinado y destinatario, está claro que en su definición de 1984, la expresión “que interesen al niño” se anticipa a la corrección de Marisa Bortolussi que sitúa al niño como receptor.

El interés y la aceptación del niño pasan por delante de la intención del autor y de más personas que destinan sus obras al niño, y que éste, a su vez, puede aceptar o no. Esta aceptación voluntaria por parte del niño justifica como literatura infantil lo que llamamos literatura ganada. Esto se refiere a que en literatura ganada engloba todas aquellas producciones que no nacieron para los niños, pero que, andando el tiempo, los niños se las apropiaron o ganaron, o los adultos se las destinaron, previa aceptación o no.

Más que definir literatura infantil, destaca sus objetivos, puesto que cuando se refiere únicamente a la literatura infantil, sostiene “que es un acto de comunicación de carácter estético, entre un receptor niño y un emisor adulto, que tiene como objetivo la sensibilización del primero y como medio la capacidad creadora y lúdica del lenguaje, y debe responder a las exigencias y necesidades de los lectores. Una precisión significativa es el papel que la literatura infantil desarrolla en el marco de la cultura. Sin entrar en la definición de cultura, hay que admitir que la literatura infantil debe tenerse como parte de ella. No sólo por las valiosas aportaciones, como mitos, leyendas, cuentos tradicionales.

Por su función iniciativa que desempeña, sino por su manera propia de estar en ella, durante muchos años se ha visto en la literatura infantil el subproducto de la pedagogía y de la didáctica. En ambas cosas la función más elevada que se le puede conferir, es la de introducir al niño en la cultura o facilitarles los conocimientos que les hacen falta, en cambio, ahora se interpreta que su manera de estar en la cultura ha cambiado: la literatura infantil es básicamente una respuesta a las necesidades íntimas

del niño. Esta ya está admitida, y ello justifica precisamente su naturaleza específica dentro del conjunto de literatura. Por tanto no se trata de aproximar al niño a la literatura, sino de proporcionarle una literatura, la infantil, cuyo objetivo sea ayudarle a encontrar respuesta a sus necesidades.

El polo de atracción ya no es la historia ni la cultura. Por eso hay que ofrecerle la literatura que le conviene, y se acertará en esta operación cuando el niño la acepte, es decir, cuando actúe como receptor, no como destinatario. Las consecuencias de este cambio de enfoque son significativas la historia, la teoría y la crítica de la literatura infantil adquieren matices diferenciales en el marco de la historia, la teoría y la crítica de la literatura.

Por muy importante que sea el análisis de las sucesivas versiones de un texto, todo esto pasa a un segundo plano, sino entronca con la versión utilizada por el niño y si no se ha tenido presente a éste a la hora de las transformaciones.

Orígenes y desarrollo de la Literatura Infantil, la determinación de los orígenes de la literatura infantil debe plantearse de acuerdo con el concepto que se tenga de la misma. Por eso, conviene tener presente que la intención de aproximarse al niño literariamente es decisiva. En cambio, debemos afirmar que la literatura infantil sólo puede surgir a partir del momento en que se empieza a considerar al niño como ser con entidad propia y no sólo como futuro hombre. Partimos de esta afirmación porque hay quienes han pretendido que la literatura infantil, bajo formas orales, existe desde los orígenes mismos de la literatura. Pero al pensar así, se confunden con las raíces históricas del cuento de hadas con la literatura infantil.

Además reconocemos la existencia de materiales, como son los mitos, leyendas o relatos remontados a siglos muy lejanos. Pero esta materia sólo cobra identidad plena como literatura infantil al ser aceptada como tal o al ser sometida al tratamiento adecuado para que el niño sea su receptor natural. Toda esta materia es lo que debe tomarse como antecedente de la literatura infantil.

2.1.1 Particularidades de la literatura para los niños

Si bien la intercomunicación por la vía del arte escrito es a lo largo de los siglos un medio de las personas racionalmente desarrolladas, o mejor, de pensantes adultos, no por ello se puede señalar como inadmisibles una literatura paralela dirigida a los niños. La poesía oral de tiempos históricos, y un gran número de la de la Edad Media y el Renacimiento está marcada por pasajes líricos o composiciones dirigidas a los niños.

No es un invento reciente la nana o canción para dormir al bebé. El simple fraseo o tarareo de sílabas inexpressivas en su unidad, pudo constituir el inicio de tal tradición, que continuó durante siglos. Ese hecho puede encontrarse en cualquier cultura y época histórica. Quizá fue el origen de la expresión artística Inter comunicativa del adulto con los niños, y de estos entre sí.

La llamada literatura infantil, como hoy se entiende, nace en el siglo XIX, con la profusión de las recopilaciones de cuentos folclóricos, no siempre dirigidos a los pequeños.

Es cuestionable el hecho de fijar esta situación como el origen mismo de la totalidad de la literatura infantil. Es inobjetable que, antes del pasado siglo, habían aparecido obras expresamente creadas para los niños; la tradición oral, tanto lírica como narrativa, es antiquísima; no obstante, este tipo de literatura se consolida en el siglo XIX, sobre todo por vía de la narrativa. Ahora bien: ¿es la literatura infantil un género literario? La profusión de las publicaciones indiscriminadas en todo el mundo bajo este título genérico y los escasos (y necesarios) concursos, donde se presentan diversidad de obras para un premio único, han traído la posible confusión. Hay que recordar que las divisiones que se establecen en ciertos planos, responden muchas veces a contraseñas y convenciones y hasta a la estandarización para evitar confusiones, y que, especialmente, en la cuestión de los géneros literarios, la división podría caer en equívocos serios, como considerar a la divina comedia lo mismo novela que ensayo en verso, o a Facundo como un mero ensayo histórico. Atendiendo a la

necesaria división esquemática por la que hoy se conoce sobre los géneros literarios, se puede estudiar de forma más definida la literatura infantil.

Un cuento, un poema para niños, una novela para adolescentes, una obra de teatro de títeres o con oradores reales pueden ser literatura infantil, pero no por ello pueden ser todas y cada una la misma cosa. En este caso, se está ante un área semántica un tanto indefinida. Si se puede responder que hay una literatura infantil ya definible, se debe analizar que ella es en sí misma un área, una zona de la llamada literatura universal. Es una especialidad por cuanto va dirigida a un amplio público en formación y, por tanto, no responde a todos los patrones reconocidos para la literatura general o de adultos. Sus diferencias expresivas y hasta temáticas hacen que ella tenga una especificidad que reclama sus obras y sus propios clásicos, con independencia de las posibles adaptaciones de las obras de los grandes creadores de la literatura universal.

