



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO CENTRO**



**AMBIENTES ALFABETIZADORES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA FAVORECER LA EXPRESION ORAL EN NIÑOS DE TERCERO
DE PREESCOLAR DEL JARDIN DE NIÑOS “INÉS VILLARREAL”,
ALCALDÍA CUAUHTÉMOC, CDMX.**

TESIS

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

PRESENTA:

ELIZABETH ANTONIO PÉREZ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. JAZMÍN HAYDEE VÁZQUEZ ORTEGA

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2024.



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

Ciudad de México, 25 de abril de 2024

PRESENTE

LIC. ELIZABETH ANTONIO PEREZ.

En mi calidad de presidente de la comisión de titulación de esta unidad y como resultado del análisis realizado a su tesis titulada:

AMBIENTES ALFABETIZADORES: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA FAVORECER LA EXPRESIÓN ORAL EN NIÑOS DE TERCERO DE PREESCOLAR DEL JARDÍN DE NIÑOS "INÉS VILLARREAL" ALCALDÍA CUAUHTÉMOC, CDMX.

A propuesta de la directora de tesis **MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA**, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional, de la Maestría en educación básica.

EL JURADO QUEDARÁ INTEGRADO DE LA SIGUIENTE MANERA

JURADO	NOMBRE
PRESIDENTE	MTRA. KARLA LISET AGUILAR ISLAS
SECRETARIA (O)	MTRA. JAZMIN HAYDEE VAZQUEZ ORTEGA
VOCAL	MTRA. MIREYA MARTINEZ MONTES
SUPLENTE	DR. JORGE ALBERTO MORENO RUIZ
SUPLENTE	MTRA. SANDRA BETCI TREJO FRAGOSO

**ATENTAMENTE
EDUCAR PARA TRANSFORMAR**



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

MTRA. TERESA DE JESÚS PÉREZ GUTIÉRREZ
DIRECTORA DE LA UNIDAD 094 CIUDAD DE MÉXICO, CENTRO

TPG*jjcc

AGRADECIMIENTOS

A mis padres, mis hermanas, mis sobrinos por su presencia en mi vida
A ti amore por confiar, por tu paciencia, por escuchar, por estar en las buenas y en
las malas.

A mis compañeros y compañeras de la 5G y 6G por las risas, las lágrimas, por los
momentos compartidos, por la hermandad.

A todos los maestros y maestras por sus enseñanzas y por el tiempo dedicado a
las observaciones a este documento.

A los estudiantes del Jardín de Niños "Inés Villarreal", padres de familia y
maestros que contribuyeron a esta investigación y por las experiencias vividas.

A los que en el camino nos dejaron, pero que sin duda alguna desde donde se
encuentran nos siguen guiando.

A ustedes mis amigas por hacer catarsis conmigo, por siempre estar.

¡Gracias! Por el apoyo las palabras de aliento y motivación porque aún en la
adversidad no dejaron darme por vencida y renunciar.

INDICE

INTRODUCCIÓN	9
I. LA EXPRESIÓN ORAL EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL	13
A. Política Educativa	13
1. Una mirada al mundo	14
2. Desde el otro lado del Mundo para México	19
B. De la Moda lo que te acomoda...La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)	22
1. Los más pequeños. La Reforma de Educación Preescolar (2004)	24
2. Los adolescentes no podían quedarse atrás...Reforma de Educación Secundaria (2006)	27
3. Una historia desfasada, la Reforma de Educación Primaria (2009)	29
C. Cambios curriculares	31
1. Función de los estándares	31
2. Campos de formación y Campos Formativos	33
3. Organización curricular y pedagógica	34
4. Temas de relevancia social y transversalidad	35
5. Rol docente y papel del estudiante	36
II. LA REALIDAD DE LA EXPRESIÓN ORAL EN PREESCOLAR	39
A. ¿Por dónde empezar?	39
1. La situación en preescolar	40
2. Después de tanto análisis, el problema es...	64
B. Una metodología no tan usual	66
III. OTRA MIRADA Y OTRO ENFOQUE HACIA LA EXPRESIÓN ORAL	75
A. Lo que otros piensan, saben y han vivido	75
1. Revalorizar la convivencia escolar para crear ambientes de confianza	75
2. La expresión oral un instrumento valioso para el ser humano	77
3. El rol de la escuela en el desarrollo del lenguaje oral	81
4. El títere, medio para el desarrollo de la expresión oral en los preescolares	82
5. Creación de un ambiente alfabetizador	84
B. Fundamentación teórica-metodológica	85
1. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?	86
2. Otras miradas de la expresión oral	110
IV. AL PLANEAR SE LLEGA MUY ALTO	129
A. El Diseño de Intervención Pedagógica	129
1. Tiempo y lugar	130
2. Los elegidos son...	130

B. Manos a la obra	132
1. Todo tiene un objetivo	132
2. Justificación	133
3. Acciones previstas y posibles recursos a utilizar	135
4. Competencias por desarrollar	136
5. Procedimiento de intervención	137
C. Evaluación y seguimiento	140
V. EL INICIO DE UN VIAJE POR LA PALABRA	145
A. Regresión en el tiempo	145
Episodio 1. Encuentro conmigo misma, lecciones de Vida	146
Episodio 2. Pa' luego es tarde...	159
Episodio 3. "¡No manches Antonio!"	168
Episodio 4. De la cancha al consultorio	186
Episodio 5. De Fiesta en Pijamas	195
B. Informe General	202
1. Metodología de la Investigación	203
2. El Contexto y su Diagnóstico	203
3. Sustento Teórico	205
4. Metodología de la Intervención	209
5. Resultados	211
CONCLUSIONES	217
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	223
ANEXOS	229

INTRODUCCIÓN

En el mundo las habilidades de escuchar, hablar, leer y escribir forman parte de las dimensiones de la competencia comunicativa de todo ser humano, en la escuela se da por hecho que los profesores deberían destinar el tiempo necesario para trabajar dichos aspectos, pero la oralidad es la menos abordada. Se tiene la creencia de que esta habilidad se debe desarrollar en el día a día, dado que como seres humanos nos comunicamos oralmente desde niños, pero qué pasa cuando se relega y la mayor parte de las prácticas están enfocadas al lenguaje escrito aspecto que ha sido centro de atención y de preocupación en la educación por mucho tiempo.

La escuela debería ser el escenario ideal para favorecer y estimular la expresión oral porque no solo implica hablar y comunicarse de manera adecuada, el hablar implica relacionarse, intercambiar discursos, compartir ideas, sentimientos, tomar decisiones y lograr acuerdos; consiste en escuchar, estar atento, receptivo para desarrollarse cognitivamente, no solo es útil para relacionarse sino para formar parte de una comunidad.

En las siguientes páginas se reflexionará sobre el proyecto de intervención que se llevó a cabo sobre la expresión oral en los estudiantes de tercer grado del Jardín de Niños "Inés Villarreal" en la alcaldía Cuauhtémoc, CDMX y la importancia de crear un ambiente propicio y de confianza que les permita hablar y escuchar sobre temas diversos, ponerse en contacto con otras personas, hacer uso de la oralidad para expandir su mundo, su vocabulario, explorar diversas maneras de usar el lenguaje para tomar decisiones, exteriorizar gustos, inquietudes y poco a poco dar su punto de vista, argumentar sus pensamientos y de esta manera contribuir al fortalecimiento de esta competencia comunicativa.

Por lo que este trabajo implicó considerar el contexto político-educativo inmerso en el contexto y el cual influye en las acciones y decisiones educativas que se ponen

en práctica. La crisis de la sociedad a nivel mundial en la que se encuentra inmersa y las transformaciones que se vislumbran en los ámbitos, político, social, económico y por lo tanto en educación, han generado un sinnúmero de cambios relacionados con la globalización, lo que repercute en prácticas homogéneas influenciadas por reformas implementadas tomadas desde otra realidad.

El presente trabajo brinda un panorama sobre el sistema educativo mexicano, las modificaciones que se han dado sobre éste, así como la implementación de un enfoque por competencias, el cual es tomado desde una perspectiva internacional sin hacer consideraciones previas sobre su viabilidad e impacto en el contexto nacional, lo cual ha repercutido en el desarrollo de la educación en México.

En un primer momento, se hablará sobre política educativa entendiéndose como la manera en la que se toman y aplican decisiones desde lo gubernamental sin tomar en consideración la opinión pública para la implementación de acciones, principalmente en el ámbito educativo.

Posteriormente, se menciona lo sucedido en el nivel educativo a nivel nacional, de dónde surge el enfoque por competencias y cómo llega a México para su incorporación en el sistema educativo y las repercusiones que esto ha tenido a raíz del trabajo por competencias. A su vez, se llevará a cabo un recorrido sobre los diferentes niveles de educación básica y las modificaciones que se han dado a partir de la articulación de la Educación Básica, misma que se muestra en los mapas curriculares correspondientes a los diferentes momentos de la reforma educativa, también se hace mención sobre la transversalidad y los temas relevantes.

Siguiendo el orden, en el segundo apartado se aborda el diagnóstico específico a partir de la delimitación del problema, se hace una caracterización de los participantes considerando a niños, padres de familia, docentes que laboran en el jardín de niños antes mencionado. Posteriormente, se explica cómo se hace la selección de la muestra con base en el muestreo no probabilístico, se hace mención

sobre el criterio de la muestra, asimismo, se hace referencia a los instrumentos que se diseñaron tanto para niños, padres de familia y docentes; se recupera el estudio socioeconómico a partir del cual se obtiene el nivel cultural de las familias que integran la muestra. Además, se presentan los resultados de la estrategia aplicada sobre expresión oral a la muestra seleccionada. Este apartado incluye los resultados del diagnóstico específico, así como el planteamiento del problema, las preguntas y supuestos obtenidos a partir del análisis de los datos recuperados.

En el tercer apartado, se encuentra el estado del arte, el cual consta de cinco investigaciones que fueron seleccionadas a partir de lo que pudieran aportar al proyecto de intervención y Pedagogía por Proyectos, esto de manera general abordando solo algunos aspectos sobre esta propuesta de intervención dónde se expone, ¿Qué es la Pedagogía por Proyectos?, sus antecedentes, el sustento teórico, los ejes didácticos que la integran; las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, los tipos de proyectos que se realizan y en qué consisten, además se especifica qué es un Proyecto de acción y sus fases; se hace mención sobre la organización y registro de los contratos individuales y colectivos. Asimismo, qué es el módulo de interrogación de textos, así como el módulo de escritura. Se hace referencia a los siete niveles de conceptos lingüísticos para trabajar con los niños y la importancia de la evaluación, además de ello, se integra los aportes teóricos que nos ayudan a fundamentar la presente investigación a partir del objeto de estudio que es la expresión oral.

En el cuarto apartado se incluye el diseño de intervención, se describe a los participantes con quienes se trabajó la expresión oral, el lugar y tiempo de la intervención, así como la justificación que el proyecto tiene con los contenidos del programa de estudios. Se mencionan los propósitos para la intervención derivados del planteamiento, las preguntas y supuestos de intervención, además incluye las actividades previas y los recursos posibles a utilizar durante la puesta en marcha del proyecto de intervención. Con base en los propósitos, se diseñaron competencias e indicadores que permitan guiar el proceso de aprendizaje de los

estudiantes. Dentro de este apartado, podrá encontrarse el plan de intervención, el cual incluye las seis fases de trabajo del proyecto colectivo, en donde se especifican algunas actividades que se llevarán a cabo tomando en cuenta el rol del docente y del alumno. Al finalizar, se encuentran los instrumentos diseñados para evaluar la intervención considerando una lista de cotejo en donde se retoman los indicadores de cada competencia a evaluar.

El quinto apartado está compuesto por dos momentos, el primero de ellos incluye el informe biográfico-narrativo construido a partir del uso de la técnica de relato único, en el cual doy cuenta de lo vivido en la intervención. El segundo momento, está constituido por el informe general de cómo se llevó a cabo dicha intervención y el avance en algunos resultados obtenidos con la intervención realizada.

El documento finaliza con las Conclusiones, las Referencias bibliográficas consultadas para su elaboración, así como algunos Anexos que poseen datos significativos.

I. LA EXPRESIÓN ORAL EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL Y NACIONAL

La expresión oral desde su carácter coloquial ha hecho que se le considere una destreza dominada en ámbitos de la vida cotidiana y a la que quizá, por esta razón, no se le ha prestado la suficiente atención educativa, porque no solo se trata de interpretar los sonidos organizados en signos lingüísticos sino la intención comunicativa y el uso social del discurso en los diferentes contextos. En este primer capítulo se abordan aspectos que han permeado en Europa y América Latina, que influyen en el cambio de las políticas educativas y en los sistemas educativos con el fin de dar respuesta a los cambios generados por un mundo globalizado, también, se expone la importancia de la expresión oral en ambos ámbitos y cómo impacta al ingresar al nivel preescolar, ya que desde temprana edad es un aspecto al que se le da poca atención priorizando otros aspectos como la iniciación a la lectura y escritura.

Después de revisar las reformas educativas se identifica la relación que ejerce el contexto social, dado que toda decisión educativa manifestada en el ámbito de las políticas educativas ha sido tomada de los intereses y necesidades del Estado sin considerar la viabilidad y coherencia de estas. Las transformaciones sociales, económicas, culturales y tecnológicas se viven a nivel mundial como parte de la globalización, ponen en desigualdad social a aquellos que poseen y a los que no poseen, tanto en términos de conocimiento como de aquellos objetos que los sujetos desean con ímpetu, convirtiendo a la sociedad en consumista para alcanzar un lugar en la sociedad y el éxito, sin importar la mercantilización de la búsqueda del confort, la felicidad y la diversión.

A continuación, se expone de manera general la política educativa vista desde un panorama internacional y nacional a partir de las reformas educativas.

A. Política educativa

Las políticas educativas desarrolladas en el contexto del neoliberalismo económico asumen una serie de efectos para el crecimiento económico y la igualdad de

oportunidades educativas. Su influencia a lo largo de los últimos años se ha traducido en la extensión en diversas partes del mundo, pero con especial énfasis en los países en vías de desarrollo. Dichas políticas se presentan como respuesta a los retos de la globalización y como una estrategia que permite asegurar el desarrollo educativo, especialmente para los grupos socialmente desfavorecidos. En este contexto se inserta la educación basada en competencias y se considera dónde surgen, quién implementa este enfoque y cómo beneficia o no a los estudiantes que cursan o están próximos a egresar de la educación básica.

1. Una mirada al mundo

La expresión oral con el paso del tiempo ha sido relegada en la educación en todos los niveles, uno de ellos, el nivel preescolar, por detrás de la lectura y la escritura, se ha valorado el aula silenciosa, asociando el silencio con trabajo productivo y buena conducta. Sin embargo, se ha demostrado que los estudiantes necesitan hablar para aprender y ser competentes del lenguaje, por lo que es importante retomar el desarrollo de dicha destreza para la formación integral del estudiante.

Ejemplo de ello es la Conferencia Mundial de Educación para todos celebrada en Jomtien, Tailandia en 1990; donde se enfatizó la importancia de la educación básica específicamente, que tiene como base el aprendizaje y el desarrollo humano y sobre la cual los países, entre ellos México, pueden construir de manera sistemática la educación que se brinda (UNESCO, 1990). Sin embargo, a pesar de los esfuerzos realizados aún se carece de solidez debido a que se presentan diversos casos de analfabetismo tanto en México como en el mundo.

Por esta razón, es de vital importancia que la educación que se proporcione promueva que los sujetos desarrollen aprendizajes, aptitudes, actitudes, valores y así erradicar el analfabetismo que se presenta a nivel mundial, tanto en países desarrollados como subdesarrollados (UNESCO, 1990), meta que aún no se ha alcanzado, y que se trazó, desde la Conferencia Mundial de Educación para Todos en el año 2000, la cual consistió en *satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos*, mediante la universalización de la enseñanza primaria y la

reducción de los índices de analfabetismo y debido a que muchos países están lejos de alcanzar los objetivos establecidos en dicha conferencia, se han postergado.