Se propone estudiar la literatura infantil como área, como zona específica dentro de la literatura universal, con relativa autonomía dentro de esta, dadas sus funciones más centradas en la formación infantil. El problema es complejo cuando se particulariza, porque hay que tomar como base de su fundamentación la carga didáctica que, en su mayoría, poseen estas obras. Se entiende este didactismo no solo en el sentido de enseñar moralejas y reglas éticas a la niñez, sino también cuando se les enseña a buscar o a sentir placer estético, ante una obra que condensa en ella una emoción vital. Pero ¿no hace lo mismo la vasta zona literaria que frecuenta el adulto? Puede hacerlo, pero no es su función principal. Ellas se dirigen a un intelecto formado (o deformado, según el lector), y lo ponen a discutir con la obra y consigo mismo, cuando no se trata de un ejercicio mental de entretenimiento.

En el caso de los niños, se acumulan otros elementos. Hay un agente receptivo y asimilador de proporciones diferentes a las del adulto. El entretenimiento suele tener un grano de enseñanza para ellos; es decir, un consejo o una mirada lírica a la vida. En una obra literaria adaptada, ellos descubren cosas de su experiencia personal y

aprenden otras que se confunden en su complejo mundo imaginativo y, muchas veces, suelen tornarse experiencia vital. Ello puede centrarse en el mensaje, así como en la forma en que se ha expresado. No será igualmente grato que se diga que el mundo es redondo, con una cara de susto y exclamaciones de terror, que se exprese lo mismo con suavidad y naturalidad.

Si, a veces, para un adulto el contenido supera a una forma gastada o poco estética, para los pequeños esto no se cumple de la misma manera. Que un lagarto se coma una mosca puede ser un hecho natural, de necesaria alimentación, o un hecho cruel, malvado y que les produzca un fuerte disgusto, según el punto de vista que se adopte para narrar, y la manera en que se narre. Si la mosca es el personaje central y positivo, el efecto es terrible, pero si lo es el lagarto, nada más natural, salvo que este sea algo así como el monstruo de la laguna negra. Al adulto lo mismo se le puede contar una historia de una manera que de otra, incluso a veces prefiere leer sobre plagas de langostas o de hormigas gigantes, y hasta ver en el cine mujeres arañas comiendo seres humanos; sin embargo, si tales escenas de crueldad mercantil no son aconsejables ni para los adultos mismos, lo son aún menos para los niños. Claro que a estos no hay que ocultarles el mundo de violencia en que vivimos, propios de la sociedad clasista en parte del mundo; por eso, la violencia no tiene por qué desaparecer de un relato para los pequeños. Hay una literatura creada para los niños e, incluso, puede afirmarse que creada por ellos mismos. Ahora bien, ¿la niñez es un concepto total, homogéneo?, ¿supone lo mismo para un autor crear obras para las edades entre 0 y 6 años, como entre 6 y 14? Esta problemática no se plantea en la literatura para adultos. Un novelista jamás tiene que pensar en si la edad biológica de sus posibles lectores es de 25 o 65 años. Pero no es probable que a un adolescente de 14 años le guste de igual manera un poema que se le lee a un niño o niña de 5; a uno que a los 7 años le encantaba *La Bella Durmiente*, no encontrara un placer de la misma naturaleza cuando tenga 15 años.

Para iniciar a los niños en la literatura, se recurrirá a medios pedagógicos y artísticos. En la edad temprana debe comenzarse, como recomendaba el especialista

ruso Lev Stepanian, por poesías, cuentos y relatos breves, con tramas de animales, juguetes o instrumentos de trabajo. Es también el momento de instruirlos en el conocimiento más amplio del mundo circundante por vía de la obra artística, para lo que es conveniente un considerable grado de realismo, en cuanto a aquello que ven y oyen cotidianamente. A partir de un estudio de la especificidad del lenguaje infantil, de Giuseppe Francescato, se puede analizar la posibilidad de una literatura para niños menores de 3 años. Es algo difícil encontrar un libro de ficción directamente escrito para tales edades, pero no lo es tanto hacer recopilaciones y antologías en las que no se desechen finas canciones de cuna, cuyos contenidos no se resistan a ser considerados poesía. Claro que, a tal edad, un bebé no entendería nada de la Nana de las cebollas de Miguel Hernández, porque el gran poeta español no la escribió para ellos, sino sobre ellos. Sin embargo, gran cantidad de hermosos poemas, con onomatopeyas y gorjeos propios para estas edades, producirían los primeros efectos de su iniciación literaria elemental.

El investigador italiano citado afirma que los infantes están capacitados para darse cuenta de las gramaticalidades las frases que producen, de la misma manera que están capacitados para producir nuevas frases gramaticalmente correctas. Por tanto, esta literatura inicial ayuda a activar el lenguaje infantil, pues las capacidades humanas no dependen solo de la imitación.

2.2 La evaluación

El procedimiento tradicional de evaluación responde a la educación basada en los contenidos. Se basa en formas de obediencia institucionalizada y tiende a conducir al proceso educativo a la rutina escolar y al uso de las medidas coercitivas, por tanto obstaculiza la búsqueda del pensamiento crítico y creativo.

Mientras que la evaluación tradicional trata de medir la reproducción de los temas contenidos en los programas, la evaluación formativa, se interesa por expresar la calidad de búsqueda, a través de la autoevaluación.

La autoevaluación desarrolla la capacidad de resolver problemas, estimula la conciencia crítica y autocrítica, no es simplemente la verificación de un conocimiento, es el acercamiento al conocer, implícito en el proceso de enseñar y aprender, demanda el aprendizaje significativo y el desarrollo de la investigación.

La evaluación actual ha sido pensada para evaluar competencias. En las nuevas tendencias se pueden encontrar dos centros de apoyo: uno, centrado en la revisión crítica de las ciencias de la educación en particular y de las ciencias sociales en general y el otro, más pragmático, derivado de los nuevos desafíos que introduce el avance vertiginoso de la ciencia y tecnología.

El segundo centro de apoyo, llamado la nueva aproximación al conocimiento, parte del reconocimiento de un sistema de convivencia cada vez más regido por la revolución tecnológica, donde el saber se contextualiza y se examina en forma de significados sociales, culturales y éticos. Este nuevo enfoque se sustenta en las siguientes ideas:

- La cognición no es más que uno de los tantos incidentes del proceso de construcción del conocimiento.
- Se trata que los alumnos aprecien que el desarrollo del conocimiento provoca efectos directos e indirectos que trascienden el aula y se relacionan con la organización, la estructura del trabajo, el desempeño en actividades productivas y pautas de convivencia, cuya difusión y aplicación permiten que emerjan nuevas necesidades y problemas que, al no ser satisfechos, se convierten en nuevos desafíos para la construcción y reconstrucción del conocimiento.

La enseñanza en nuestros días no es sólo la acción de comunicar, representa una orientación al alumno a encontrarse con la posibilidad de ser autónomo y a saber fundamentar una argumentación en el desarrollo de su pensamiento crítico.

La evaluación actual mide el desarrollo de capacidades para pensar, participar (trabajo colaborativo) y problematizarse.

En este sentido, interesa señalar que el alumno que aprende es aquel que tiene conciencia de sus preconcepciones, la manera cómo integra saber-realidad y cómo se identifica con los conceptos claves, como investigación, ciencia y método para pensar la realidad y poder transformarla.

La evaluación actual –al igual que la constructivista- no es la aplicación mecánica de instrumentos de evaluación, sino que busca valorar la formación del alumno.

La evaluación formativa requiere recoger, organizar e interpretar la información obtenida de múltiples fuentes con el fin de dirigir la acción correspondiente en el proceso de instrucción y mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

El proceso de evaluación permite verificar el cumplimiento de los objetivos educativos y comprobar que se ha producido el aprendizaje previsto. Tradicionalmente se pensaba que evaluar era calificar lo que el alumno había aprendido después de la fase de enseñanza.

Es importante diferenciar los términos *verificación* y *evaluación* del aprendizaje. *Verificación* es el proceso por el que se comprueba lo aprendido por el alumno, mientras que *evaluación* es el proceso que valora los resultados y el cómo del proceso educativo, que puede traducirse o no en una calificación o nota. *Evaluación* es el proceso de obtención de información y de su uso para formular juicios que se utilizan para tomar decisiones.

La evaluación del aprendizaje de los alumnos, por lo general, permite valorar el grado de cumplimiento de los objetivos educativos; diagnosticar errores conceptuales; destrezas, habilidades y actitudes; el proceso y manera en que los alumnos las desarrollan. Se evalúan también para analizar las causas de un aprendizaje deficiente y tomar las medidas oportunas.

Es fundamental que la evaluación sea capaz de valorar de forma efectiva el aprendizaje integral y no busque estimar la mera memorización. Más importante que la memorización es desarrollar las habilidades de reflexión, observación, análisis, el pensamiento crítico y la capacidad para resolver problemas.

2.2.1 ¿Cómo elegir un instrumento de evaluación?

Al elaborar el plan de trabajo (la planeación didáctica) el profesor diseña las unidades temáticas, tomando en cuenta las técnicas de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje que durante todo el curso instrumentará, las cuales es posible que modifique al inicio o a lo largo del curso para mejorar su enseñanza.

Las técnicas de aprendizaje y de evaluación del aprendizaje deben ir acorde con el enfoque educativo que el profesor elija y con su estilo de docencia. Si, por ejemplo, elige la técnica expositiva es importante que tenga pleno conocimiento de que solamente desarrolla en sus alumnos las capacidades de atender y hacer apuntes y que con el examen tradicional que le corresponde únicamente podrá medir las capacidades de retención, memorización y repetición, pero no podrá medir los objetivos relacionados con la comprensión y el manejo de información y menos aún los formativos.

Si se utilizan otras técnicas e instrumentos de evaluación se propicia que los alumnos desarrollen varias destrezas y diferentes aprendizajes, por ejemplo, si el profesor solicita a sus alumnos que realicen una investigación y la presentación de los

resultados en un trabajo escrito, podrá medir entre las capacidades que el alumno desarrolla las de diseño de un proyecto, búsqueda y localización de fuentes, formulación de hipótesis, argumentación para refutarlas o aceptarlas, diseño de instrumentos de captura, análisis de datos, estructura de las conclusiones, fundamentación y redacción del reporte.

Sin importar el instrumento que se elija se deberá:

- Precisar qué se quiere conocer por medio de las técnicas de evaluación, es decir el profesor–facilitador deberá responderse ¿cuáles son las capacidades, habilidades y conocimientos que quiero y puedo enseñar?
- Seleccionar una técnica de evaluación que sea consistente con el estilo de enseñar del profesor y pueda ser fácilmente realizada en el aula.
- Antes de efectuarla explicar el propósito de la actividad a los estudiantes.
- En las actividades de evaluación no solicitar más información de la necesaria.
- Después de clase, repasar los resultados y decidir qué cambios deben de realizarse para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje

2.2.2 Lista de cotejo

Consiste en un listado de aspectos a evaluar (contenidos, habilidades, conductas, etc.), al lado de los cuales se puede adjuntar un tic (visto bueno, o una "X" si la conducta es no lograda, por ejemplo), un puntaje, una nota o un concepto. Su nombre en inglés es checking list, y es entendido básicamente como un instrumento de verificación. Es decir, actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de ciertos indicadores prefijados y la revisión de su logro o de la ausencia del mismo.

Puede evaluar cualitativa o cuantitativamente, dependiendo del enfoque que se le quiera asignar. O bien, puede evaluar con mayor o menor grado de precisión o de profundidad. También es un instrumento que permite intervenir durante el proceso de

enseñanza-aprendizaje, ya que puede graficar estados de avance o tareas pendientes. Por ello, las listas de cotejo poseen un amplio rango de aplicaciones, y pueden ser fácilmente adaptadas a la situación requerida.

Entonces, que las listas de cotejo poseen – al menos – dos componentes: un listado de indicadores y un rango de criterios de evaluación (logrado, no logrado; puntajes; notas; conceptos; etc.), que se pueden agrupar en una sola columna o en varias, si el caso así lo amerita.

CAPÍTULO III

Metodología

3.1 Estrategia general de trabajo

Se llevó a cabo un diagnóstico en el grupo de tercero de preescolar, para verificar si se presentaba realmente el problema de lenguaje oral ya que este es considerado un problema a nivel nacional, el instrumento utilizado para valorar a dichos alumnos se encuentra en el anexo de este trabajo. Los resultados arrojaron que el 70% del grupo presentaron dificultades en esta área.