De acuerdo a lo anterior, se observa que al existir analfabetismo no se impacta en lo que se pretendía con el documento de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) el cual presenta rasgos de un sistema educativo más humanizado, democrático y solidario que combata el fracaso escolar asentado en un aprendizaje de calidad y para ello requiere que se realice un replanteamiento de los niveles educativos (Sacristán, 2000); y dónde Jacques Delors (1994) menciona que, *es necesario que la educación básica llegue a todos los sujetos del mundo y que los contenidos que en este nivel se aborden deben estar encaminados a fomentar el deseo del estudiante por aprender y que esta educación sea útil para toda la vida.*

Por lo tanto, se esperaba trascender en los cuatro pilares de la educación que todo centro educativo debiera promover, los cuales son *aprender a conocer*, es decir, aprender a aprender dentro de una variedad de riqueza cultural, *aprender a hacer*, que señala, capacitar al sujeto para enfrentar situaciones diversas y las pueda resolver, *aprender a vivir juntos*, que significa, convivir de manera pacífica y armónica con los otros y *aprender a ser*, que se refiere a conducirse con autonomía, responsabilidad, hacer uso de sus capacidades afectivas, cognitivas que como ser humano posee (Delors, 1994). Sin embargo, se aprecia que se está lejos de alcanzar dichos pilares, sobre todo con este enfoque basado en competencias que además señala un perfil de egreso, en donde el estudiante sólo es capaz de hacer o ejecutar determinadas tareas y tener ciertos conocimientos que favorezcan principalmente el campo laboral y en donde se le da poca relevancia a la expresión oral, ya que los estudiantes se incorporan a la escuela hablando, por lo que muchas veces se piensa que no es relevante estimular desde temprana edad el desarrollo de las habilidades comunicativas dejando que los estudiantes se expresen en su estilo natural predominando así, un lenguaje informal y el dominio que ejercen los medios de comunicación sobre su expresión.

Para cumplir con los cuatro pilares, debe considerarse el impacto en una educación de calidad que le dé la oportunidad a todo individuo de acceder a ella, como se señaló en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar (2000), dónde se insistió en la necesidad de asegurar una educación primaria de alta calidad y de esta manera lograr la meta propuesta sobre el acceso universal a la educación.

Los diversos organismos internacionales, entre los que se encuentran el Banco Mundial (BM) que representa una de las principales agencias internacionales de financiamiento en materia educativa, se interesa por temas sociales y se basa en suponer que “la inversión en favor de los pobres no es sólo correcta por razones humanitarias, sino que es una función bancaria excelente, es decir: la inversión en capital humano da rendimientos por lo menos tan favorables como los que se obtienen de inversiones no destinadas a la pobreza” (Feinberg, 1986: 45 y 46). , la UNESCO, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) la cual monitorea y certifica los cambios en éste y otros aspectos de acuerdo a las necesidades del capitalismo mundial (Torres, 2010), entre otros, se han empeñado en impulsar reformas que apuntalan a una educación obligatoria en los países donde tienen injerencia dichas organizaciones, entre los que se encuentra México, sin considerar las diferencias que se presentan en cada uno de los países que se comprometieron a impulsar el acceso a la educación sin tomar en cuenta el contexto en el que están inmersos, dejando de lado la realidad social en que la educación vive e impulsando reformas que van encaminadas a uniformar el pensar y actuar de los individuos para un determinado fin: el cumplir las demandas de un mundo empresarial. Sin embargo, dichos organismos no hacen mención sobre la expresión oral como un aspecto a desarrollar en los sujetos, salvo por la competencia básica para el desarrollo y realización personal, la cual va encaminada a la lengua materna, que está inmersa en la competencia comunicativa que todo ser humano debe desarrollar para tener un mejor desarrollo personal.

Con base en la OCDE, la educación en competencias impacta en las relaciones humanas, a través de la capacidad para el trabajo en equipo, la resolución de problemas promueve la investigación y el ser humano se vuelve hacedor de sus

propios saberes, es decir lo prepara para la vida por tanto, el desarrollo de la expresión oral es fundamental para alcanzar estos saberes, ya que sin una comunicación asertiva el trabajo en equipo, la resolución de problemas y las relaciones humanas no serían efectivas. Sin embargo, esto es cuestionable ya que, de acuerdo con los organismos internacionales, el desarrollo económico y social depende en gran medida del capital humano, lo que se contrapone y deja de lado los fines de la educación, por lo tanto, la OCDE, es quien decide los cambios a realizarse en los países afiliados al mismo, según las necesidades del capitalismo mundial sin considerar los diferentes contextos y sus necesidades (Torres, 2010).

De esta manera la OCDE establece una serie de directivas en el proyecto Tuning, (Tuning Educational Structures in Europe), conocido también como *Afinar las estructuras educativas en Europa*, es un proyecto dirigido desde la esfera universitaria, su validez puede considerarse mundial debido a que ha sido aprobado en varios continentes (Torres, 2010) impulsado por la Unión Europea, adoptado también en América Latina, el cual emerge en un contexto de reflexión sobre la educación superior ante los acelerados cambios de la sociedad, tanto en el ámbito, educativo y laboral que conlleva a la diversificación de carreras profesionales. El estado debe proporcionar a sus estudiantes y a la sociedad un sistema de educación superior que ofrezca las mejores oportunidades para buscar su propio ámbito de excelencia. Con esta propuesta se pretende crear condiciones que favorezcan la movilidad de los estudiantes, capaces de acceder al mundo académico en cualquier momento y desde diversos campos, teniendo la oportunidad para aprender otros idiomas, desarrollar habilidades intrapersonales, sociales y el enriquecimiento cultural a partir de explorar otros escenarios.

Al observar que el proyecto Tuning Europeo no encajaba en el contexto latinoamericano, los países que lo adoptaron se reunieron para exponer las dificultades presentadas a partir de su aplicación, desarrollando así la propuesta del proyecto Tuning América Latina, que tiene como uno de sus objetivos, desarrollar perfiles profesionales en términos de *competencias genéricas y relativas en cada*

área de estudios incluyendo destrezas, conocimientos y contenido en las cuatro áreas temáticas que incluye el proyecto.

Sin embargo, es común, que muchos estudiantes quedan fuera del ámbito laboral debido a que no cumplen con los requisitos que las empresas demandan, dejándolos sin la oportunidad de ingresar al campo laboral o bien, si obtienen el empleo, es bajo un salario mínimo. Lo anterior permite vislumbrar que las declaraciones internacionales afirman que el enfoque por competencias contribuye a fomentar una educación como un factor de justicia social para el mejoramiento, no obstante, surge la paradoja entre el discurso oficial y lo que realmente acontece (Torres, 2010).

De acuerdo con Díaz Barriga (2006), quien a partir de sus múltiples investigaciones sobre el origen de las competencias refiere que éstas provienen del mundo de la empresa, como un indicador medible y observable, donde los empleados debían seguir sólo procesos de producción, evaluar su desempeño y seguir la norma, realizando así un trabajo rápido, adecuado y eficiente, reaccionando de manera inmediata ante situaciones imprevistas tomando las decisiones pertinentes.

El enfoque por competencias pretende que la educación responda al desarrollo de un ser humano con un perfil de egreso encaminado a cumplir los requerimientos de una empresa, para que el sujeto pueda insertarse al mercado laboral, todo ello para cubrir la demanda de las élites quienes buscan “capital humano” para cubrir las necesidades laborales del capital global y tener mano de obra barata (Chomsky, 2002). En este punto, es de vital importancia reconocer que saber expresarse durante el cumplimiento de las tareas y ocupaciones en el contexto laboral es una capacidad esencial que se debe desarrollar para ser eficiente y por ende adentrarse al mundo laboral.

Aprender hablar es una experiencia social, a partir de esta visión Gumperz y Hymes (1972) introdujeron el término de competencia comunicativa, la cual definieron como lo que un hablante necesita saber para comunicarse de una manera eficaz en

diversos contextos, participando en intercambios comunicativos donde el lenguaje oral funge como mediador de la actividad social.

Por consiguiente, México adopta el modelo educativo basado en competencias, mediante la implantación de una reforma integral, sin tomar en cuenta bajo qué criterios se desarrollaría y cuáles serían sus fines, dicho modelo se denomina Reforma Integral de la Educación Básica, que a continuación se detalla.

2. Desde el otro lado del mundo para México

Los desafíos a los que se enfrentan los países en vías de desarrollo, como lo es México son múltiples, en tiempos de globalización no sólo en lo político, social, cultural; México se ve inmerso en el cumplimiento de acuerdos internacionales que apuntalan sólo a la obtención de resultados a través de diversas evaluaciones implementadas en los diferentes niveles de educación básica y que dan cuenta de la carencia e inestabilidad que sufre el sistema educativo mexicano.

La Educación Preescolar es considerada una etapa fundamental en el desarrollo integral de los niños y las niñas, y por lo tanto se han buscado diversas estrategias para su desarrollo y consolidación, como los diversas convenciones y cumbres a nivel mundial para reafirmar el compromiso de los gobiernos y la sociedad con dicho nivel educativo, entre los que se pueden mencionar la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por las Naciones Unidas, la Cumbre Mundial a favor de la Infancia, las declaraciones mundiales de Jomtien y de Dakar, entre otras que se mencionan en la Asociación de Educadores Infantiles (2006).

El nivel preescolar es de suma importancia puesto que acerca a los estudiantes a situaciones retadoras que les permiten buscar, indagar soluciones, poner en práctica sus saberes previos en conjunto con los aprendidos para resolver los problemas de la vida cotidiana a la que se enfrentan. A partir de lo anterior, se puede apreciar que la educación actual tiene un gran reto sobre todo en este nivel que es el primer acercamiento, el primer eslabón de la vida escolar.

De ahí la importancia de generar ambientes o situaciones que favorezcan la expresión oral en el aula, para que los estudiantes cuenten con un vocabulario amplio para generar ideas, opiniones, narrar sucesos, dialogar, escuchar y ser escuchados, no sólo darle mayor importancia a la enseñanza de la lectura y escritura como lo demanda la sociedad y un mundo globalizado en el que se encuentra implícito, puesto que se le ha venido dando mayor énfasis a la lengua escrita que a la oral; leer y escribir han recibido más atención en los diferentes currículos que las habilidades comunicativas de hablar y escuchar, aun cuando en el nivel preescolar se prioriza la expresión oral. Sin embargo, muchas veces en las aulas dista mucho de llevarse a cabo, sobre todo cuando se tiene la concepción de que un niño calladito y bien sentado aprende mejor. Esto puede deberse a varios factores, principalmente porque se considera que el ser humano viene preparado para aprender a hablar y por lo tanto, no es necesario enseñarle puesto que ocurre espontáneamente, todo lo contrario del lenguaje escrito que requiere un aprendizaje sistematizado y por ello su atención se centra en este último.

Como se ha mencionado anteriormente, el proyecto Tuning Latinoamérica, se enfoca principalmente en el ámbito de la educación superior. No obstante, la OCDE hace la observación de que la formación por competencias debe concebirse desde los niveles básicos de educación, de ahí que el sistema educativo mexicano revisa planes y programas de estudio para replantear los contenidos que se abordan en los diferentes niveles educativos con la intención de dar atención a la demanda educativa y a las recomendaciones hechas por dicha organización.

Es así como las competencias llegaron a México arribando con fuerza. A partir del año 2004, se echó a andar una nueva generación de planes y programas de estudio y el primer nivel en inaugurar esta reforma educativa fue la Educación Preescolar, como se hubiera pensado, el siguiente nivel por implementar dicho enfoque sería el nivel primaria, sin embargo, el que precedió fue la reforma en educación secundaria y tres años después se concluyó con la reforma de educación primaria en el año 2009, de esta manera se observa la completa desarticulación entre los niveles al darse la reforma de manera paulatina, de acuerdo con Guerra y Rivera (2012), las

competencias trajeron consigo una desorganización para los docentes así como materiales y recursos creados e impuestos como obligatorios por la Secretaría de Educación Pública (SEP).

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), tiene sus referentes en acuerdos propuestos por varias organizaciones internacionales mencionadas anteriormente y a nivel nacional, a través del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) y de la Alianza para la Calidad de la Educación (ACE), mismos que se trasladan con el objetivo de favorecer el desarrollo de competencias en los estudiantes que cursan la Educación Básica, para dar respuesta a la proyección del futuro que les depara a los sujetos que requiere el país para su desarrollo social, político y cultural.

La ACE surge en el año 2008 a partir de un pacto educativo entre el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) con la finalidad de impulsar una transformación por la calidad de la educación del Sistema Educativo Nacional, así como para propiciar e inducir una gran movilización y compromiso social en torno a dicha transformación y hacer de la educación pública un factor de justicia y equidad, fundamento de una vida de oportunidades, desarrollo integral y dignidad para todos los mexicanos.

La ACE constituye una orientación en la educación pública mexicana con las pautas de calidad, eficiencia y competitividad que acompañan el creciente proceso de mercantilización y privatización de la educación y al mismo tiempo consolida las transformaciones regresivas iniciadas desde hace tiempo (Navarro, 2011). Mientras tanto, en el periodo salinista se concertó y firmó el ANMEB en el año de 1992, mediante el cual se llevó a cabo la descentralización del sistema educativo nacional y fue entonces que los gobiernos de las distintas entidades federativas asumieron la gestión del sistema e instituciones educativas de sus respectivos estados, dicho Acuerdo estableció el programa denominado Carrera Magisterial, donde se evalúa la productividad del trabajo docente.

Lo anterior generó una diferenciación en las condiciones tanto laborales como salariales de los trabajadores de la educación, debido a ello se busca la obtención de estímulos, la competencia y la fragmentación del trabajo académico y docente (Navarro, 2011). Como se vio con la conformación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en 2011 realizó una evaluación en donde se analizaron dos aspectos centrales, las oportunidades para la formación continua de las docentes de educación preescolar que atienden el tercer grado de dicho nivel, en cualquiera de sus modalidades y las prácticas pedagógicas que realizan para desarrollar las competencias referidas en el Programa de Educación Preescolar (PEP) 2011. Además, incluyó un apartado con referencia a las prácticas que realizan para el desarrollo de las competencias del lenguaje oral (Vernon y Alvarado, 2014).

Con los resultados de la evaluación se determinó que los docentes de nivel preescolar cuentan con algunos criterios que pueden favorecer el trabajo de promoción de la lengua oral, mismos que no emplean de manera consciente. Aquellos docentes que trabajan en escuelas indígenas son los que tienen un puntaje más bajo y por lo tanto de acuerdo con esta evaluación, son los que deben recibir mayor apoyo y capacitación.

A continuación, se hace referencia al proceso que siguió la Reforma Integral de la Educación desde el nivel Preescolar hasta el nivel Secundaria, trayendo consigo una total desarticulación entre niveles.

B. De la moda lo que te acomoda...La reforma Integral de la Educación Básica (RIEB)

La educación básica está integrada por Preescolar, Primaria y Secundaria, los cuales se experimentaron entre el 2004 al 2011 una serie de cambios a partir de la implementación de una reforma curricular con un enfoque basado en competencias que concluyó con el Decreto de la Articulación Básica. Esta reforma curricular llevó varios años para su implementación debido a que se realizó de manera paulatina en diferentes momentos, dejando ver una desarticulación en la forma en la que se

dio. En primer lugar, debió darse de manera consecutiva y manteniendo un orden en los distintos niveles educativos y, en segundo lugar, porque el enfoque que presenta tiene la finalidad de homogeneizar la educación en todo el país sin considerar ni respetar la diversidad social y cultural de miles de estudiantes que asisten a las escuelas.

La RIEB tuvo una estructura similar hasta el 2009 como se aprecia a continuación:

- Trabajo por campos formativos: que son aquellos que expresan los procesos graduales del aprendizaje y son Lenguaje y Comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.
- Desarrollo basado en el trabajo por competencias para la vida que permite alcanzar el Perfil de Egreso de la Educación Básica.
- Un perfil de egreso único para toda la Educación Básica.
- Uso de materiales de apoyo para los docentes y para los estudiantes la creación de nuevos libros de texto gratuitos.

Para el año 2011, se establece la Articulación de la Educación Básica mediante el Acuerdo 592 donde se incorporaron los estándares curriculares, que son aquellos que describen el logro que los estudiantes deben alcanzar al finalizar cada periodo escolar, los cuales están organizados en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Los aprendizajes esperados, son aquellos que permiten conocer lo que los estudiantes deben ser, saber y hacer, traducido en las competencias que se espera demuestren en cada actividad. Los campos de formación están interrelacionados con las competencias para la vida y el perfil de Egreso de la Educación Básica. A partir de conocer sobre la RIEB, enseguida, se especifica en qué consiste cada uno de los niveles que integran la Educación Básica y los cambios que se generaron en cada uno de ellos a partir de la articulación de está tomando, específicamente sobre la expresión oral.

1. Los más pequeños. La Reforma en Educación Preescolar (2004)

El reto de la educación preescolar es pensar en la formación de los niños y niñas como seres con capacidad innata de aprender y desarrollarse, a partir de las relaciones con los otros, la resignificación y uso de los conocimientos obtenidos en la cotidianidad. Por ello, es fundamental desarrollar en ellos la habilidad de comunicarse asertivamente desde pequeños, puesto que en este periodo tiene lugar uno de los momentos clave tanto en el aprendizaje como en el desarrollo de los seres humanos, al ampliar sus oportunidades de hablar, comunicarse y conocer otras formas de construir oraciones y discursos. “Es en este nivel dónde se sientan las bases sólidas de los ciudadanos que se requieren para cimentar un futuro promisorio” (Barrera, Henríquez, Sánchez, 2009). Pasa a ser parte de un segundo escenario de socialización y fortalecimiento afectivo, emocional y cognitivo para los pequeños y no sólo un lugar dónde se entretiene o deposita a los niños mientras los padres de familia trabajan.