Ante tal situación se procedió a buscar una alternativa para solucionarla, por tanto la estrategia general del trabajo es la expresión literaria, ya que este permite un trabajo integral y de manera colectiva donde el alumno aprende haciendo es decir produciendo algo.

El trabajo de manera integral permite que el alumno se descubra asimismo, reconozca sus capacidades y las desarrolle para que a medida que avanza su proceso de desarrollo se vaya haciendo más autónomo y posteriormente pueda involucrarse en su propio conocimiento. Asimismo al interactuar con los demás el conocimiento se vuelve más rico porque es compartido lo que garantiza que el aprendizaje sea exitoso, puesto que las actividades a desarrollar en él son más prácticas que teóricas.

Para ello se trabajara con experiencias planeadas ya que son actividades en donde se invita al niño y niña a observar, participar y hablar. En este caso las actividades a realizar son: recorridos en la escuela o en la comunidad para que observe casas, animales, donde se les pregunte sobre lo observado. Esta actividad favorece los aspectos: socio-afectivos, cognoscitivos y psicomotor, los cuales permiten al niño o a la niña lograr, adquirir y reforzar actitudes, conocimientos y habilidades.

A continuación se presentan el cronograma de las actividades realizadas así como también las situaciones didácticas planeadas para favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de tercero de preescolar.

3.2 Cronograma



CENTRO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
 “NIÑOS HÉROES”
 C.C.T. 21DCC0074 V



| Objetivo general: Favorecer el desarrollo del lenguaje oral en alumnos de tercero de Preescolar mediante la expresión literaria durante el presente ciclo escolar dentro y fuera del aula. | Agosto | | | | Septiembre | | | | Octubre | | | | Noviembre | | | | Diciembre | | | |
|--|--------|--|---|--|------------|---|---|---|---------|--|---|---|-----------|---|---|---|-----------|---|--|--|
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Aplicación de prueba diagnóstica | X | | X | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Objetivo específico: Diseñar situaciones para que el niño obtenga y comparta información mediante la expresión literaria favoreciendo su lenguaje oral. | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | | | |
| Objetivo específico: Establecer estrategias tomando en cuenta los recursos materiales con los que se cuenta y que sean lo suficiente para lograr el desarrollo del lenguaje oral. | | | | | | | X | X | | | | | | | | | | | | |
| Objetivo específico: Propiciarle al niño elementos para que logren desenvolverse ante diversas situaciones en las que utilicen el lenguaje oral. | | | | | | | | | | | X | X | | | | | | | | |
| Situación didáctica. Recuento de un cuento. | | | | | | | | | | | | | X | X | | | | | | |
| Situación didáctica: los pequeños poetas | | | | | | | | | | | | | | | X | X | | | | |
| Situación didáctica: Así se rima. | | | | | | | | | | | | | | | | | X | X | | |

3.3 Plan de Trabajo



CENTRO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
 “NIÑOS HÉROES”
 C.C.T. 21DCC0074 V



| CAMPO FORMATIVO | ASPECTO | COMPETENCIA | SE FAVORECE Y SE MANIFIESTA | ESTRATEGIA | FECHA DE REALIZACIÓN |
|-------------------------|---------------|--|--|------------|---|
| Lenguaje y comunicación | Lenguaje oral | Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. | Escucha la narración de anécdotas, cuentos relatos, leyendas y fabulas y expresa que sucesos o pasajes de los textos que escucho le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros. | El cuento | Segunda semana de noviembre de 2010 |
| Lenguaje y comunicación | Lenguaje oral | Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. | Escucha la narración de anécdotas, cuentos relatos, leyendas y fabulas y expresa que sucesos o pasajes de los textos que escucho le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros. | El cuento | Tercera semana de noviembre 2010 |
| Lenguaje y comunicación | Lenguaje oral | Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. | Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes | La poesía | Cuarta semana de noviembre y primera de diciembre de 2010 |
| Lenguaje y comunicación | Lenguaje oral | Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. | Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes | La rima | Segunda y tercera semana de diciembre |

3.4 Planeaciones e Instrumentos de Evaluación



CENTRO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR
"NIÑOS HÉROES"
C.C.T. 21DCC0074 V



| | | | | | |
|----------------------------|---|----------------|--|--|------------------------------------|
| Objetivo: | La ampliación y el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones de un cuento. | | Aspectos en los que se organiza: | | Lenguaje oral |
| Situación didáctica | Recuento de un cuento | Competencia: | Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. | | |
| Plan de trabajo | Una semana | Grado y grupo: | 3° "A" | Tiempo estimado por actividad | 2 horas de jornada diaria |
| Recursos | Libros del rincón al sol solito, hojas, lápiz, colores, goma | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | | | | | SE FAVORECE Y SE MANIFIESTA |
| INICIO | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Por medio del diálogo, se les cuestionara, qué saben de los cuentos, ¿Qué es un cuento? ¿Cuáles cuentos les gustan más? ¿Por qué? ◆ Si algún alumno quiere contar un cuento se le dará la oportunidad para que lo haga. ◆ A continuación se les presentara el cuento "el castillo del rey sisebuto" ◆ A partir de presentarles el libro se les cuestionara sobre sus predicciones del cuento, estas predicciones se anotaran en el pizarrón. | | | Escucha la narración de anécdotas, cuentos relatos, leyendas y fabulas y expresa que sucesos o pasajes de los textos que escucho le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros. | |
| DESARROLLO | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Se leerá en voz alta, el cuento, "el castillo del rey sisebuto" antes de leerles se les recordaran sus predicciones sobre el cuento. ◆ Después de escuchar el cuento evaluaremos cada una de sus predicciones, veremos si lo que dijeron del cuento, si ocurrió. ¿se trato de lo que pensaban? ◆ Recontaremos el cuento verbalmente para que nos sirva como antecedente para crear una referencia escrita sobre el cuento. ◆ Pediré a los niños que en equipo de trabajo cada uno haga el cuento. En esta consigna no especificaré que dibujen o escriban, si tuenen alguna duda pueden consultar el libro impreso. Para esto se les proporcionara solamente una hoja, lápiz, goma, y colores. | | | | |
| CIERRE | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Se observara si se adentraron en el cuento. ◆ Aumentar el dominio de del desarrollo del cuento. ◆ Se les evaluara por medio de rubricas ◆ Y se les cuestionar si les agrado la clase. | | | | |
| Observaciones: | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------------|---|----------------|--|--|------------------------------------|
| Objetivo: | La ampliación y el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones de un cuento. | | Aspectos en los que se organiza: | | Lenguaje oral |
| Situación didáctica | Recuento de un cuento | Competencia: | Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. | | |
| Plan de trabajo | Una semana | Grado y grupo: | 3° "A" | Tiempo estimado por actividad | 2 horas de jornada diaria |
| Recursos | Capas, coronas, sombreros, teatrín, guiñotes. | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | | | | | SE FAVORECE Y SE MANIFIESTA |
| INICIO | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Por medio del diálogo, se les cuestionara, si recuerdan que cuento les gusto el día anterior. ◆ Se volverá a leer el cuento. ◆ Se le pedirá a los niños que pasen a trabajar en su cuento, por equipos como quedaron un día antes. | | | Escucha la narración de anécdotas, cuentos relatos, leyendas y fabulas y expresa que sucesos o pasajes de los textos que escucho le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros. | |
| DESARROLLO | <ul style="list-style-type: none"> ◆ De acuerdo a lo que ellos escribieron en su hoja blanca, se les pedirá que expliquen sus cuentos a su manera ◆ Se les proporcionara materiales tales como capas, sombrero, coronas, etc., para que interpreten el cuento ◆ Se les proporcionara el teatro que tiene la escuela para que si ellos quieren lo utilicen. ◆ Se les pedirá a los alumnos que salgan al patio y que formen un círculo sentados para poner atención en los cuentos. | | | | |
| CIERRE | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Se les cuestionara como se sintieron al desarrollar su cuento. ◆ Aumentar el dominio de del desarrollo del cuento. ◆ Se les evaluara por medio de rubricas ◆ Y se les cuestionar si les agrado la clase. | | | | |
| Observaciones: | | | | | |

EVALUACIÓN:

Respuestas: BUENO / ADECUADO / EN PROCESO

| LENGUAJE ORAL | ASPECTOS A EVALUAR | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|
| CAMPO FORMATIVO: lenguaje y comunicación | Logra contar un cuento frente a sus compañeros y participa en la escenificación del cuento sin timidez. | | | Logra contar un cuento frente a sus compañeros, Es capaz de repetir o explicar parte de un cuento narrado. | | | Realiza consignas que implican dos o tres acciones. | | | Expone información sobre un tema, organizando mejor sus ideas. | | | Intercambia opiniones y explica porque está de acuerdo o desacuerdo sobre los que otros opinan sobre un tema | | | Practica la escucha activa y participa en la acción del cuento sin timidez. | | |
| ASPECTO: lenguaje oral | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| COMPETENCIA: Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| NOMBRE DEL ALUMNO | L | E | N | L | E | N | L | E | N | L | E | N | L | E | N | L | E | N |
| 1. Baez Reyes María Fernanda | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.- Bello Muñoz Kevin | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.- Carrera Luna Jorge Luis | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4.- Cosme Carrera Alexis | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5.- Cruz Reyes Néstor Genaro | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6.- Cruz Sánchez Yoselin | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7.-Escobar Reyes Cecilia | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8.- Flores Gracia Paz Evelin | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9.-Flores Mejía Eduardo Jafet | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10.-Flores Reyes Jesús | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11.-Galicia Arrollo Llael | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12.- Galicia Sánchez Uriel | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13.- García Cruz Alfredo | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14.- García Escobar Fátima | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15.- Herrera Aguilar María Sonia | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16.- Herrera Carrera Mario | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17.- Loyo Huerta Paula | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18.- Paz Herrera Zuri Elizabeth | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19.- Reyes Herrera Jannet | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20.- Reyes Sánchez Sandra Johana | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21.- Sánchez Carrera Jiram Gabriel | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAL | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

L=LOGRADO E=EN PROCESO N=NO LOGRADO

| | | | | | |
|----------------------------|---|----------------|--|--|---------------------------|
| Objetivo: | Elaborar poesías, creando de manera individual y colectiva la narración de las misma para propiciar al lenguaje oral | | Aspectos en los que se organiza: | Lenguaje oral | |
| Situación didáctica | Los pequeños poetas | Competencia: | Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. | | |
| Plan de trabajo | Una semana | Grado y grupo: | 3° "A" | Tiempo estimado por actividad | 2 horas de jornada diaria |
| Recursos | Cd con poesía, hojas con la poesía, rotafolio con imágenes. | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | | | | SE FAVORECE Y SE MANIFIESTA | |
| INICIO | <ul style="list-style-type: none"> • Se les preguntará si alguna vez han escuchado una poesía. ¿conocen que es una poesía? • A continuación se les presentara una poesía en un cd. • Se comentara que vamos a aprender una poesía. | | | Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes | |
| DESARROLLO | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Se les presentará una poesía titulada "mi escuela" y se les repartirá en una hoja y con ayuda del profesor se leerá y se les pedirá que la aprendan. ◆ Se les presentara en un rotafolio imágenes relacionadas con la poesía, para que se les facilite aprenderse la poesía. ◆ Así como se repetirá el Cd, con la poesía. Y se les cuestionara que comprenden de ella. Con la finalidad de que se les haga más significativa. ◆ Se les pedirá que se la lleven a sus casas y con ayuda de alguien mayor repasen la poesía. | | | | |
| CIERRE | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Se observará si se tiene facilidad para memorizar una poesía ◆ Aumentar el trabajo con padres ◆ Se les evaluara por rubricas | | | | |
| Observaciones: | | | | | |

| | | | | | |
|----------------------------|---|----------------|--|-------------------------------|--|
| Objetivo: | Elaborar poesías, creando de manera individual y colectiva la narración de las misma para propiciar al lenguaje oral | | Aspectos en los que se organiza: | Lenguaje oral | |
| Situación didáctica | Los pequeños poetas | Competencia: | Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. | | |
| Plan de trabajo | Una semana | Grado y grupo: | 3° "A" | Tiempo estimado por actividad | 2 horas de jornada diaria |
| Recursos | Cd con poesía, hojas con la poesía, rotafolio con imágenes. | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | | | | | SE FAVORECE Y SE MANIFIESTA |
| INICIO | <ul style="list-style-type: none"> • Se les preguntara si repasaron su poesía • A continuación se les presentara la poesía en la grabadora. • Se comentara que vamos a recitar esa poesía frente a sus padres. | | | | Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes |
| DESARROLLO | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Se les preguntara como quieren formarse para recitar la poesía, con ayuda del maestro se realizara la formación. ◆ A continuación se realizara un repaso en grupo. ◆ Se presentara a los padres, en una feria de expresión literaria. | | | | |
| CIERRE | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Se observara si se tiene facilidad para expresar una poesía ◆ Aumentar el trabajo con padres ◆ Se les evaluara por rubrica | | | | |
| Observaciones: | | | | | |