A partir de hacer obligatorio el nivel preescolar en sus tres grados, cubriendo tercer año en el ciclo 2004-2005, segundo año en el ciclo 2005-2006 y primer año en el 2008-2009 (Rivera y Guerra, 2005), se dio paso a la modernización de la educación preescolar sin considerar las circunstancias que se tenían, pues el Estado puso en una encrucijada al país al no contar con la infraestructura necesaria para atender a toda la población que asistía a los jardines de niños que en su mayoría no contaban con los tres grados y con el personal suficiente, aunado a ello la formulación de un nuevo currículum, es decir, nuevos planes y programas de estudio, recursos materiales, formas de evaluación, entre otras, (Rivera, Guerra, 2005).

En el PEP 2004, se señala la función de la educación preescolar para promover el desarrollo y fortalecimiento de las competencias que cada niño posee. Así como, el tener presente que una competencia no se desarrolla de manera definitiva: se amplía y se enriquece en función de la experiencia, de los retos que enfrenta el individuo durante su vida, y de los problemas que logra resolver en los distintos ámbitos en que se desenvuelve (PEP, 2004).

En virtud de su carácter fundamental, el trabajo sistemático para el desarrollo de las competencias (por ejemplo, la capacidad de argumentar o la de resolver problemas), se inicia en el Jardín de Niños, donde se desarrollan conocimientos y aprendizajes que constituyen también propósitos de la educación primaria y de los niveles subsecuentes; aprendizajes valiosos, base para un desarrollo integral.

Como señala el programa, centrar el trabajo en competencias implica que el docente busque, mediante el diseño de situaciones didácticas que impliquen desafíos para los niños y que avancen paulatinamente en sus niveles de logro. Es decir que piensen, se expresen por distintos medios, propongan, distingan, expliquen, cuestionen, comparen, trabajen en colaboración, manifiesten actitudes favorables hacia el trabajo y la convivencia, etcétera. para aprender más de lo que saben acerca del mundo y para que sean personas cada vez más seguras, autónomas, creativas y participativas (PEP, 2004)

En un inicio, el programa de Educación Preescolar 2004 mencionaba doce propósitos fundamentales que especificaban la misión de la Educación Preescolar expresando lo que se esperaba desarrollar en los niños que la cursaban. Sin embargo, en el 2011 se redujo a ocho propósitos fundamentales para definir las competencias a trabajar, las cuales también se compactaron y se hicieron más generales. Asimismo, se replantea el apartado “Se favorece y se manifiesta cuando...” columna que mostraba los indicadores para evaluar si los niños alcanzaban o no la competencia a desarrollar, ahora se nombran aprendizajes esperados, además se incorporaron los estándares curriculares que dan cuenta del Perfil de Egreso en este primer periodo de la Educación Básica.

El programa tiene un carácter abierto; las y los docentes son quienes seleccionan, diseñan e implementan las situaciones didácticas que consideran pertinentes y convenientes para que los estudiantes desarrollen las competencias que se marcan en el programa y se logren los propósitos fundamentales a partir del fortalecimiento de los aprendizajes esperados, tomando en cuenta las características individuales de cada sujeto, así como sus intereses (PEP, 2011). De igual manera, hay libertad para adoptar la modalidad de trabajo que mejores ventajas tengan y ayuden a los

pequeños a construir su aprendizaje, ya sea mediante talleres, rincones, trabajo por proyectos, unidades didácticas, entre otras. También se seleccionan los temas, problemas o motivos para interesar a los niños y propiciar aprendizajes (PEP, 2011). Lo que implica que los docentes tienen la oportunidad de generar aprendizajes tomando en cuenta los intereses, gustos y preferencias de los niños sin estar encasillados en un tema en específico, siempre y cuando se retomen los contenidos que se establecen en el plan y programa de estudio.

Lo anterior, requiere que el docente identifique sus propias necesidades, capacidad de reflexión sobre su práctica, esta toma de conciencia le permitirá comprender a los niños en cuanto a sus vivencias y brindar una orientación y guía adecuada para que ellos descubran el sentido de la vida, el cual tiene que estar fundamentado en competencias, habilidades, aptitudes y actitudes, esto les beneficiará para crear un vínculo de confianza y adquirir seguridad en sí mismos para ser sujetos capaces de concretar sus objetivos y tener iniciativa. Ligado a lo anterior, los docentes deben poseer los conocimientos y habilidades propicios para desempeñar su función y favorecer la formación integral de los estudiantes a su cargo.

Los contenidos señalados en el programa de estudios no se desarrollan mediante asignaturas, sino que se agrupan por campos formativos, llamados así porque en sus planteamientos se destaca la interrelación que hay entre el desarrollo y el aprendizaje, éstos constituyen las bases del aprendizaje que los niños están en condiciones de construir durante su trayecto escolar (PEP, 2011).

Los propósitos señalados en el PEP 2011 son el eje que articula los tres niveles de la educación básica: preescolar, primaria y secundaria y a su vez, éstos están estrechamente relacionados con los rasgos del perfil de egreso, es decir lo que define el tipo de estudiante que se espera formar en el transcurso de la escolaridad básica (PEP, 2011). La expresión oral en el nivel preescolar es atendida en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación el cual refiere que las capacidades de habla y escucha se fortalecen en los niños cuando tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones, considerando las siguientes capacidades:

- **Narrar:** La práctica de la narración oral desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias.
- **Conversar y dialogar:** El diálogo y la conversación implican comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes, se propicia el interés, el intercambio entre quienes participan y el desarrollo de la expresión.
- **Explicar:** implica el razonamiento y la búsqueda de expresiones que permitan dar a conocer y demostrar lo que se piensa, los acuerdos y desacuerdos que se tienen con las ideas de otros o las conclusiones que derivan de una experiencia; además, son el antecedente de la argumentación (PEP, 2004).

Por tanto, la participación de los estudiantes en situaciones en que hacen uso de estas formas de expresión oral además de ser un recurso para que se desempeñen mejor al hablar y escuchar, impactan en el desarrollo emocional pues les permite adquirir confianza y seguridad en sí mismos al integrarse en los diferentes grupos sociales en los que participan.

Los cambios también se dieron en secundaria bajo esta reforma curricular, aun cuando lo que parecería más coherente es que siguiera el nivel primaria, mostrando así un desfase ante los niños que habían cursado el nivel preescolar con dicha reforma educativa.

2. Los adolescentes no podían quedarse atrás...

En Educación Secundaria, en 2006 se comenzó a aplicar el Plan y Programas 2006, el propósito de éstos es asegurar que los jóvenes entre doce y quince años tengan acceso a ella y consoliden las competencias básicas para participar en la construcción de una sociedad más justa, más libre y por lo tanto más democrática.

Dicho currículo pretendía dar continuidad a los planteamientos establecidos en el programa de estudios 1993 el cual tenía la finalidad de centrarse en los conocimientos previos de los estudiantes, propiciar la reflexión, comprensión, el trabajo en equipo para integrarse en una sociedad democrática y participativa.

Sin embargo, los cambios de enfoque y la importancia que se le da a los aprendizajes esperados han hecho complicado el que se pongan en práctica los enfoques pedagógicos que se habían trabajado en el programa de 1993, poniendo énfasis en las manos de los estudiantes sus aprendizajes (SEP, 2009:17).

La reforma curricular 2011 pretendió articular los diferentes niveles de la educación básica, estableciendo entre planes y programas de estudio una estrecha relación. Para que este enfoque se afianzara se definen tres elementos: el primero de ellos son los principios de la reformulación del currículum, en segundo lugar, se encuentra el Perfil de Egreso, el cual destaca la necesidad de desarrollar competencias para la vida que son aquellas que movilizan, valores y actitudes, conocimientos y habilidades, son más que el saber, el saber hacer o el saber ser. Las competencias se deben desarrollar en los tres niveles de Educación Básica y a lo largo de toda la vida, dichas competencias se clasifican de la siguiente manera (SEP, 2011:42):

- Competencias para el aprendizaje permanente.
- Competencias para el manejo de la información.
- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.

Con dichas competencias se pretende que los estudiantes aprendan y dirijan su propio aprendizaje a lo largo de toda su vida, de tal manera que éstas le permitan buscar, identificar, seleccionar y sistematizar información para emitir un juicio de manera crítica; todo ello le permitirá diseñar proyectos de vida, administrando el tiempo, tomando decisiones y asumiendo las consecuencias de estas; tomando una

postura crítica ante el fracaso y la desilusión. Además, les permiten relacionarse y vivir de manera armónica respetando las normas y valores tanto sociales como culturales.

En cuanto a la asignatura de español, donde se ve inmersa la expresión oral, ésta tiene como propósito acrecentar y consolidar las prácticas sociales del lenguaje, así como la integración de los estudiantes a la cultura escrita, además de contribuir en su formación como sujetos sociales autónomos, conscientes de la diversidad y complejidad de los modos de interactuar por medio del lenguaje (PEP, 2006).

La escuela debe garantizar que los estudiantes amplíen su capacidad de comunicación, aportando, compartiendo y evaluando información en una variedad de contextos. Asimismo, el hacer uso de los acervos impresos y los medios electrónicos que están a su alcance para obtener y seleccionar información con propósitos específicos, valoren la riqueza lingüística y cultural que tiene México y las variedades del español y del lenguaje en general. Además, puedan expresar y defender sus opiniones y creencias, respeten los puntos de vista de otros de forma crítica y reflexiva, utilicen el diálogo como forma para resolver conflictos y sean capaces de modificar sus opiniones y creencias ante argumentos sensatos (PEP 2006).

3. Una historia desfasada, la Reforma de Educación Primaria (2009)

En agosto de 2009, la SEP comenzó a aplicar la Reforma Integral de la Educación Básica en Primaria, puso en marcha el Plan de Estudios 2009, para primer y sexto grado. Esta reforma curricular adoptó el enfoque pedagógico por competencias, lo que implica un cambio en los programas, los materiales educativos, el trabajo en el aula, entre otros aspectos más.

Durante el ciclo escolar 2008-2009, se implementó el pilotaje de los programas de estudio de 1°, 2°, 5° y 6° grados (SEP, 2009), pensando o tomando en cuenta que el primero y tercer ciclo de la Educación Primaria permitirían ver la articulación con los niveles de Educación Preescolar y Educación Secundaria respectivamente,

fragmentando así el progreso en el trabajo por competencias que se venía dando a partir del año 2004, lo que dio lugar al desfase educativo en la generación que no trabajaron con dicho enfoque. Eso da cuenta de la desarticulación de la reforma, debido a que el nivel primaria fue el último en formar parte del trabajo por competencias y por lo tanto de la articulación de la Educación Básica.

A partir del año 2009 se desarrolla el Plan de estudios, incluyendo las competencias, el perfil de egreso, la transversalidad, campos formativos, contenidos específicos y el trabajo por proyectos. Asimismo, algunos conceptos que han de retomarse para la planificación, el desarrollo y la evaluación del trabajo dentro del aula, con el fin de asegurar el perfil de egreso, estos se rigen por tres elementos: diversidad e interculturalidad, referente a reforzar el sentido de pertenencia e identidad social de los estudiantes, desarrollo de competencias y definición de aprendizajes esperados y temas de relevancia social señalados en el Plan 2011.

En educación primaria para orientar el trabajo de los docentes en cada asignatura se definieron los estándares curriculares, así como los aprendizajes esperados correspondientes a los conocimientos y habilidades que los estudiantes deberán lograr en cada grado y en cada asignatura.

La expresión oral se atiende en la asignatura de Español, es un espacio dedicado a apoyar las reflexiones de los niños sobre el funcionamiento del lenguaje oral y escrito mediante la producción e interpretación de textos y la participación en intercambios orales, además en dicha asignatura se extiende la consideración a un conjunto mayor de elementos que determinan el surgimiento de prácticas sociales del lenguaje, dichas prácticas fueron seleccionadas en función de metas encaminadas a incrementar el uso del lenguaje para mediar las relaciones sociales, el desarrollo de la lengua escrita en la vida cotidiana, descubrir las convenciones propias de la lengua escrita y enriquecer la manera de aprender en la escuela (PEP, 2009).

Por lo tanto, el propósito específico de la enseñanza del español en la educación primaria es promover el desarrollo lingüístico y la adquisición de conocimientos en

lectura, escritura y oralidad, para ello es necesario introducir a los estudiantes en una comunidad letrada, a través de su participación en múltiples eventos comunicativos, ya sea en clase o en la comunidad esto para iniciarse en las prácticas del lenguaje como hablantes, como lectores y como productores de texto.

C. Cambios curriculares

Entre los cambios sobresalientes del Plan de estudios 2011, se observa la organización entre niveles por medio del mapa curricular y también aparecen elementos como:

- Campos formativos mismos que definen y organizan los aprendizajes que deberán ser desarrollados para dar cumplimiento al Perfil de Egreso.
- Enfoque basado en competencias.
- Los rasgos del Perfil de Egreso general para toda la Educación Básica.
- Estándares curriculares organizados por periodo.
- Diseño de nuevos materiales para el docente y libros de texto para los estudiantes.

Lo anterior permite vislumbrar que de una u otra manera los planes y programas de estudio de Educación Básica están articulados y son flexibles, debido a que poseen una organización similar. Sin embargo, la realidad es diferente debido a la incongruencia y la falta de continuidad que existe en el trabajo que se lleva a cabo en los diferentes niveles educativos y la falta de comunicación entre éstos, lo cual coarta el proceso de aprendizaje que se lleva en los diferentes niveles ya que no se cuenta con un seguimiento de dichos avances en los estudiantes.

1. Función de los estándares

El PEP (2011), también incluye estándares curriculares, los cuales brindan un panorama de lo que los estudiantes desarrollarán al término de la educación

preescolar, la cual comprende el primer periodo de la Educación Básica. Los estándares curriculares se instituyen para cada uno de los periodos, es decir, para tercero de preescolar, tercero y sexto de primaria y para tercero de secundaria. Dichos estándares se agrupan de la siguiente manera:

En cuanto a los estándares referentes al rubro de Español, se agrupan en cinco componentes (SEP, 2011:90):

- Procesos de lectura e interpretación de textos.
- Producción de textos escritos.
- Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
- Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
- Actitudes hacia el lenguaje.

El estándar “Participación en eventos comunicativos orales” especifica de manera muy puntual lo que el estudiante debe desarrollar en cuanto a la competencia comunicativa al término del primer periodo de la Educación Básica de acuerdo con el PEP 2011:

- Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias mediante el lenguaje oral.
- Participa con atención en diálogos y conversaciones, escucha lo que otros dicen y respeta turnos al hablar.
- Comunica información acerca de sí mismo y de su familia (nombres, características y direcciones).
- Entiende y usa las convenciones comunes de la conversación; por ejemplo; tomar turnos.
- Pide y ofrece ideas, y ayuda al tomar parte de actividades con otras personas.
- Expresa opiniones y preferencias, y se involucra en la actividad argumentativa.
- Formula preguntas acerca de eventos o temas de su interés.

- Explica los pasos que conllevan actividades, como seguir una receta, participar en un juego o construir un juguete.
- Presenta información sobre un tema, usando un soporte gráfico y objetos de su entorno.
- Distingue los hechos fantásticos y los reales en una historia y explica las diferencias entre ellos.
- Narra anécdotas, historias, cuentos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas y haciendo referencia al tiempo y al espacio.
- Compone, individual y colectivamente, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes.
- Escucha, con cuidado y atención, poemas, canciones, cantos en ronda, adivinanzas, trabalenguas y chistes.

También, se contempla el aprendizaje de una segunda lengua, el idioma inglés, solo en tercer grado de preescolar. Esta revisión también sirve para valorar la manera en que pueden abordarse los diferentes aspectos de la expresión oral, dando la importancia que se merece sin dejar de lado los demás aspectos del desarrollo de los pequeños.

2. Campos de formación y Campos formativos

Los campos de formación para la educación básica se encargan de organizar, regular y articular los espacios curriculares, tienen un carácter interactivo entre sí y tienen relación con las competencias para la vida y el perfil de egreso. Cada campo de formación expresa el proceso gradual del aprendizaje, tanto de manera continua como integral. Los campos de formación para la Educación Básica son: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia.

Hasta el año 2009 los campos formativos que conformaban la educación preescolar e incluían las asignaturas tanto a nivel primaria y secundaria, se organizaban de manera horizontal existiendo relación entre las diferentes asignaturas y los campos formativos. Para el nivel Primaria y Secundaria, se incluyen asignaturas en las

cuales se especifican de manera muy precisa los propósitos de cada una, también las competencias y aprendizajes esperados para los estudiantes.

Los diferentes campos de formación muestran la articulación curricular de manera vertical, los periodos escolares con base en los cuales se indica la progresión de los estándares curriculares correspondientes a Español, Matemáticas, Ciencias, Segunda Lengua: Inglés y Habilidades Digitales.