EVALUACIÓN:

Respuestas: BUENO / ADECUADO / EN PROCESO

| LENGUAJE ORAL | ASPECTOS A EVALUAR | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|--|--------------------------|--------------------------|
| | CAMPO FORMATIVO: lenguaje y comunicación | | | trabaja con entusiasmo para aprender la poesía, comprende y formula los pasos del aprendizaje de la poesía | | | Escucha, memoriza y comparte poemas. Al mismo tiempo que solicita ayuda para llevar a cabo la tarea encargada. | | | Expone información sobre un tema organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. | | | Participa en la puesta en práctica expresando sus alegrías, tristezas, temor, asombro a través de la poesía. | | | Realiza consignas que implican dos o tres acciones que le faciliten el desarrollo de las actividades propuestas. | | | Logra expresar la poesía frente a más gente. | | |
| ASPECTO: lenguaje oral | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| COMPETENCIA: Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| NOMBRE DEL ALUMNO | L | E | N | L | E | N | L | E | N | L | E | N | L | E | N | L | E | N | L | E | N |
| 1. Báez Reyes María Fernanda | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.- Bello Muñoz Kevin | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.- Carrera Luna Jorge Luis | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4.- Cosme Carrera Alexis | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5.- Cruz Reyes Néstor Genaro | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6.- Cruz Sánchez Yoselin | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7.-Escobar Reyes Cecilia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8.- Flores Gracia Paz Evelin | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9.-Flores Mejía Eduardo Jafet | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10.-Flores Reyes Jesús | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11.-Galicia Arrollo Llael | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12.- Galicia Sánchez Uriel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13.- García Cruz Alfredo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14.- García Escobar Fátima | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15.- Herrera Aguilar María Sonia | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16.- Herrera Carrera Mario | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17.- Loyo Huerta Paula | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18.- Paz Herrera Zuri Elizabeth | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19.- Reyes Herrera Jannet | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20.- Reyes Sánchez Sandra Johana | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21.- Sánchez Carrera Jiram Gabriel | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAL | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

L=LOGRADO E=EN PROCESO N=NO LOGRADO

| | | | | | |
|----------------------------|---|----------------|--|--|------------------------------------|
| Objetivo: | Construir el desarrollo de la creatividad y la imaginación mediante rimas para usar el lenguaje en construcción de conocimientos | | Aspectos en los que se organiza: | Lenguaje oral | |
| Situación didáctica | Así se rima | Competencia: | Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. | | |
| Plan de trabajo | Una semana | Grado y grupo: | 3° "A" | Tiempo estimado por actividad | 2 horas de jornada diaria |
| Recursos | Rimas, dibujos, hojas blancas, colores | | | | |
| SECUENCIA DIDÁCTICA | | | | | SE FAVORECE Y SE MANIFIESTA |
| INICIO | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Se presentara a los padres, en una feria de expresión literaria. Se les preguntara a los niños si conocen rimas, invitarlos a que las digan al grupo y que comenten quien se los dijo o como lo aprendieron. ◆ Se les comentara que es una rima de manera sencilla para que sea comprensible. Por equipos de 4 se les proporcionara libros que las contengan para que identifiquen la forma en que se encuentran escritas. | | | Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes | |
| DESARROLLO | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Se les pedirá que guarden silencio y pongan atención porque se les leerán 2 rimas El caracol y el rio ◆ Se procederá a la lectura con un tono adecuado para que diferencian los niños y a continuación repitan también lo que se les valla leyendo. ◆ Se integrara todo el grupo y jugaremos a "la rueda de san miguel" y se le pedirá al que le toque voltearse que mencione y describa lo que se decía u otra característica acerca del rio y el caracol, así pasara uno por uno. | | | | |
| CIERRE | <ul style="list-style-type: none"> ◆ Por último se integrarán nuevamente en equipos de 4 y dibujarán e iluminaran lo que les haya llamado la atención de lo que se dijo en la rima y formularan su propia rima para decírselos a sus compañeros. | | | | |
| Observaciones: | | | | | |

EVALUACIÓN:

Respuestas: BUENO / ADECUADO / EN PROCESO

| LENGUAJE ORAL | ASPECTOS A EVALUAR | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|--|---|---|--|---|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|---|---|
| CAMPO FORMATIVO: lenguaje y comunicación | Identifica el ritmo y la rima de textos poéticos, breves | Escucha, memoriza y comparte rimas. Al mismo tiempo que solicita ayuda para llevar a cabo la tarea encargada. | Participa en la puesta en práctica expresando sus alegrías, tristezas, temor, asombro a través de la rima | Realiza consignas que implican dos o tres acciones que le faciliten el desarrollo de las actividades propuestas. | Logra expresar la rima frente a sus compañeros y maestro. | Realiza consignas que implican dos o tres acciones. | | | | | | | | | | | | |
| ASPECTO: lenguaje oral | | | | | | | L | E | N | L | E | N | L | E | N | L | E | N |
| COMPETENCIA: Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. | | | | | | | L | E | N | L | E | N | L | E | N | L | E | N |
| NOMBRE DEL ALUMNO | L | E | N | L | E | N | L | E | N | L | E | N | L | E | N | | | |
| 1. Báez Reyes María Fernanda | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2.- Bello Muñoz Kevin | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3.- Carrera Luna Jorge Luis | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4.- Cosme Carrera Alexis | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5.- Cruz Reyes Néstor Genaro | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6.- Cruz Sánchez Yoselin | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7.-Escobar Reyes Cecilia | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8.- Flores Gracia Paz Evelin | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 9.-Flores Mejía Eduardo Jafet | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 10.-Flores Reyes Jesús | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 11.-Galicia Arrollo Llael | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 12.- Galicia Sánchez Uriel | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 13.- García Cruz Alfredo | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 14.- García Escobar Fátima | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 15.- Herrera Aguilar María Sonia | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 16.- Herrera Carrera Mario | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 17.- Loyo Huerta Paula | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 18.- Paz Herrera Zuri Elizabeth | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 19.- Reyes Herrera Jannet | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 20.- Reyes Sánchez Sandra Johana | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 21.- Sánchez Carrera Jiram Gabriel | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAL | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | | | |

L=LOGRADO E=EN PROCESO N=NO LOGRADO

3.5 Resultados de la aplicación

Con la finalidad de dar a conocer las actividades realizadas durante la aplicación de la alternativa del desarrollo del lenguaje oral a través de la expresión literaria, así como los resultados de los objetivos como dificultades y logros, eficacia de los recursos y lo que se puede mejorar o replantear de mejor manera.