Los campos formativos y por ende, los aprendizajes esperados de cada campo de formación y asignatura, se operan de forma didáctica mediante situaciones, secuencias didácticas, talleres, proyectos y unidades de trabajo; los aspectos con los que el Plan de Estudios 2011 de Educación Básica cuenta, no contemplan los ritmos de aprendizaje de los estudiantes, los pedimentos administrativos rigurosos y la asignación de una calificación numérica.

Es fundamental la conformación de espacios donde se permita la comunicación y la interacción con otros que potencialicen el aprendizaje, se favorezca el trabajo colaborativo y se cuenten con materiales necesarios y suficientes que den la oportunidad de intercambiar experiencias mediante el diálogo. Cabe mencionar que pocas veces en las escuelas se pueden dar estos espacios donde se compartan o se intercambien ideas, donde los estudiantes o docentes trabajen en equipo, la escasez de recursos y la preocupación por cumplir con la carga administrativa, de llenar evaluaciones sin sentido que solo dan cuenta de su trabajo en el aula, aunque muchas veces no reflejan lo que realmente aprenden los estudiantes.

3. Organización curricular y pedagógica

Con respecto a la organización curricular los campos se articulan en los diferentes niveles para lograr el perfil de egreso de la Educación Básica, misma que plantea un trayecto formativo para desarrollar competencias, de tal manera que, al concluirla, los estudiantes resuelvan de forma eficaz y creativamente los problemas a los que se enfrenten. El mapa curricular se representa por espacios organizados en cuatro campos de formación, esto permite vislumbrar la articulación curricular.

Muestra de manera horizontal, la secuencia y gradualidad de las asignaturas que constituyen la Educación Básica; la organización vertical en periodos escolares indica la progresión de los estándares curriculares de Español.

El docente se encarga de la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y realiza un seguimiento de acuerdo con las oportunidades de aprendizaje que crea y a partir de ello hace modificación en su quehacer docente de tal manera que éstos logren los aprendizajes establecidos.

La evaluación en la Educación Básica por parte del docente tiene un carácter formativo, por lo que se sugiere obtener evidencias y brindar retroalimentación a los estudiantes, para ello el docente debe compartir lo que se espera que aprendan y los criterios de evaluación. En educación preescolar, los referentes para la evaluación son los aprendizajes esperados por cada campo formativo. Para educación primaria y secundaria, en cada bloque se establecen los aprendizajes esperados para las asignaturas.

Los Exámenes de Calidad y el Logro Educativo (Excale) de preescolar son pruebas de aprendizaje que evalúan las competencias curriculares que se enfatizan en el PEP-2004, para evaluar estas competencias, específicamente las referentes a expresión oral es necesario diseñar un tipo de evaluación que pudiera ser dirigida por la docente a un grupo pequeño de estudiantes de una manera natural, pero a la vez estandarizada, esta evaluación consiste en situaciones especiales en las que se solicita a los niños dar respuesta a una variedad de reactivos alineados a los indicadores de competencia, de manera verbal ubicando a los estudiantes en cuatro niveles de desempeño: avanzado, medio, básico, por debajo del básico (INEE, 2008).

4. Temas de relevancia social y transversalidad

El programa de estudio propone trabajar de manera transversal los contenidos a partir de los diversos campos formativos con lo que promueve la flexibilidad y el carácter abierto del currículum, integrando los aprendizajes en las diversas

actividades que se trabajan dentro del aula. Los temas de relevancia social son aquellos en los que se ve inmerso socialmente y que requieren actuar con base en valores, actitudes y responsabilidad, están enfocados en la atención a la diversidad, la equidad de género, educación para la salud, educación ambiental, educación financiera, prevención de la violencia escolar, educación para la paz, entre otros; mismos que influyen en la vida cotidiana del estudiante y los cuales deben formar parte de las actividades que se plantean dentro de cada aula o institución.

La transversalidad puede darse a través de todos los campos formativos que integran el programa de Educación Preescolar, pues hablar de manera general implica comunicarse, hablar de actividades habituales, que se dan de manera natural en los niños.

5. Rol docente y papel del estudiante.

El ejercicio docente adquiere importancia, ya que la educación tiene frente a sí el gran reto al contribuir en la formación de los ciudadanos y en la construcción de una sociedad que se aspira a que sea cada vez mejor. La docencia se ha convertido en una profesión compleja, hoy más que nunca se requiere de nuevas capacidades del docente, conocimientos y competencias que van más allá de su formación inicial y de la propia experiencia.

Al docente se le exige actualizarse, con la finalidad de que su práctica profesional sea más efectiva, asimismo, se les solicita implementar los nuevos planes y programas de estudio atendiendo los requerimientos educativos que la población escolar demande sin tener pleno conocimiento de estos. Sin embargo, la realidad dista mucho de lo que sucede en las aulas y con las autoridades educativas quienes brindan poco apoyo para que se dé una verdadera profesionalización docente.

En cuanto a los estudiantes se espera que sean partícipes de las diversas prácticas sociales del lenguaje donde favorezcan su expresión oral tal como la desarrollan en su vida cotidiana, trabajen en equipo, fomenten las relaciones interpersonales y sean activos en la construcción de sus propios conocimientos. En cambio, la

situación dentro del aula es diferente, sigue existiendo el control por parte del docente que difícilmente cede el poder de la palabra a sus estudiantes, propiciando pocas actividades de interacción y compartencia.

En el ámbito educativo, el maestro ha sufrido cambios laborales que han impactado en su estabilidad laboral, lo cual le ha ocasionado estrés, afectando su práctica profesional. Aunado a ello, no se le reconoce profesionalmente, los medios de comunicación se han encargado de dañar su reputación creando una perspectiva errónea ante la sociedad. Sin embargo, los maestros han salido avante buscando la manera de brindar a los estudiantes experiencias significativas, en las que se sientan felices en el aula, pero sobre todo que los preparen para la vida real y cotidiana en las que están inmersos.

Por lo expuesto en este capítulo y por la necesidad de trabajar la expresión oral de manera precisa y puntual, fue necesario conocer los aspectos que la integran y aquellos que hacen de ella un aspecto fundamental a desarrollar en los estudiantes del nivel preescolar. En el siguiente capítulo se abordan algunos de estos aspectos y el problema al que se enfrentan los estudiantes en este nivel.

II. LA REALIDAD DE LA EXPRESIÓN ORAL EN PREESCOLAR

Después de conocer sobre la expresión oral en el panorama internacional y nacional fue necesario llevar a cabo el diseño y aplicación de un Diagnóstico Específico (DE) a una muestra, por ello, en este capítulo se detallan los criterios metodológicos para la selección de esta, a partir de un muestreo no probabilístico, por cuota. Asimismo, se utilizaron elementos del método investigación-acción (Álvarez-Gayou, 2012), dentro del cual se empleó la técnica de observación no participante; para recopilar dicha información se hizo uso de diversos instrumentos como el diario del profesor, una situación didáctica que se aplicó a los estudiantes, una entrevista semiestructurada para los niños, así como cuestionarios para padres de familia y docentes, todo ello para delimitar el problema y atender la situación en la que se encuentra la expresión oral en el contexto donde se implementó el DE.

Lo anterior permitió delimitar el problema, construir las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. En el segundo momento se aborda la metodología de la investigación que se utiliza para recuperar la información recabada para la Intervención Pedagógica mediante la Documentación Biográfico-Narrativa.

A. ¿Por dónde empezar?

En el nivel de preescolar el habla se inicia en una conjunción de hechos fantásticos o reales, que les permite a los niños aprender y relacionarse con el mundo que les rodea, ser reflexivos, escuchar, comprender, buscar diferentes soluciones a los problemas a los que se enfrentan, son algunos de los elementos que marcan el perfil de egreso del nivel preescolar.

Si bien es cierto, que la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP, 2011) pondera la oralidad y el lenguaje como parte medular del nivel, por ello es necesario que también el docente utilice estrategias o herramientas que permitan establecer los avances en el habla de los estudiantes; por lo que se considera importante la expresión oral de los niños de tercer grado. Es decir, que los estudiantes se vean inmersos en un ambiente

alfabetizador como espacio estructurado para dar la posibilidad de acción y elección a las personas, en donde el material como: libros, revistas, carteles, letreros, instructivos, textos de cuentos o fábulas, dibujos y/o fotos que son portadores de texto determinados por los aprendizajes a desarrollar, den la pauta para participar por medio de situaciones comunicativas en las que se aprenda, se analice, se explore, se interprete, se infiera, se deduzca, y permita fortalecer los procesos de lectura y escritura, pero sobre todo el desarrollo de la expresión oral.

1. La situación en preescolar

La problemática se encauza hacia la necesidad de que los niños de tercer grado de preescolar del jardín de niños “Inés Villarreal”, ubicado en la calle Dr. Ignacio Morones Prieto No. 91, Col. Doctores, en la Delegación Cuauhtémoc, desarrollen la expresión oral para comunicarse de manera asertiva, se favorezca tanto el habla, como la escucha con diferentes propósitos y en diversos contextos, además de contar con herramientas que permitan valorar los avances en el habla de cada uno de los estudiantes. De esta manera se dará al lenguaje oral la importancia que tiene en el nivel preescolar, considerándose como una prioridad a atender en este periodo de formación, ya que es la base para la adquisición de los demás aprendizajes.

La realidad a la que se enfrentan las y los docentes en el contexto donde desarrollan su práctica docente es, por una parte, la falta de ambientes que favorezcan el lenguaje oral de los estudiantes, lo cual se refleja en la carencia de vocabulario para generar ideas, opiniones, narrar sucesos, dialogar, escuchar y ser escuchados, etc., y por otro lado, el que los padres de familia demanden la enseñanza de la lectoescritura, el uso de letras, planas y demás medios que adentren a sus hijos al mundo escrito, aun cuando se les hace énfasis que no es una prioridad en el preescolar y que este aprendizaje se dará de manera paulatina y de acuerdo con el nivel de desarrollo de cada uno de los niños.

Por lo anterior, resulta pertinente diseñar propuestas didácticas a partir de la creación de ambientes alfabetizadores que permitan fortalecer en los estudiantes la expresión oral, ya que es la base de los aprendizajes posteriores y con la cual se

inicia el proceso de lectura y escritura, además de contar con herramientas que apoyen en la evaluación y registro de los avances de cada uno de los estudiantes.

Si bien es cierto, que la SEP, a través del Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP, 2011) pondera la oralidad y el lenguaje como punta medular del nivel, es importante reconocer que muchas veces es la más olvidada, debido a que se tiene la errónea idea de que los niños aprenden a hablar por su cuenta, ya sea en la casa, en la calle, con los amigos o familiares y que no hace falta enseñarles en la escuela. Sin embargo, esto se ha ido modificando con el tiempo, ya que, en la actualidad al pretender la formación integral del niño, el aspecto de la Lengua recobra un carácter trascendental, debido a que expresarse de una manera clara y coherente al participar en una conversación, entablar un diálogo, explicar cuando se está de acuerdo o no, se ha convertido en un aspecto fundamental tanto como el lenguaje escrito.

a. ¿Quiénes son los participantes?

Es necesario conocer a los participantes que forman parte de este DE para determinar la manera en la que se seleccionará la muestra y se aplicarán los instrumentos para delimitar el problema, las preguntas de indagación y los supuestos teóricos. A continuación, se detalla el contexto donde se llevó a cabo.

1) El contexto

El Jardín de Niños “Inés Villarreal”, ubicado sobre el Eje 3 Sur en la calle Dr. Ignacio Morones Prieto No. 91, en la Col. Doctores en la Delegación Cuauhtémoc, se encuentra cercano a las principales vías de comunicación Eje Central “Lázaro Cárdenas”, Av. José Ma. Vértiz, Av. Cuauhtémoc y Viaducto Miguel Alemán, por las cuales transitan los niños para asistir al plantel diariamente, también está cerca de la estación del metro Centro Médico y Lázaro Cárdenas correspondientes a la línea nueve del Servicio de Transporte Colectivo (STC) Metro, a un costado de la primaria oficial “Lic. Felipe Rivera”; alrededor de la zona se encuentran otras escuelas

primarias también oficiales, donde asisten los hermanos de los niños que están inscritos en el plantel.

La colonia Doctores, se caracteriza por la compra-venta de autopartes, alrededor de la escuela este tipo de comercios son los que se encuentran; es un lugar un tanto inseguro pues se realizan actos de robo durante el día, hay poca seguridad; ocasionalmente los policías de tránsito apoyan en la agilización debido a que hay una gran afluencia vehicular por las mañanas.

La escuela es una institución oficial con la modalidad de jornada ampliada, se brinda servicio desde las 8:45 hasta las 14:00 hrs. sin ingesta de alimentos, más que el desayuno escolar como colación, su matrícula es de 118 estudiantes. El Jardín de Niños cuenta con diversos espacios como: seis aulas, un salón de usos múltiples donde se toman las sesiones de música, una ludoteca, dos traspatios y el patio central. En este plantel laboran seis docentes, dos docentes de inglés, un profesor de educación física, una acompañante musical, dos asistentes de apoyo, una subdirectora de gestión y la directora del plantel.

2) Los estudiantes

A la edad de 5 años, el juego es la principal actividad conductora puesto que propicia el desarrollo de habilidades mentales y sociales. El lenguaje, se convierte en la herramienta principal del juego, permite a los niños pequeños compartir significados reales e imaginarios, además de que les posibilita el coordinar, negociar papeles, reglas y los objetivos del juego. (Bodrova y J. Leong, 2004:57). Los niños que asisten al jardín se caracterizan por ser muy curiosos, les gusta correr, jugar, saltar, bailar, cantar, escuchar la lectura de cuentos, dibujar. La mayoría de ellos han cursado dos grados de preescolar en esta institución, sus hermanos también han asistido o vienen a esta escuela.

La dinámica en la que se desenvuelven es un tanto compleja debido a que falta el establecimiento de normas y límites en casa, la falta de la escucha atenta hace difícil la tarea como docente, pues no están acostumbrados a escuchar al otro, a solicitar la palabra, y esperar su turno, en un principio, es necesario realizar

cuestionamientos directos para conocer lo que saben, lo que opinan, lo que les gusta y lo que no, ya que de otra manera difícilmente comparten información personal.

3) Docentes

Hay cinco docentes titulares responsables de los grupos de segundo y tercer grado, quienes llevan tiempo trabajando en esta institución. Se incorporó una subdirectora de gestión, quien cubre por el momento el grupo de primer grado, debido a que no han enviado a una docente titular para trabajar en el grupo, recientemente se incorporaron, otra subdirectora de gestión y la directora del plantel. El docente de educación física, y las docentes que imparten inglés, asisten tres veces a la semana; la acompañante musical sólo asiste dos veces por semana, la institución no cuenta con la atención de Educación Especial para atender la expresión oral y demás necesidades que pueden presentar los estudiantes, por lo que las docentes son las encargadas de buscar estrategias que puedan solventar la falta de este recurso. La mayoría de los docentes del plantel cuentan con licenciatura ninguno tiene alguna especialidad o estudios de posgrado, muy pocos son los que muestran interés por ser autodidactas.

4) Padres de familia

En cuanto a los padres de familia, en su mayoría son muy jóvenes, cooperan muy poco con la escuela, muy pocos están al pendiente de las actividades que se realizan en el plantel y que asisten con regularidad, la mayoría de las madres de familia son amas de casa y se dedican al hogar, no obstante argumentan que no pueden asistir a la escuela debido a que tienen mucho trabajo o cosas que hacer, los padres de familia son empleados o comerciantes y quiénes solventan los gastos de su hogar y debido a ello no se encuentran durante el día en casa, dejando toda la responsabilidad y cuidado a las madres de familia.

Tienen una concepción distinta de lo que se trabaja en el nivel preescolar, demandan mucho que se les enseñe a leer y a escribir para prepararlos para la primaria; asimismo, piensan que sus hijos sólo van a jugar al jardín de niños, sin

considerar que es a través del juego la manera en la que van adquiriendo los aprendizajes. La comunidad está constituida por padres de familia quienes ya han llevado a sus hijos mayores a esta escuela o de abuelos que llevaron a sus hijos y ahora llevan a sus nietos al plantel.

Es una comunidad un tanto difícil por las dinámicas familiares en las que se desenvuelven, la manera en la que viven y la inseguridad que les rodea. Son muy demandantes en la cuestión de actividades demostrativas como bailables, a los que asiste una gran mayoría a ver a los pequeños. Sin embargo, cuando se trata de una clase abierta en la que tienen que trabajar con sus hijos, muchos no se presentan, dejan a sus hijos solos durante la actividad o bien no los traen a la escuela.

b. ¿Cómo fueron seleccionados los participantes?

Para realizar el DE se hizo uso de algunos elementos de la metodología de investigación-acción la cual “permite estudiar una situación actual con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella” (J. McKernan, 2001), como la observación directa, el registro en el diario de campo, el uso de cuestionarios, con el fin de interpretar lo que sucede desde el punto de vista de los que participan, para la realización del Diagnóstico Específico.

Desde la propuesta de Münch (2009), se retoma el muestreo no probabilístico, el cual se basa en el criterio del investigador y a partir de éste se hace uso del método de muestreo decisonal (Münch, 2009), donde se seleccionó a 24 niños de los cuales 12 pertenecen a los dos grupos de 2° y 12 corresponden a los tres grupos de 3°, tomando la misma cantidad de niños y niñas en cada grado, quedando distribuidos de la siguiente manera (ver Figura 1).

Grupos	Hombres	Mujeres
2° A	3	3
2°B	3	3
3°A	2	2
3°B	2	2
3°C	2	2
TOTAL	12	12

Figura 1. Selección y distribución de la muestra de la población

c. Preguntas y más preguntas

Para la presente investigación se retoma el paradigma cualitativo, el cual pretende aportar un conocimiento práctico y específico a una situación determinada, para llevar a cabo este estudio es necesario realizar un Diagnóstico Específico, el cual se da a partir de elementos del método de investigación-acción, donde se identifica un problema, se analiza, se genera un plan, se pone en acción y así sucesivamente, siempre en forma de espiral, para atender así la expresión oral.

Para obtener información acerca de una situación a atender era necesario en un primer momento hacer uso de una técnica y en segundo lugar, la aplicación de instrumentos que de acuerdo con Álvarez Gayou (2003), la primera, es un conjunto de medios utilizados en una actividad mediante los cuales se obtiene información que buscan en los estudios, por ejemplo: la observación, entrevista, fotobiografía, historia de vida.

Münch (2009) explica que un instrumento es la vía por medio de la cual es posible aplicar una técnica para recabar información, como lo es el cuestionario, la lista de cotejo, escala tipo likert, entre otros. A partir de ello, se retoma la técnica e instrumentos para aplicar con los participantes de la muestra. Como técnica se utilizó:

- La observación no participante, es aquella donde el investigador se limita a observar y recopilar información del grupo, sin formar parte de éste (Álvarez-Gayou, 2003).

Uno de los instrumentos que se llevó a cabo fue una entrevista semiestructurada (Ver Anexo 1) la cual se aplicó a los estudiantes y se efectuó a partir de una secuencia de temas y algunas preguntas sugeridas, presenta una apertura en cuanto al cambio en la secuencia de estas y la forma de las preguntas, dicha entrevista se compone de once preguntas, de las cuales, algunas fueron abiertas y otras de opción múltiple.

Los instrumentos utilizados tanto para docentes como para padres de familia fueron cuestionarios (Álvarez-Gayou, 2003, Münch 2009), para recabar información. El cuestionario es un formato redactado en forma de interrogatorio, en donde se obtiene información acerca de lo que se va a investigar. Según Sampieri (2010), consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables.

El cuestionario abierto que se entregó a los padres de familia (Ver Anexo 2) consistió en recoger información mediante ocho preguntas sobre cuánto tiempo se toman para platicar con sus hijos, los temas que platican con sus hijos, también se les preguntó en qué situaciones les permiten dar a sus hijos su punto de vista, si mencionan la manera en la que resuelven algún conflicto cuando se les llega a presentar, si los pequeños expresan cuando algo les disgusta o no, y sobre todo qué factores consideran que influyen para que sus hijos se expresen de manera adecuada. Aunado a ello, también se hizo entrega de un cuestionario mixto a las docentes titulares (Ver Anexo 3), que estuvo integrado por once preguntas en las cuales principalmente se aborda la manera en la que trabajan la expresión oral en el aula.

Asimismo, se retomaron algunos datos sobre el estudio socioeconómico (Ver Anexo 4) recuperados de la Guía para la Atención de los menores de Educación Inicial-Preescolar, que emite la SEP, la cual es una entrevista que se aplica y se integra al expediente individual de los estudiantes y que es realizada al inicio del ciclo escolar con la finalidad de conocer, registrar características y antecedentes de los niños para apoyar su aprendizaje, se actualiza cada ciclo escolar y está integrada por treinta y ocho preguntas las cuales son, tanto preguntas abiertas, como de opción en múltiple, entre ellas se encuentran si los niños han recibido atención educativa en otra institución o si es la primera vez que asisten al nivel preescolar.

Por otra parte, se hizo uso del Diario del profesor, instrumento que consta de un registro de experiencias sucedidas en el aula que nos ayuda a reflexionar entorno al actuar docente y así mejorar nuestra intervención educativa, este instrumento permitió indagar sobre cómo se expresan los niños en el aula, la forma de

comunicarse y hacer uso del diálogo en las diversas actividades que se llevan a cabo durante la jornada de trabajo.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la técnica e instrumentos que permitieron recabar datos en relación con el uso del lenguaje oral en preescolar.

d. El que busca... encuentra, los resultados

Los siguientes resultados se obtuvieron a partir de la aplicación de la técnica e instrumentos que permitieron recabar datos en relación con el uso del lenguaje oral en preescolar. Los instrumentos implementados fueron: la entrevista semiestructurada para los estudiantes, el cuestionario abierto para padres de familia, el cuestionario mixto para las docentes, el estudio socioeconómico, la situación didáctica y el diario del profesor.

Al poner en marcha la entrevista semiestructurada a los estudiantes de los grupos de segundo y tercer grado respectivamente del Jardín de Niños "Inés Villarreal" que conformaron la muestra, se presentaron algunas situaciones que dificultaron recabar la información, como fue la inasistencia por varios días de algunos niños de la muestra, algunos estudiantes se pusieron muy nerviosos al cambiarlos de espacio para entrevistarlos e incluso el que conversaran con alguien que no era su maestra titular, esto generó que respondieran temerosamente y quisieran regresar de manera inmediata a sus salones.

Otro aspecto fue que al observar que se registraba la información mencionada por ellos, se inhibieron al contestar, aun cuando se les explicó que se escribiría lo que dijeran para que no se olvidaran sus respuestas. Debido a esto, se optó en un primer momento, por hacer algunas entrevistas fuera de sus aulas, esto les generó confianza para expresarse. También se solicitó el apoyo de las docentes de los grupos correspondientes para que pudieran aplicar la entrevista, ya que esto generaría mayor confianza en ellos para participar y dar respuesta. Lo que da

cuenta del papel que juega el generar confianza en los estudiantes para que ellos expresen sus ideas, puntos de vista, dialoguen, expliquen, pues si no se establece un ambiente de esta naturaleza difícilmente los pequeños participarán y se expresarán en las aulas.

e. Juguemos a preguntas y respuestas. Entrevista a los niños de 2° y 3°

La entrevista semiestructurada permitió recabar información de los niños sobre algunos aspectos personales y propios de la lengua, por ejemplo, para qué les sirve hablar, sobre qué hablan cuando están con sus padres, con sus amigos, de qué les gustaría hablar en el salón, con quién les gusta platicar más, quién decide cómo se visten, quién elige los programas que ven en la televisión, de qué manera resuelven un problema. Todo ello con el propósito de conocer lo que saben sobre la función social del habla, con quienes comparten más información, de qué les gusta platicar, si dan alguna explicación sobre un tema en específico, entre otros. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

En la pregunta *¿Para qué te sirve hablar?*, los niños del jardín de niños “Inés Villarreal”, refieren que hablar les sirve para diversas acciones entre las que se encuentran: decir y pedir cosas, platicar, responder, para que sepan lo que dicen, para saber y para comer. Dejando ver en sus respuestas que existe poca claridad sobre la función social que implica el poder expresarse a través del habla, para manifestar sentimientos, deseos, opiniones, intercambiar ideas, cuando se da información sobre un tema en específico, entre otras.

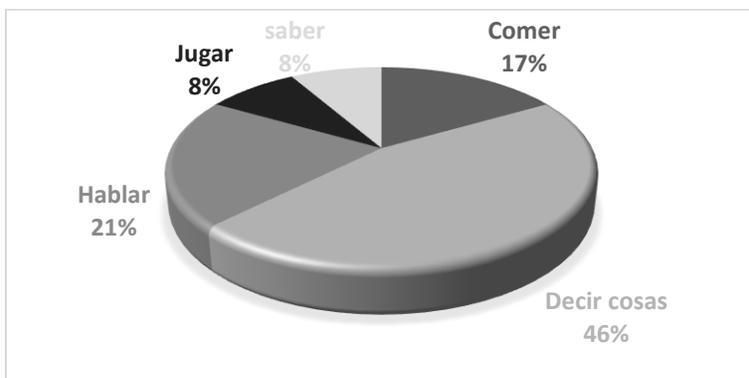


Figura 2. Gráfica que muestra ¿para qué les sirve hablar a los niños?

En la pregunta, *¿De qué te gusta hablar?*, los niños manifiestan que les gusta hablar, principalmente sobre programas de televisión como caricaturas y películas; también sobre animales, entre ellos los dinosaurios, sobre monstruos, juegos, cuentos.

En el cuestionamiento, cuando estas con tus papás, *¿sobre qué hablas?*, los pequeños refieren que hablan especialmente sobre temas de la escuela, les preguntan qué hicieron, cómo les fue, qué trabajaron. Hablan sobre animales, de sus hermanos, de la familia, también sobre los programas de televisión que ven, cuentos, actividades que realizan en casa, entre otros aspectos. Por otra parte, cuando se les preguntó que cuando están con compañeros (as) o amigos (as), *¿sobre qué hablan?*, los pequeños dan cuenta que cuando tienen un encuentro comunicativo con sus compañeros o amigos, ya sea en la escuela o en el lugar donde viven, hablan primordialmente sobre programas de televisión, juegos, de la escuela, familia, animales.

Cabe mencionar que cuando los pequeños se encuentran con sus pares sienten mayor confianza para expresar aquello sobre lo que les gusta platicar, a veces comparten con la docente situaciones que les causan interés, generalmente lo hacen con base en juegos de azar o mediante preguntas directas, esta última es muy usual para que brinden información. Tal vez, esto se dio por una falta de motivación para participar con seguridad o la manera en la que se pregunta no es la adecuada, esto ocasiona que no se les inspire confianza para expresarse, probablemente el ambiente que se genera en torno a la conversación genera poca seguridad para expresarse.

Como se puede apreciar en la gráfica siguiente (Ver Figura 3), los niños conversan más sobre los programas de televisión que ven, lo que refleja que es la actividad que más realizan y lo que más causa interés en ellos, debido a que no tienen la oportunidad o el acercamiento a otro tipo de actividades, no mencionan la práctica de algún deporte después de la escuela, o alguna otra actividad extracurricular.

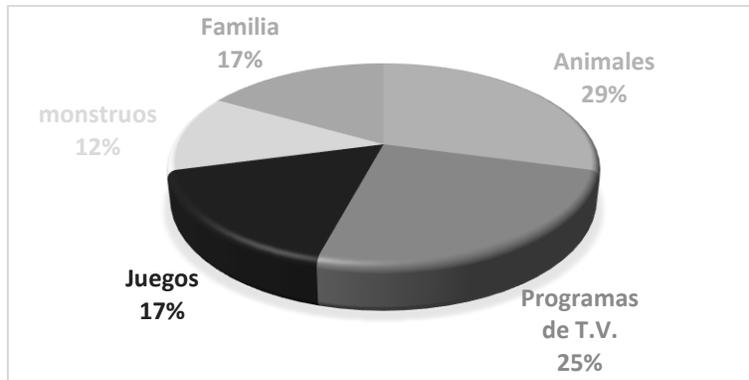


Figura 3. ¿De qué te gusta hablar?

Respecto a la pregunta, *¿Con quién les gusta platicar más?*, los pequeños respondieron que tienden a platicar más con su mamá, sus hermanos, sus abuelos, amigos y muy poco con su papá (Ver Figura 4). Esto pudiera deberse a que la mayoría de las madres de familia son amas de casa y por lo tanto pasan mayor tiempo con los niños igual que los hermanos, los padres de familia están la mayor parte del tiempo en el trabajo y muchos de ellos los ven pocas horas al día.

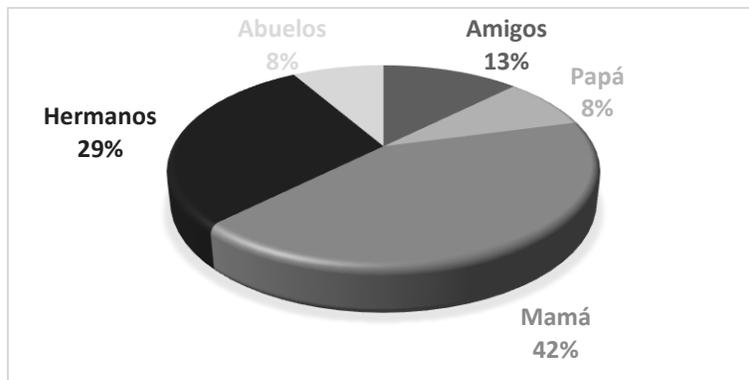


Figura 4. Gráfica que muestra con quién les gusta platicar más

Cuando se les preguntó de qué manera resuelven un problema, los niños refieren que al verse inmersos en una situación de conflicto solo utilizan algunas estrategias, habitualmente avisan a sus padres, a una persona adulta, muy pocos mencionaron que les dicen “no lo hagas” o “respétame”, en sus respuestas no dieron cuenta de tener una orientación o acompañamiento para actuar ante un problema, se aprecia que alguien más tiene que darles solución, es necesario un intermediario que dé respuesta al conflicto o situación que está fuera de su alcance. En cuanto a los

temas sobre los cuales les gustaría platicar o hablar dentro del salón de clases, sobresalen los animales, programas de televisión y cuentos, lo cual refleja congruencia con las respuestas que dieron antes, esto permite retomar las cosas que les causan interés para poder trabajar a partir de ellas dentro del aula.

A partir de la información obtenida, fue necesario conocer el punto de vista de los padres de familia que enseguida se presenta.

f. Los padres de familia, ¿qué cuentan?

En cuanto a los padres de familia, la mayoría manifiesta que dedican más de una hora para conversar con sus hijos sobre lo que hicieron durante su estancia en la escuela, cómo se sintieron, qué actividades realizaron, también sobre algunas actividades que llevan a cabo en casa, con sus hermanos, lo que miran en la televisión, juegos, entre otros aspectos. Una minoría son los que se toman poco tiempo para platicar con ellos, lo que deja ver que es fundamental que los padres de familia dediquen un tiempo específico para conversar con sus hijos, de esta manera, además de crear un vínculo de confianza, permite conocerlos, saber lo que piensan, sus gustos y preferencias, así como aquellas cosas que les desagradan, no sólo hablar sobre aspectos escolares. Lo anterior se puede observar en la siguiente gráfica (Figura 5):

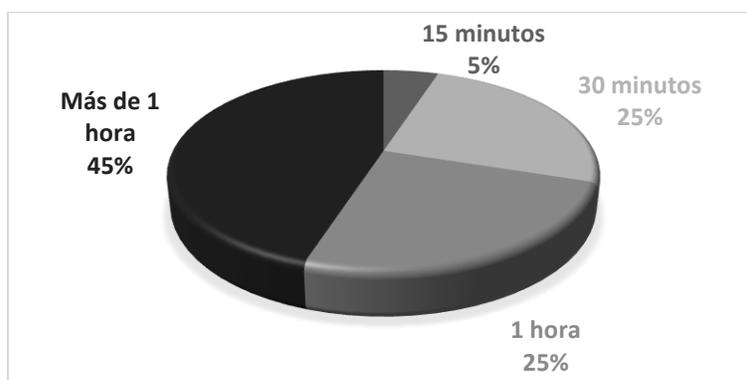


Figura 5. ¿Cuánto tiempo le dedican a su hijo (a) para conversar durante el día?

Los padres de familia mencionan que sus hijos opinan principalmente en lo que desean comer, los toman en cuenta para decidir las actividades o el lugar que visitarán el fin de semana o para ir de vacaciones. Asimismo, toman en cuenta su

punto de vista sobre la ropa que les comprarán o usarán para vestirse ya sea de manera diaria o para una ocasión en específico. Pocos padres de familia toman en cuenta a sus hijos para seleccionar los programas que verán en televisión. Sin embargo, cuando se les preguntó a los niños, mencionaron que podían elegir lo que pueden mirar en televisión, lo que contradice la respuesta de los padres de familia, salvo en aquellas ocasiones donde una persona adulta es quién decide por ellos (Ver Figura 6).