También se dan a conocer los tiempos de aplicación de las planeaciones así como el funcionamiento de las mismas.

En la aplicación de la primera planeación en cuanto al desarrollo del lenguaje oral en preescolar por medio de la expresión literaria, se llevo a cabo durante las primeras semanas de noviembre, y durante esta aplicación se logro que los alumnos se expresaran por medio del cuento con la finalidad de desarrollar su lenguaje oral. Y esto fue funcional ya que por medio de este se logro que relataran un cuento frente a sus compañeros así como poner en práctica la escucha activa. Este logro se reflejo en un 70 % de los alumnos. Pero la inasistencia del 10 % de alumnos no permitió que todos los alumnos estén al mismo nivel que sus demás compañeros.

Los cuentos que se les presento fueron pertinentes en cuanto al desarrollo de los mismos, ya que fueron claros, y fáciles de comprender, así como el material que se utilizo.

En cuanto a la distribución del tiempo fue de cierta manera basto para que se desarrollaran los indicadores de la evaluación, durante esta aplicación se evaluó por medio de la observación y durante el desarrollo de las actividades y se apoyo de un instrumento de evaluación (lista de cotejo).

El diseño de situaciones en las planeaciones logró que los escolares obtuvieran y compartieran información favoreciendo su lenguaje oral.

Las estrategias utilizadas tomaron en cuenta las etapas de desarrollo del niño y los recursos materiales con los que se cuenta con la finalidad de propiciarle al niño elementos para que lograra desenvolverse ante diversas situaciones en las que utilicen el lenguaje oral.

En cuanto a los objetivos se diseñaron situaciones en las que el niño obtuvo y compartió información mediante la expresión literaria favoreciendo su lenguaje oral. De manera general en cuanto a las estrategias utilizadas en las planeaciones se establecieron estrategias tomando en cuenta los recursos materiales con los que se cuenta.

Propiciarle al niño elementos para que logren desenvolverse ante diversas situaciones en las que utilicen el lenguaje oral.

CONCLUSIONES

Conclusiones y Recomendaciones

A las (los) Docentes de Educación Preescolar se les propone trabajar el presente proyecto ya que representa una alternativa para el ámbito educativo, específicamente en el nivel de educación preescolar, por su carácter flexible responde a las necesidades que presente el contexto donde se pretenda desarrollar. Asimismo se recomienda utilizar material existente en la localidad, o en su defecto diseñar el apropiado. Lo que se busca es desarrollar las competencias comunicativas sin embargo estas se trabajan de manera transversal por lo que se puede aprovechar las actividades para desarrollar competencias de otro campo formativo.

Es importante mencionar que el presente trabajo es una guía para el docente, así pues una herramienta teórica metodológica ya sea para aplicar las mismas actividades en un contexto diferente, para adaptarlo o para realizar una nueva investigación partiendo de esto como antecedente.

Para poder desarrollar las actividades aquí presentadas se sugiere llevar a cabo un diagnóstico o una evaluación con la finalidad de tener conocimientos más certeros acerca del problema que se pretende abatir usando este instrumento. Para ello también es importante hacer análisis de los recursos con los que cuenta la institución y si no existieran que tan viable es conseguirlos, esto para evitar que surjan imprevistos en el momento de la aplicación.

Como ya se había mencionado anteriormente, el tiempo de sesión adecuado es de 2 horas y media para que efectivamente esta estrategia funcione de lo contrario se perderá el interés ocasionando aburrimiento en los alumnos, puede ser que si sea interesante pero no es viable mantener mucho tiempo al alumno con la misma dinámica de trabajo pues se vuelve rutinario,

La dificultad a abordar debe aparecer en la mayoría del grupo ya que de lo contrario no se estaría aprovechando verdaderamente puesto que no se abatiría el

problema que debe ser específico y no algo vago. Se debe tener muy claro lo que se pretende lograr y cuáles son los factores que lo están causando para solventar la situación.

Es bien sabido que existe un sin número de estrategias para el desarrollo del lenguaje oral, sin embargo en este proyecto se hizo uso del taller con el cual se obtuvieron buenos resultados por lo tanto se recomienda su aplicación en el nivel preescolar ya que permite enseñar y aprender mediante la construcción de algo de manera colectiva, lo que hace que tenga relación con el constructivismo mismo que establece que todo conocimiento es social.

De igual manera permite diseñar dentro de él diversas actividades que brindan al niño la oportunidad de interactuar dentro de un ambiente agradable que hace que por sí mismo se interese en descubrir el conocimiento, ya que el docente participa como guía no como autoridad se eliminan las jerarquías logrando que el alumno se sienta entre iguales y en confianza favoreciendo su aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Bentolila, A. (2004). Derechos y obligaciones de la comunicación. Del iletrismo en general y de la escuela en particular. En SEP, *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar Vol. I* (págs. 165-166). México: SEP.
- Bodrova, E., & J. Leong, D. (2004). *Herramientas de la mente, el aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: SEP.
- Cambourne, B. (1999). Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir. *Cero en conducta* , VII (29-30).
- Coll, C. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Graó.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y otros. (2007). *El constructivismo en el aula*. México: Colofón.
- Goodman, K. (1999). Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje. *Cero en conducta* , VII (29-30).
- Monfort, M. (1995). *El lenguaje oral*. Barcelona.
- SEP. (2005). *Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar Vol. I*. México: SEP.
- SEP. (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: SEP.
- Vygotsky, L. (2008). *Pensamiento y lenguaje (Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas)*. México: Quinto Sol.