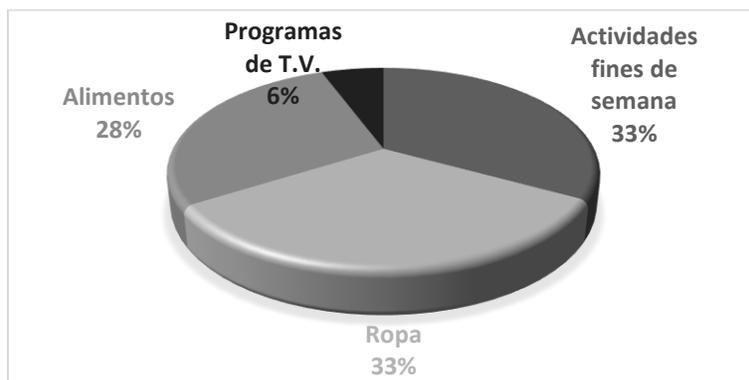


Figura 6. Situaciones donde los padres de familia les permiten a sus hijos dar su punto de vista

Con base en lo anterior, se puede apreciar que es necesario que los niños estén expuestos a un ambiente lingüístico enriquecido, donde los padres los inviten a hablar y no sólo obtengan información por medio de cuestionamientos, generar confianza en los niños es fundamental para que ellos se expresen con seguridad sin temor a ser reprendidos por dar su punto de vista.

La mayoría de los padres de familia refieren que sus hijos llegan a mencionarles qué hacen para resolver un conflicto, manifiestan que generalmente buscan a una persona adulta que les ayude a dar solución al mismo, evitan agredir físicamente al compañero, lo solucionan platicando, pidiendo disculpas, pero cuando no es atendido por la docente sus hijos se defienden. Acciones que difieren mucho dentro del aula y durante actividades de convivencia como en el recreo, ya que es en éstos donde se observa la manera en la que los pequeños resuelven una situación de conflicto, que principalmente es agrediendo física y verbalmente a los compañeros,

cuando la disputa es por un juguete se lo arrebatan, sin antes pedirlo prestado y al cuestionarles por qué golpearon al compañero, se limitan a responder “por qué sí” sin dar una razón sobre su comportamiento o una explicación que aporte mayor información sobre lo sucedido.

Un sector de los papás respondió que sus pequeños sí les mencionan lo que les gusta y lo que no, con base en cuestionamientos o porque lo notan en su expresión corporal. Esto da la pauta para reflexionar, por qué los niños sólo con cuestionamientos dan su punto de vista o explicaciones sobre alguna situación en específico, por qué no lo hacen de manera espontánea, tal vez porque no se les ha dado el espacio y la confianza necesaria para escucharlos, para saber lo que piensan, lo que les interesa.

La mayoría de los padres de familia considera que el principal factor que influye para que se expresen es permitirles comunicarse, en segundo lugar, que sientan confianza para hablar, se les brinde seguridad y se les escuche (Ver Figura 7). Con esto podemos darnos cuenta de lo fundamental e importante que es generar en los niños confianza para expresarse, darles la oportunidad de escucharlos, de que se sientan seguros de decir lo que piensan sin que por ello se les reprenda y sobre todo se respete su punto de vista.

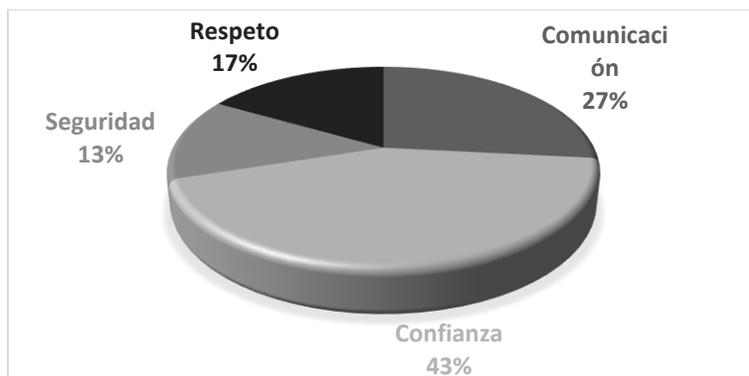


Figura 7. ¿Qué factores considera usted que influyen para que los niños se expresen adecuadamente?

A partir de la información recabada se puede apreciar que la adquisición y desarrollo del lenguaje se produce gracias al proceso de interacción con las personas que integran el entorno, en este caso, la familia es el primer contacto que los niños tienen y es este ambiente el que debe apoyar sus intereses, aquello que los motiva a aprender, a descubrir, generando confianza en los niños, para que ellos se expresen con mayor seguridad.

Enseguida, se expone lo que las docentes conocen y opinan acerca de la expresión oral en el nivel preescolar y cómo la fortalecen dentro de sus aulas.

g. La opinión de las docentes también cuenta

En cuanto a los cuestionarios para las docentes sólo fue posible recuperar cuatro de los cinco entregados debido a que una de ellas se negó a responder, debido a la poca o nula comunicación que existía entre ella y quién realiza la investigación. A partir de la aplicación de este instrumento se rescató información muy diversa sobre la manera en que las compañeras docentes abordan los aspectos del lenguaje oral dentro del aula.

En general, las docentes consideran que sí se prioriza el trabajo y fortalecimiento de este aspecto en sus aulas sobre todo en aquellas situaciones donde se les solicitan a los niños narrar, explicar, describir, según se requiera dentro de la actividad. Refieren que en la mayoría de los aprendizajes esperados se favorece la expresión oral aun cuando el campo formativo no sea el de lenguaje y comunicación, solicitando que los niños expliquen, elaboren hipótesis, expongan su forma de pensar y mencionan que la expresión oral es la base para una adecuada convivencia.

En un primer momento, podemos darnos cuenta que las docentes dan prioridad a algunos aspectos de la lengua como lo es narrar, explicar y describir, dejando un tanto de lado, la explicación y la argumentación aun cuando reconocen que el PEP (2011), solicita favorecer en los pequeños un pensamiento crítico, mediante la formulación de hipótesis, den su punto de vista, escuchen el de otros y expliquen si están de acuerdo o no y por qué, de ahí que cuando se les pregunta a los niños

sobre determinado aspecto, sean muy limitados en lo que responden y no defiendan su pensar.

Dentro del aula, las docentes trabajan la expresión oral mediante los seis campos formativos, en actividades específicas como lecturas, asambleas, pláticas que surgen a partir de las dudas e intereses de los niños, actividades para narrar, explicar, argumentar, resolución de problemas por medio del diálogo y escucha de opiniones, gustos, preferencias, etcétera.

Las docentes comparten que de manera diaria abordan algún aspecto de expresión oral, ya sea una actividad o situación dónde los niños describan, narren, expliquen, argumenten. Atendiendo con mayor frecuencia el diálogo, seguido de la descripción, posteriormente la explicación y por último la narración, sólo una de ellas aborda el aspecto de la argumentación con los niños en el aula. Esto deja entrever que se ha dejado de lado el que los niños asuman una posición, adopten puntos de vista, defiendan su postura (Ver Figura 8).

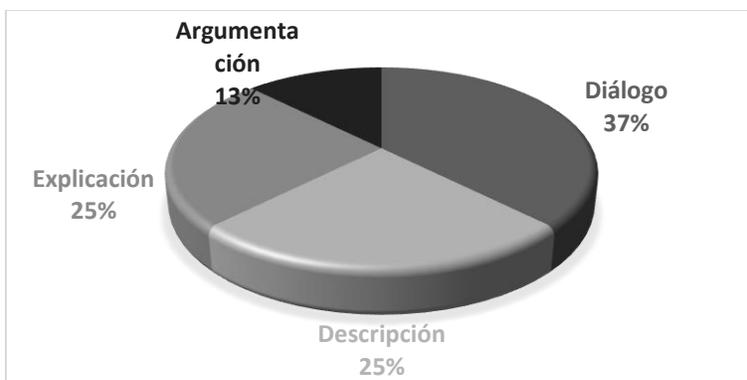


Figura 8. ¿Qué aspecto atiende con mayor frecuencia?

Como docentes utilizan diversas estrategias para que sus estudiantes se expresen dentro del aula a partir de la planificación de situaciones o experiencias vividas, tema de interés, asambleas, trabajo en pequeños equipos, la escucha, toma de acuerdos, expresión de sentimientos, solución de conflictos, dramatizaciones, debates, la pregunta del día, narrar cuentos, opinar que harían ante una situación determinada. A partir de esto, nos podemos dar cuenta, que las docentes hacen uso

de estrategias diversas para trabajar la expresión oral en sus aulas. Sin embargo, en ningún momento hacen mención sobre los intereses de los niños.

Refieren que solicitan a los padres de familia que platicuen con los niños en casa sobre alguna actividad o lectura realizada en la escuela, actividades de descripción, se les pide que narren algún suceso sin la necesidad de realizar cuestionamientos para que continúen el relato, que escuchen a sus hijos, promuevan el diálogo cuestionándolos y tomando acuerdos, además de realizar lectura diaria, investigaciones sobre un tema para que lo expongan en el aula. Con estos resultados podemos vislumbrar que los niños tampoco son tomados en cuenta al momento de dejar las tareas o solicitar el apoyo a los padres de familia para ayudar a sus hijos en el fortalecimiento de la expresión oral, ya que no mencionan el preguntarles a los niños sobre qué desean platicar con sus papás en casa.

También a las docentes se les cuestionó en relación con la creación de un ambiente alfabetizador en el aula para el desarrollo del lenguaje oral y mencionaron lo siguiente:

- Los interesa y acerca a la lecto/escritura, los pequeños reconocen que la escritura es otra forma de comunicarnos.
- Es el principal agente para convivir y escuchar, creando empatía.
- Les permite interesarse, explorar los portadores de texto, comunicarse en distintas formas al entender su función, etc.
- Favorece al conocer diversos portadores de texto, identificar el uso que se le da a éstos y el tipo de información que contienen para después elegir, el adecuado (dependiendo de lo que se busque).

Con base en sus respuestas, podemos apreciar que las docentes tienen una idea o concepto distinto sobre lo que es un ambiente alfabetizador, por lo que cada una lo trabaja de manera diferente, siendo la lectoescritura el principal aspecto a favorecer por medio de los portadores de texto y su función.

De ahí que consideran que su aula cuenta con un ambiente alfabetizador al mencionar que tienen:

- La biblioteca escolar clasificada, a su alcance; no sólo con cuentos, hay carteles, listas, calendario, entre otros.
- Porque genera reflexión.
- En mayor o menor medida se da a conocer a los niños diversos portadores como el periódico, la invitación, diccionario, receta, libro informativo, entre otros; utilizándolos, dependiendo la información que se busque.

Una de las docentes respondió que no, debido a que considera que el calendario, la asistencia, el reglamento o los acuerdos que se pegan dentro del aula es poco material, por lo que, desde su punto de vista, es necesario mantener en el aula las investigaciones que los niños realizan de tarea, la información que se recopila durante algún proyecto trabajado dentro del aula, o bien durante las actividades realizadas en la jornada diaria. Esto refleja que sólo se basan en portadores de texto para contar con un ambiente alfabetizador, el uso de éstos y su función para ellas es lo más relevante, sin considerar otros aspectos que podrían estar en el aula para que ésta sea realmente un ambiente alfabetizador.

Las docentes refieren que, por medio de proyectos, temas de investigación, problemáticas de la comunidad o del salón, donde propongan, den soluciones, elaboren trípticos, periódicos, láminas, favorecen el ambiente, asimismo que al trabajarlo de forma cotidiana, ellos incrementan su léxico y formas de expresarse; a su vez, se pueden abordar un sinfín de proyectos o temas que surjan de sus dudas e intereses para que expresen sus ideas, pensamientos, sentimientos, argumentos.

Las educadoras mencionan que la manera en la que propician que los niños se expresen es dando espacio para compartir, pedir sus opiniones, a partir de lecturas, resuelvan conflictos entre ellos, trabajos por equipos con un fin específico en el que tengan que comunicarse para lograrlo. Conviviendo y escuchando.

Con base en lo anterior, es necesario clarificar qué es un ambiente alfabetizador, cuál es su función, qué lo integra, cuál es el papel de los niños dentro del ambiente alfabetizador, de qué manera se construye y qué beneficios puede aportar al desarrollo y aprendizajes de los pequeños, de esta manera ellas tendrán claro cómo pueden ayudar a fortalecer su intervención docente y por lo tanto la expresión oral de los estudiantes.

h. La comunidad y su nivel cultural

La mayoría de los niños que asisten al plantel no han acudido a otra instancia educativa, han estado desde el primer grado en el plantel. Pocos son los que provienen de otras instituciones educativas donde cursaron algún ciclo escolar ya sea guardería, estancia u otro jardín de niños. Lo que da cuenta de que la población que se encuentra en el jardín ha asistido en su mayoría a esta misma escuela, provienen de diversas generaciones, los abuelos que traían a sus hijos ahora asisten por sus nietos al jardín de niños.

En relación al tiempo dedicado a ver la televisión, los niños del jardín ven en promedio de una a tres horas diarias de televisión, los programas que predominan son caricaturas, películas, programas emitidos por televisión de paga, lo que permite darse cuenta de que esta es la razón por la cual los niños centran sus conversaciones en temas relacionados con los diversos programas de televisión, debido a que es la principal actividad que realizan durante la semana después de salir de la escuela (Ver Figura 9).

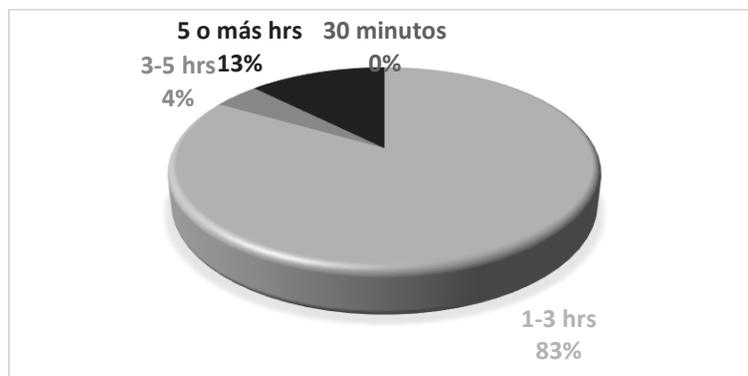


Figura 9. ¿Cuántas horas al día ve televisión?

Las actividades que realizan las familias de los niños inscritos al jardín los fines de semana principalmente son: asistir al parque, visitar a sus familiares e ir al mercado, lo que permite vislumbrar que los niños tienen poco contacto con actividades extracurriculares como asistir a un museo, al cine, biblioteca, practicar algún deporte, ir al campo, entre otros; es necesario brindarles la oportunidad de tener un acercamiento a otro tipo de contextos de los cuales conocen muy poco o en su defecto tiene escaso contacto (Ver Figura 10).

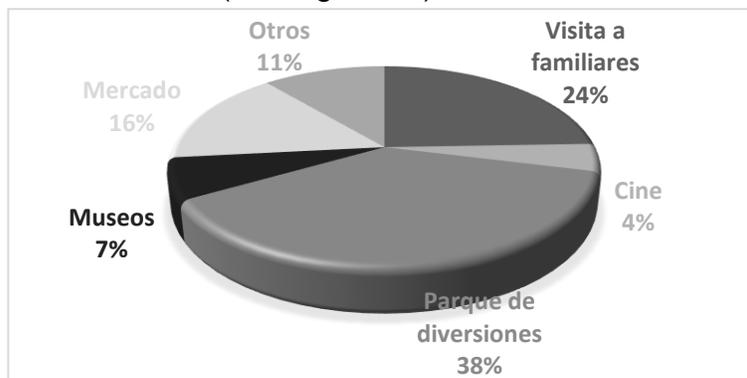


Figura 10. ¿Qué actividades realizan los fines de semana?

La mayoría de los niños viven con sus padres y hermanos, algunos de ellos con sus abuelos tanto maternos como paternos y pocos viven con tíos y primos. Con base en los datos arrojados en el estudio, se puede apreciar que la mayoría de los niños viven en familias nucleares y familias extensas, es importante reconocer que la familia es el primer núcleo social donde se relacionan los niños, adquieren hábitos, valores, normas de convivencia que ayudaran al niño en un primer momento a integrarse a la sociedad.

La edad de los padres de familia se encuentra entre los 26 y 30 años, esta influye en las pautas de crianza que adoptan para educar a sus hijos, la manera en la que manejan las reglas, la regulación de impulsos, pero sobre todo el compromiso ante el desarrollo y aprendizaje de sus hijos, aspectos que permean en el desarrollo de los niños, ya que si no hay suficientes estímulos en casa que favorezcan el desarrollo de los pequeños pues su lenguaje es carente de léxico.

La escolaridad de los padres de familia de los niños que asisten al jardín es variable, muy pocos padres cuentan con el nivel de estudios superiores o una carrera técnica, la mayoría tiene el bachillerato y el nivel secundaria, ya sea terminado o trunco. Esto

da cuenta de que el grado o nivel de estudios puede influir en los ambientes de aprendizaje que se les brinden a los niños en casa, esto dependerá también de los ingresos y el empleo que ellos tengan para ofrecer a sus hijos mejores oportunidades de estudio y calidad de vida, así como los estímulos que les brinden y las oportunidades de tener acercamiento a aspectos culturales y literarios.

La mayoría de los padres viven en unión libre, pocos están casados y una minoría de las madres de los pequeños refiere ser madres solteras, pocos son los niños que sólo cuentan con una figura materna, sin embargo, al vivir en familias extensas esto permite de cierta manera cubrir un tanto el papel cuando alguno de los padres esta ausente en el seno familiar, esto no quiere decir que la sustituya, pero influye en el caso de dirigirse a una persona que cumple esa función dentro de las familias que la carecen, en este caso es el abuelo.

En su mayoría la familia de los menores percibe un ingreso mensual alrededor de los \$1,000 a los \$3,000, el resto tiene un ingreso variable entre los \$4,000 a \$6,000 y pocos generan un ingreso mayor a los \$10,000 (Ver Figura 11). Los padres de familia, en general, tienen un ingreso mensual no muy alto, esto influye en la calidad de vida que pueden ofrecerles a sus hijos, la mayoría de los padres tienen más de uno hijo por lo que los costos aumentan, esto repercute en la atención a los niños pequeños.

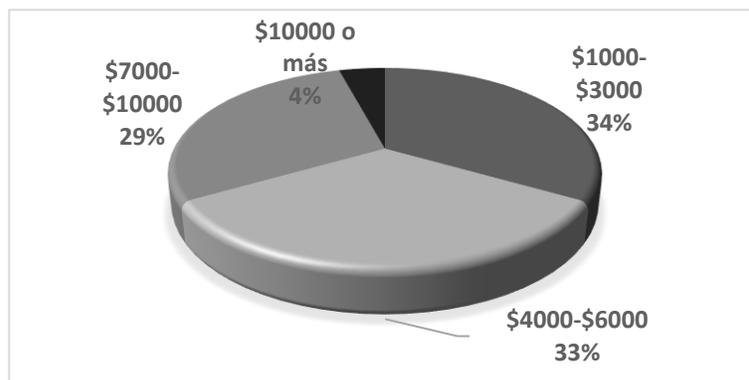


Figura 11. Ingreso mensual de los padres de familia.

Como se mencionó con antelación, los ingresos, el nivel de escolaridad y el empleo que tienen los padres de familia, intervienen en el modo de vivir de los niños, las

oportunidades que tienen para realizar otras actividades extracurriculares, el acercamiento a espacios culturales, que ayuden en el desarrollo y aprendizaje de los niños. El espacio en el que viven los estudiantes es muy reducido, los departamentos en los que habitan son muy pequeños, y los niños pasan mayor tiempo en casa, esto de cierta forma influye en el desarrollo físico al no tener espacio suficiente para poder desplazarse, esto se ve reflejado en el comportamiento de los niños en la escuela, que, al ver un espacio tan amplio, lo primero que hacen es correr y desplazarse de un lado a otro sin parar, las actividades que más les causan interés son aquellas que implican un esfuerzo físico, además de los juegos organizados.

i. Situación didáctica “¿Qué haría yo si...?”

Los niños participaron en la situación didáctica (Ver Anexo 5) donde tenían que intercambiar opiniones y explicar por qué estaban de acuerdo o no con lo que otros opinaban a partir del planteamiento del problema que se les hizo. En un primer momento, en algunos grupos fue necesario centrar su atención con alguna rima o canto, debido a que se encontraban un tanto dispersos y a la llegada de la investigadora ocasionó que se levantaran de sus lugares para saludarla, en otros grupos se quedaron a la expectativa del por qué estaba en su salón y por qué iba a trabajar con ellos, fue necesario explicarles.

Después de centrar su atención y explicarles, se les dieron algunas consignas, después de eso, se dio paso a la lectura de la historia de *Oscar y sus amigos*, al finalizar el relato, se les lanzó la pregunta “¿Oscar debe hacerle caso a sus amigos?, ¿Por qué piensan eso?, algunos niños comenzaron a decir que “NO”, otros que “SÍ”, al preguntarles ¿por qué decían que “no” o que “sí”?, los niños que mencionaban que “No”, inmediatamente empezaron a decir soluciones de cómo podría obtener la pelota, sin embargo, no explicaban el por qué no debía subirse a la barda, hasta que se les preguntó nuevamente por qué no podía subirse a la barda, fue hasta entonces que dieron una razón, dijeron que podía “lastimarse”, “caerse”, “podía sacarse sangre”. Una de las niñas, mencionó que ella podría pedirle la pelota al señor que vivía del otro lado de la barda, al preguntarles si estaban o no de

acuerdo con lo que su compañera decía, mencionaron más soluciones, como traer una escalera y subirse para traerla, o gritar “bolita por favor”, darle la vuelta a la barda e ir por ella, trataban de explicar las soluciones que daban, generando así más ideas para obtener la pelota.

Al finalizar, sólo se quedó en soluciones, no lograron defender su punto de vista ni asumir una postura ante lo que ya se había dicho, durante toda la actividad fueron pocos los que participaron, generalmente los mismos niños, También pudo observarse que fueron contados los niños que participaron y emitieron su opinión, lo que generó que no se escucharan entre ellos, debido a ello tenía que repetir sus respuestas para que pudieran escucharlas y a partir de ello comentar. Con lo anterior, nos damos cuenta que los niños, tratan de explicar a partir de sus propias experiencias, sin decir si están de acuerdo o no con lo que opina el resto del grupo. Las respuestas fueron simples, sin estructurar su argumento para su participación, en su mayoría se limitaban a repetir las respuestas que otros daban y de los niños que participaron se enfocaron a decir solo soluciones, sin especificar por qué pensaban que eso daría resultado y sobre todo no se logró el que otro dijera que no estaba de acuerdo y por qué.

De manera constante se tuvo que centrar su atención para escucharlos, ya que todos querían hablar al mismo tiempo, esto hizo que la actividad se prolongara porque se tenía que estar cantando o diciendo rimas para captar su atención y escucharan la participación de los compañeros, el estar recordando constantemente que debían levantar la mano para decir lo que piensan y escuchar al otro, generó desesperación por parte de otros pequeños que siguen estas pautas durante las asambleas.

Probablemente influyó que la manera de cuestionarlos posiblemente no fue la adecuada ya que, al no obtener el intercambio de opiniones en lugar de generar otros cuestionamientos, se continuó haciendo la misma pregunta pensando que si la escuchaban nuevamente dirían el por qué.

Esta actividad, permitió considerar la importancia de generar un ambiente pertinente para llevar a cabo el diálogo entre los estudiantes, tal vez el cambiar la organización

donde todos pudieran mirarse mientras participaban hubiera ayudado a centrar su atención, el establecer claramente las consignas para participar y recordarlas constantemente cuando alguien no las llevará a cabo. El hacer uso de otros cuestionamientos al ver que al iniciar no se produjo interés o no se guio de manera asertiva la participación de los niños.

j. Las últimas piezas del problema

Una vez que se reunió toda la información que arrojaron los instrumentos aplicados y después de hacer una triangulación con los datos, se puede apreciar que los niños pocas veces dieron argumentaciones o defendieron su punto de vista, solamente cuando se les preguntaba de manera muy particular, están expuestos a pocas oportunidades en las cuales puedan expresarse de manera oral tanto en su casa como en la escuela, dejando de lado un tanto la explicación y la argumentación sobre situaciones específicas esto debido a que los papás tampoco hacen ese ejercicio de reflexionar sobre las respuestas que dan los niños ante las preguntas que les realizan.

En la escuela se prioriza solo el trabajo en algunos aspectos de la expresión oral y en casa le dan poca atención vislumbrando la necesidad de promover espacios en los que ellos puedan hacer uso no solo de explicaciones y argumentaciones sino de las prácticas sociales del lenguaje (Vernon y Alvarado, 2014). Cuando los estudiantes participan generalmente es mediante el cuestionamiento y al expresarse utilizan un volumen de voz bajo, cohibidos, lo cual puede dar cuenta de falta de seguridad al hablar con otros adultos o en público.

Aunado a ello, el contexto social de los estudiantes influye en la manera en la que se desenvuelven de manera oral, el léxico que utilizan, las prácticas sociales de las cuales se valen para desenvolverse ante una situación específica, como dice Lomas (1999) el aprendizaje lingüístico no debe enfocarse meramente al conocimiento de aspectos fonológicos o morfosintácticos, sino que debe contribuir al dominio de los diversos usos verbales que los seres humanos poseen y es función de la escuela y del docente crear espacios o escenarios que permitan la mejora de dichos usos verbales para mejorar la capacidad expresiva de los estudiantes para que los

puedan aplicar en su vida cotidiana, por lo que es posible que a partir de los resultados del DE exista un área de oportunidad que se pueda trabajar mediante el Proyecto de Intervención Pedagógico.

2. Después de tanto análisis, el problema es...

Con base en los resultados del DE aplicado y del análisis realizado, se pudo identificar con mayor precisión el problema a atender quedando como se muestra a continuación:

Los niños de tercer grado del Jardín de Niños “Inés Villarreal” presentan dificultades para expresar su punto de vista a partir de sus propias experiencias de manera oral. Difícilmente manifiestan si están de acuerdo o no con lo que los otros opinan sobre alguna situación específica; requieren cuestionamientos para guiar su participación durante los intercambios orales, pues se limitan a dar respuestas sin argumentos. Las docentes trabajan algunos aspectos de la expresión oral solo priorizando la descripción y la narración, además de aplicar pocas estrategias para su desarrollo. Aunado a lo anterior, los padres de familia dedican poco tiempo para tener encuentros comunicativos con sus hijos.

A partir de este planteamiento del problema se derivan las siguientes preguntas de indagación y los supuestos teóricos:

a. Preguntas de indagación

- ¿Qué condiciones facilitadoras para el aprendizaje se pueden implementar para favorecer la expresión oral de los niños de 3° del Jardín de Niños “Inés Villarreal”?
- ¿Cómo debe actuar el docente para favorecer los intercambios orales dentro del aula con los niños de 3° de Educación Preescolar?
- ¿Qué instrumentos permiten al docente evaluar los avances y reconocer el proceso metacognitivo y metalingüístico que siguieron los estudiantes de 3°

de Educación Preescolar al participar en la estrategia de Pedagogía por Proyectos?

- ¿Qué estrategias utilizar para fortalecer la argumentación de los niños de 3° de preescolar?
- ¿De qué manera, se pueden involucrar a los padres de familia para favorecer la expresión oral con los niños de 3° de Educación Preescolar desde la propuesta de Pedagogía por Proyectos?
- ¿Cómo favorecer la expresión oral en el aula del grupo de tercer grado de educación preescolar, desde el marco de Pedagogía por Proyectos fomentando una vida cooperativa?

A partir de generar las preguntas de indagación, se plantearon algunos supuestos teóricos, los cuales se comprobarán mediante la Intervención Pedagógica en el grupo y con los diferentes proyectos de trabajo.

b. Supuestos teóricos

- El desarrollo de la expresión oral de los niños de 3° del Jardín de Niños “Inés Villarreal” puede favorecerse mediante la implementación de condiciones facilitadoras para el aprendizaje que apoyen la participación de los niños como el uso de rincones de aprendizaje, aula textualizada, vida cooperativa.
- La creación e implementación de condiciones facilitadoras para el aprendizaje propuestas en Pedagogía por Proyectos pueden favorecer el trabajo para el desarrollo de la expresión oral como son: la textualización de paredes, la reorganización del mobiliario en los espacios de trabajo, frisos escolares, uso de rincones de aprendizaje, así como la implementación del trabajo por proyectos desde el interés de los estudiantes al identificar los roles que cumplen.

- La mediación del docente se da cuando está basada en el uso de estrategias desde el marco de Pedagogía por Proyectos y podría contribuir en la creación de un ambiente de aprendizaje que permita los intercambios orales dentro y fuera del aula (como el contrato colectivo de aprendizaje, listas estimativas, autoevaluación)
- Al desempeñar una función como mediador el docente fomenta en los estudiantes la reflexión sobre el proceso de construcción de su aprendizaje diseñando e implementando conjuntamente diversos instrumentos que valoran sus avances en el desarrollo de las competencias comunicativas, así como la participación en la asamblea, la construcción de los proyectos.
- La estrategia de formación de Pedagogía por Proyectos propicia que los niños de 3° grado del Jardín de Niños “Inés Villarreal” trabajen de manera conjunta con sus padres al participar de manera activa en el desarrollo de los proyectos surgidos desde su interés para favorecer el trabajo con su expresión oral.
- Llevar una vida cooperativa en el grupo de tercer grado de educación preescolar, desde la estrategia de Pedagogía por Proyectos, puede favorecer el desarrollo de su expresión oral al participar en la puesta en práctica de diversos proyectos a partir de sus intereses.

B. Una metodología no tan usual

Para dar cuenta de la Intervención Pedagógica se recuperan elementos de la Documentación Biográfico-Narrativa que se basa en una postura cualitativa y retoma premisas de la Investigación Biográfico-Narrativa en Educación. la cual es propuesta por Antonio Bolívar, Jesús Domingo y Manuel Fernández (2001) y de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas planteada por Daniel H. Suárez, Liliana Ochoa, Paula Dávila y Gabriel Roizman (2007). Para realizar el análisis y la interpretación de los resultados obtenidos se hace uso del relato único, las fotografías, las evidencias de trabajo de los estudiantes.

1. Investigación Biográfico-Narrativo

La investigación Biográfico-Narrativa es más que una mera metodología de recogida/análisis de datos, es una metodología de corte hermenéutico, es decir, da significado y comprende las dimensiones cognitivas, afectivas y de acción. Por tanto, no sólo es una metodología que se dedica a recoger y analizar los datos, este tipo de investigación se ha constituido con una visión propia, como forma legítima de construir conocimiento dentro de la investigación educativa (Bolívar et. al., 2001;10), un aspecto esencial es contar las propias vivencias por medio de relatos que los sujetos narran, en donde dan testimonio sobre su actuar docente, su sentir, lo que sucedió y la manera en que dieron solución ante las acciones implementadas siempre en relación con otros (Bolívar et. al., 2001;16), de tal manera que se reflexione sobre la práctica, se modifique y mejore.

La narrativa se puede emplear de tres formas con base en lo expuesto por Connelly y Clandinin (citados en Bolívar et. al., 2001), la primera de ellas es como fenómeno que se investiga, es decir, la narrativa como producto o resultado de lo escrito o hablado, la segunda como método de la investigación, que es la forma de construir/analizar los fenómenos y la tercera, el uso que se puede hacer de la narrativa con diferentes fines.

Por tanto, la narrativa que se aplicó en el desarrollo de esta investigación fue como método de investigación y como fenómeno que se investiga para recapitular las experiencias vividas.

Se habla de la Investigación Biográfico-Narrativa porque debe emplear de manera sistemática los datos que se recogen para apoyar la argumentación desarrollada durante el relato. Los relatos de vida son siempre de manera individual debido a que se pretende comprender la personalidad de un sujeto mediante lo que ve de su propia vida y del contexto donde se desenvuelve, el relato es polifónico porque se escucha la voz de todos los participantes.

2. Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas.

Por su parte la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas es un tipo de investigación cualitativa-interpretativa que pretende reconstruir los sentidos pedagógicos que los docentes construyen cuando escriben, leen, reflexionan y conversan entre colegas sobre sus prácticas educativas. Se inspira en el enfoque etnográfico. Los relatos pedagógicos que son escritos por docentes son materiales narrativos que presentan potencialidades para penetrar, reconstruir y comprender aspectos “no documentados” o bien poco conocidos o que no son registrados y que se viven dentro de las instituciones educativas y donde se ven inmersos todos los actores que en éstas se desempeñan, innovando así, la manera en la que incita a los docentes a reconstruir, objetivizar, debatir, difundir elementos poco o nada conocidos del actuar cotidiano dentro de una institución educativa.

Por tanto, los docentes son autores de sus propios textos donde manifiestan y problematizan sus propias perspectivas e imágenes respecto de sus estudiantes. La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, es una estrategia de producción individual y colectiva de textos encaminados a reconstruir de forma narrativa difundir y debatir algunas experiencias y practicas educativas en contextos específicos por los docentes autores de sus propios relatos.

Los relatos pedagógicos no se producen de manera espontánea, por el contrario se elaboran mediante condiciones específicas y controladas que permite regular los tiempos, espacios, recursos teóricos y metodológicos para su producción, por ende, es un proceso complejo, para elaborar un relato se consideran los siguientes momentos, los cuales no necesariamente son sucesivos: primero es necesario identificar y seleccionar las prácticas o experiencias a relatar y documentar, después, es necesario escribir y reescribir tantas versiones se requieran hasta llegar a una versión “publicable”. Enseguida, se edita pedagógicamente el relato de experiencia lo cual implica lecturas y relecturas tanto propias como de otros docentes, de las versiones preliminares y de la final, es decir, se trabaja con el relato en algo llamado “clínica de edición”. Posteriormente, se publica el relato, donde los docentes autores de relato pierden el “control” sobre su texto ya que ha trascendido

de la intimidad del colectivo y se ha tornado público. Para finalizar, se hace circular los documentos narrativos en diferentes espacios y bajo distintos formatos.