APÉNDICES

APÉNDICE A

1.- Instrumentos para evaluar la expresión oral de los niños, de acuerdo al examen diagnóstico aplicado. Los rangos son:

- L: No logrado.
- ML: Medianamente logrado.
- NL: No logrado.

| Nombre del alumno. | Escucha atentamente la narración del cuento. | | | Creó de manera individual el final del cuento, siguiendo la secuencia y el orden de ideas. | | | Expresó qué sucesos del cuento le provocaron alegría, miedo, tristeza. | | | Utilizó la entonación y el volumen de voz para hacerse comprender | | | Dialogó para resolver conflictos entre sus compañeros | | | Solicitó la palabra y solicitó los turnos del habla de los demás. | | | Explicó los pasos a seguir para realizar un juego. | | |
|--------------------------------|--|----|----|--|----|----|--|----|----|---|----|----|---|----|----|---|----|----|--|----|----|
| | L | ML | NL | L | ML | NL | L | ML | NL | L | ML | NL | L | ML | NL | L | ML | NL | L | ML | NL |
| 1. Baez Reyes María Fernanda | X | | | | | X | | | X | | X | | | | X | | X | | | | X |
| 2.- Bello Muñoz Kevin | | | X | | | X | | | X | | X | | | | X | | X | | | | X |
| 3.- Carrera Luna Jorge Luis | | X | | | | X | | | X | | X | | | | X | | | X | | X | |
| 4.- Cosme Carrera Alexis | | | X | | | X | | | X | | | X | | | X | | | X | | X | |
| 5.- Cruz Reyes Néstor Genaro | | | X | X | | | | X | | | | X | | | X | X | | | X | | |
| 6.- Cruz Sánchez Yoselin | | | X | | | X | | | X | | | X | | | X | | X | | | X | |
| 7.- Escobar Reyes Cecilia | | | X | | | X | | | X | | | X | | | X | | | X | | X | |
| 8.- Flores Gracia Paz Evelin | | X | | | | X | | X | | | | X | | | X | | | X | | X | |
| 9.- Flores Mejía Eduardo Jafet | | | X | | | X | | | X | | | X | | | X | | | X | | | X |
| 10.- Flores Reyes Jesús | | | X | | | X | | | X | | | X | | | X | | | X | | X | |
| 11.- Galicia Arrollo Llael | | | X | X | | | | X | | | | X | | | X | | X | | | X | |
| 12.- Galicia Sánchez Uriel | | | X | X | | | | X | | | X | | | X | | X | | | X | | |

APÉNDICE B

INSTRUMENTO PARA LA AUTOEVALUACIÓN DEL DOCENTE

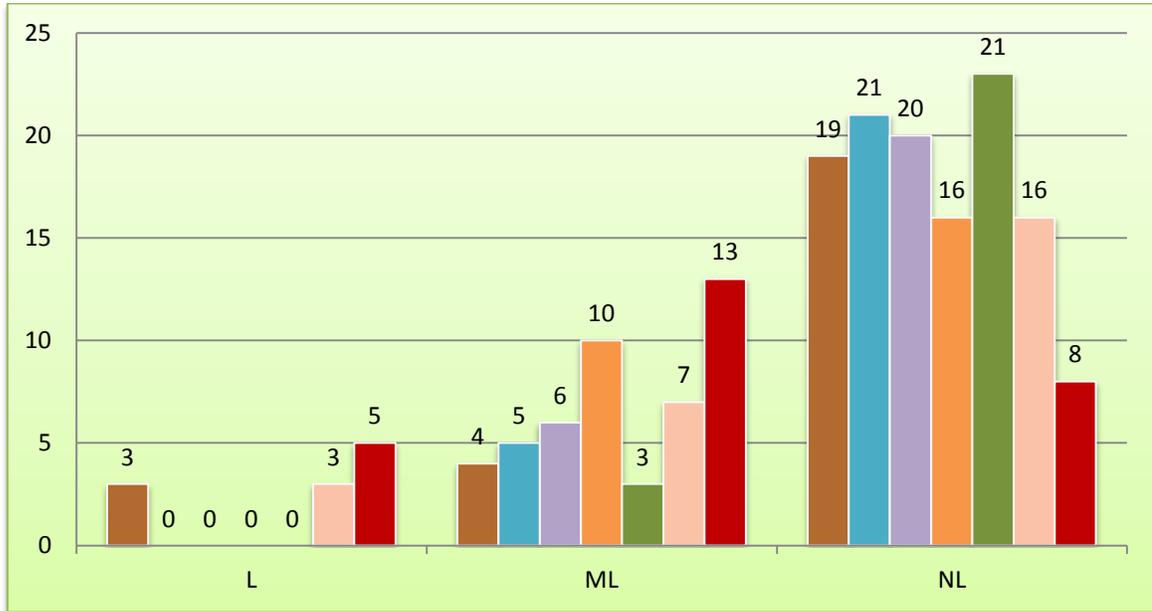
Lee cada uno de los indicadores y elige el rasgo que mejor describe a la práctica del docente, considera la siguiente escala para tu valoración.

| | | |
|----------|---------------|---------------|
| 4 | Sí | Siempre |
| 3 | Parcialmente | Casi siempre |
| 2 | Limitadamente | Algunas veces |
| 1 | No | Nunca |

| ASPECTO | INDICADOR | VALORACIÓN | | | |
|---------------------------|---|------------|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| DIAGNOSTICO PEDAGÓGICO | Conversa con el alumno y le solicita información completa o explicaciones sobre sucesos. | | | | |
| | Expone información clara sobre un tema para que el alumno comprenda y organice sus ideas. | | | | |
| | Practica la escucha activa para comprender lo que el alumno dice. | | | | |
| | Conozco las características de los niños. | | | | |
| | Conoce que implica la relación entre alumnos-padres. | | | | |
| | Relata de manera clara las consignas dentro de aula. | | | | |

APÉNDICE C

Nivel de desarrollo de competencias en alumnos de 3º de preescolar



| | |
|--|--|
| Escucha atentamente la narración del cuento. | |
| Creó de manera individual el final del cuento, siguiendo la secuencia y el orden de ideas. | |
| Expresó qué sucesos del cuento le provocaron alegría, miedo, tristeza. | |
| Utilizó la entonación y el volumen de voz para hacerse comprender | |
| Dialogó para resolver conflictos entre sus compañeros | |
| Solicitó la palabra y solicitó los turnos del habla de los demás. | |
| Explicó los pasos a seguir para realizar un juego. | |

Porcentaje de alumnos que presentan dificultades en la comunicación.