Documentar narrativamente experiencias pedagógicas no solo se trata de escribir por escribir, sino de reflexionar colectivamente para construir el saber pedagógico.

3. Documentación Biográfico-Narrativa

Al realizar el análisis de las investigaciones y los aportes al Proyecto de Intervención Pedagógica, se adopta la Documentación Biográfico-Narrativa, la cual es el resultado de combinar elementos relevantes de la Investigación Biográfica-Narrativa y la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas, para generar una ruta metodológica a seguir con respecto a la expresión oral en estudiantes de tercer grado de nivel preescolar.

Los elementos que tienen en común son, en un primer momento, concebir al profesor como el principal actor del hecho educativo y productor del saber pedagógico, enseguida enfatizar la importancia de reconstruir el mundo y la vida propia en un relato y por último, trabajar bajo una exigencia metodológica específica.

Mediante la narración los profesores exponen lo que piensan, sienten y de esta manera comparten sus relatos dando lugar al intercambio con otros docentes, mediante estas experiencias que narran ofrecen su testimonio de su propia práctica educativa facilitando así la construcción de una memoria pedagógica, aunado a ello comparten intereses, pero también aquello que les preocupa en su quehacer docente.

En este sentido se presenta el Informe Biográfico-Narrativo, en donde el personaje principal, en este caso el docente, es quién toma decisiones para suscitar un cambio y en el cual se reconstruye la historia de la Intervención Pedagógica puesta en práctica donde se retoman las actividades realizadas con los estudiantes para llevar a cabo su análisis y su interpretación.

Para elaborar el Informe Biográfico-Narrativo se requiere identificar y seleccionar las experiencias pedagógicas a relatar, ello implica escribir, reescribir el relato y

mediante la edición pedagógica la cual involucra leer y releer las producciones propias y de los otros docentes con el objetivo de analizar, reflexionar, aportar y comentar sobre éstos y a partir de ello, expandir, censurar y permutar la información que se comparte. De esta manera, los docentes convergen en la llamada comunidad de atención mutua para leer, escuchar, compartir sus producciones y puntos de vista, todo ello para elaborar un análisis narrativo.

El siguiente esquema (Figura 12) ejemplifica el proceso de la Documentación Biográfico-Narrativa y la forma en que se funde con las experiencias del docente.

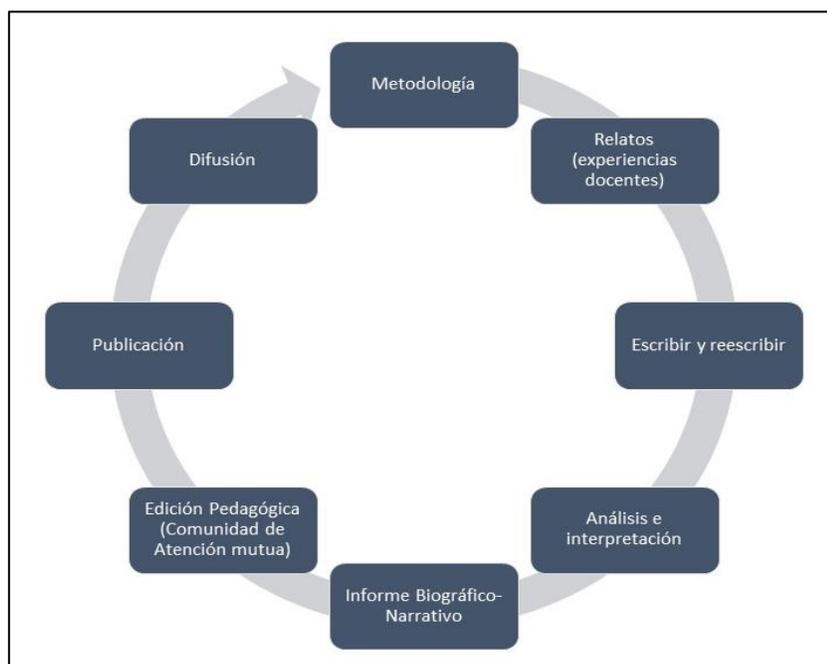


Figura 12. Esquema metodológico de la Documentación Biográfico-Narrativa.

El esquema anteriormente mencionado da una muestra del proceso recursivo que se manifiesta en la Documentación Biográfico-Narrativa y la forma en la que coincide con las Experiencias de los docentes. Se puede apreciar que ésta comienza con los relatos de todas aquellas experiencias docentes, después éstas se analizan e interpretan, dichos relatos dan la pauta para la escritura y reescritura lo que da lugar al relato pedagógico y los docentes convergen en la comunidad de atención mutua para leer, escuchar y compartir sus textos escritos para concluir con un análisis narrativo, para después publicar y difundir sus experiencias docentes.

4. Técnica e instrumentos.

El proceso metodológico que sigue la Documentación Biográfico-Narrativa es la construcción personal de la experiencia vivida por medio de un relato mediante la aplicación de diversas técnicas e instrumentos que apuntalan hacia el análisis y la interpretación de los datos. La técnica que se utiliza en esta Investigación Biográfico Narrativa es el relato único y los instrumentos que la apoyan a recoger los datos son diversos entre los cuales se encuentran: el diario autobiográfico, las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, fotografías y listas de cotejo.

a. Relato único, la técnica.

La técnica que se emplea es el relato único, el cual se recaba de una persona, tal como refiere Chambers (1991) si los profesores aprenden a contar y comprender su propio relato, entonces pueden actuar sobre su planificación y transformar el currículum, es decir, el relato es diseñado por un sujeto, quien a partir de su propia historia o bien biografía, aporta los elementos necesarios para ser objetos de investigación.

b. Instrumentos

Los instrumentos metodológicos posibilitan el análisis y la explicación del mundo personal y socioprofesional a partir de la recolección de información (Bolívar et. al., 2001:156). Los instrumentos en que se basó esta técnica fueron: el diario autobiográfico, las evidencias de aprendizaje de los estudiantes, fotografías y listas de cotejo.

1) Diario autobiográfico

Los diarios autobiográficos son otro instrumento útil que permite el registro reflexivo de experiencias ocurridas en un tiempo determinado, en él se incluyen opiniones, sentimientos e interpretaciones de las situaciones que se registran, pueden adoptar un formato descriptivo, etnográfico, analítico, evaluativo o reflexivo; lo ideal es que tenga una mezcla de todos. El diario autobiográfico se considera una metodología que puede ser utilizada para documentar y aprender. La autonarración que en este

se lleva a cabo recoge vivencias y sentimientos tanto profesionales como personales, aprender a escribirlo suele ser un proceso cíclico donde se reflexiona ante el hecho, se hace una escritura de este y al final se elabora una recomposición.

En un primer momento, se registran hechos sueltos, posteriormente éstos se van categorizando, promoviendo la reflexión, la interpretación y evaluación docente. Se favorece la escritura de manera regular, se indica la fecha, el lugar donde ocurre dicha situación y las interpretaciones de esta.

2) Evidencias de aprendizaje de los estudiantes:

Son el conjunto de premisas sobre la enseñanza y aprendizaje que van encaminadas a la reflexión y aprendizaje de los docentes y su desarrollo tanto personal como profesional, en ésta se emplean relatos orales para explicar los escritos de biografía reunidos.

Los trabajos que el profesor ha considerado como útiles o dignos de ser guardados por su significación (Bolívar, 2001:187), recogen la acción docente, así como la evolución y los cambios que se dan al pasar del tiempo, permiten descubrir la identidad del docente, ya que manifiestan una imagen sobre quién es; su propósito es promover un proceso reflexivo del profesor estimulando el recuerdo, el profesor es quién va anotando lo que hace en clase en una hoja de registro y realiza algunos comentarios u observaciones detrás de cada producción, explicando el por qué y el para qué lo recopila.

3) Fotografías

Michel Lesy [citado por S.J. Taylor y R. Bodgdan 1996] sostiene que la fotografía puede proporcionar una excelente fuente de datos para el comportamiento social. Por tanto, este material puede emplearse para dar cuenta e ilustrar los descubrimientos de los investigadores, es decir, las imágenes pueden tomar el lugar de las palabras o, por lo menos, transmitir algo que las palabras no pueden, ya que leer un material con fotos puede dar la sensación de estar en el escenario registrado (Álvarez-Gayou 2003:115).

Como refiere Orla Cronin (citado en Alvarez, Gayou 2003:114), existen seis presupuestos que determinan el uso de las fotografías cuando el fin es la investigación:

- Existen dos tipos de fotografía: las que contienen información y las que provocan una reacción emocional.
- La esencia de la fotografía está relacionada con un tiempo determinado.
- El uso de la fotografía tiende a ser parte del ámbito popular relacionado con el realismo o lo simbólico, como un mito.
- El significado de la fotografía surge en un contexto narrativo.
- Cada fotografía de la familia puede decirnos algo sobre la dinámica o dar una impresión de su unidad y cohesión.
- Las fotografías de familia se usan para crear historias personales.

4) Listas de cotejo

Otro de los instrumentos son las listas de cotejo, las cuales son listas de criterios del desempeño que a partir de observar la ejecución de una acción el docente es quien determina si cumple o no con los criterios establecidos, estas listas son reutilizables y capaces de describir el progreso que tienen los estudiantes, además son válidas para realizar el seguimiento de evaluación continua y también para la evaluación final al terminar un periodo establecido. Es un instrumento más ilustrativo que brindar información descriptiva puesto que con un número o palabra se explica lo que ha aprendido o bien requiere mejorar. Dichas listas pueden utilizarse en diversas ocasiones con el mismo estudiante para registrar el avance de este (Malagón y Montes, 2008:55).

Tras conocer el problema, las preguntas de indagación y los supuestos, así como la metodología utilizada en cada momento de la intervención, daremos paso a los antecedentes y aportes teóricos que sustentan el Diseño de Intervención Pedagógica.

III. UNA MIRADA Y OTRO ENFOQUE HACIA LA EXPRESIÓN ORAL

Para llevar a cabo la Intervención Pedagógica fue de suma importancia tener un acercamiento a lo que ya se ha indagado con respecto a la expresión oral, aspecto al cual se le ha dado poca relevancia priorizando en las aulas la lectura y la escritura. Por tanto, en este tercer capítulo se recuperan, en un primer momento, algunas investigaciones en torno a la expresión oral que diversos autores han realizado en el nivel preescolar y los primeros años de primaria, acerca de la importancia que tiene la expresión oral en el aula, a manera de síntesis se enuncia en qué consisten y las aportaciones sobre expresión oral que serán útiles para llevar a cabo la Intervención Pedagógica. En un segundo momento, se aborda lo relacionado con Pedagogía por Proyectos, base didáctica de la Intervención Pedagógica y por último se dan a conocer diversos elementos teóricos sobre el objeto de estudio.

A. Lo que otros piensan, saben y han vivido

En la búsqueda de concepciones sobre el desarrollo del lenguaje oral, se retoman algunos trabajos de investigación, comenzando por la más antigua 2009 a la más reciente 2012, en nivel preescolar y primaria, dichos trabajos están basados en diversas experiencias con problemáticas concernientes al desarrollo del lenguaje oral y algunas estrategias para favorecerlo, en ellos se puede advertir el problema, el propósito y los resultados obtenidos a partir de su implementación.

1. Revalorizar la convivencia escolar para crear ambientes de confianza

La siguiente investigación surge a partir de que, en el nivel inicial, siendo éste el primer nivel del sistema educativo con un objetivo importante y esencial como es el de atender a los niños para que adquieran experiencias socioafectivas y en el entendido de que la lectura es el vehículo para comprender la relación del individuo con su entorno, afirma que la escuela no está ofreciendo espacio para cumplir con este propósito.

El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial, investigación realizada por Correa, Díaz María publicada en la revista Educere en 2009, con una población de 120 TSU en Educación Preescolar en Maturín, en el Estado de Monagas, Venezuela; tuvo como objetivo o meta proponer acciones mediadoras que contribuyan a que el niño, la niña desarrollen capacidades y destrezas necesarias para la construcción de la lengua oral y escrita, haciendo de él o ella un ser humano capaz de aprender y enseñar durante toda la vida.

El estudio se desarrolló a partir de una investigación de campo de tipo descriptiva, el instrumento usado consistió en una encuesta en su modalidad de cuestionario y su sustento teórico estuvo basado en Córcega, Y.; Bosh, J.; Egaña, L.; Ferreira, E.; Parra, A.

A partir de la investigación de campo utilizada para recabar la información, de tipo descriptiva y de los resultados que ésta arrojó, se hicieron una serie de recomendaciones, se implementó una propuesta metodológica en el área de formación personal-social y área: comunicación y representación, en educación inicial.

En consecuencia, se propuso una serie de estrategias metodológicas que permitan el desarrollo del lenguaje oral, lenguaje escrito (Lectura y escritura), expresión plástica, expresión corporal, expresión musical, imitación y juego de roles.

Aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos, el uso del lenguaje, particularmente del lenguaje oral, tiene la más alta prioridad en la educación preescolar. Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible, desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias. Conversar y dialogar sobre inquietudes, sucesos que se observan o de los que se tiene información mientras desarrollan una actividad que implica decidir cómo realizarla en colaboración, buscar vías de solución a un problema, etcétera, implican comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes. De esta manera se

propicia el interés, el intercambio entre quienes participan y el desarrollo de la expresión.

Esta investigación, aporta la importancia de revalorizar el papel de la convivencia escolar, valores, ambientes de confianza y respeto. Explica la importancia del cuento como un instrumento primordial en la educación de los preescolares para desarrollar el lenguaje oral y escrito. Aporta muchas estrategias que se pueden implementar dentro del aula y favorecer la expresión oral y a su vez, encauzar el lenguaje escrito. Tales como:

- Reconocer palabras en su contexto, juego con tarjetas con palabras.
- Aprender canciones, poesías, juegos, entre otros para favorecer la articulación de sonidos y palabras al repetirlos varias veces.
- Practicar la lectura oral en el marco de una situación comunicativa, un diálogo que dramaticen.
- Completar frases que ayuden a crear oraciones o composiciones breves.
- Recrear cuentos, fábulas y leyendas.

2. La expresión oral un instrumento valioso para el ser humano

La segunda investigación hace referencia a ciertas dificultades en la expresión y comunicación verbal de los escolares de segundo grado de escuelas cubanas, debido al poco dominio del vocabulario, la falta de vivencias que enriquezcan los temas de conversación, la carencia de hábitos y habilidades para mantener un diálogo, para hacer un relato o expresar de forma clara sus ideas y deseos.

El trabajo con la expresión oral desde los primeros grados en la educación primaria, una vía para fortalecer el desarrollo de la lengua materna de Martínez Ríos Mayda, Rodríguez Sánchez Marisleydis y Quevedo Pérez Ramón publicado en Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol. 3, N° 30, en el mes de agosto de 2011, tuvo como propósito, presentar actividades psicopedagógicas para favorecer el desarrollo de la expresión oral, instrumento valioso de comunicación y comprensión humana.

Los investigadores hicieron uso de la investigación cualitativa y bibliográfica y el sustento teórico se basó en la concepción pedagógica de la escuela histórico-cultural de Vygotsky. A partir del análisis de los datos obtenidos, éste arrojó que los procedimientos que han sido aportados y experimentados en las escuelas cubanas por investigadores del Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP) pueden ser utilizados en las clases de Lengua Española de 2do. Grado y podrán favorecer el aprender a preguntar, buscar las características, aprender a observar y a describir, ejemplificar, buscar contraejemplos, planear suposiciones, identificar semejanzas y diferencias, buscar argumentos.

Esto debido a que la lengua oral, hablada, no sólo es signo del nivel mental del individuo y de su grado de cultura, sino también del desenvolvimiento de toda la colectividad. Es importante hablar bien y hacerse entender, tanto en el plano de la vida familiar como en el de la vida pública o social, por tanto, la escuela ha de preparar al estudiante para la vida colectiva. Cada uno necesita ser capaz de conversar con los demás y de intercambiar ideas con los estudiantes, expresándose conscientemente y con facilidad; de exponer y defender sus puntos de vista; de apoyar una proposición o discutirla, argumentando su opinión inteligente y decididamente, de emitir un juicio crítico o autocrítico exponiendo sus fundamentos lógicos; de exponer sus ideas para convencer y decidir a los que le escuchan; de explicar o exponer para colaborar en la superación cultural o ideológica de los demás y ha de hacerlo clara y correctamente, sin timidez ni ostentación alguna.

Para que el lenguaje del niño sirva de base a la enseñanza, es preciso que el escolar hable y él sólo puede hablar de lo que conoce y comprende; de los acontecimientos vividos por él, que conservan todo su valor afectivo. Las materias de estudio proporcionan la oportunidad de relacionar los temas que corresponden a los gustos, las vivencias, las aptitudes y los intereses infantiles, adecuándolos a las nociones que tienen los niños en torno al mundo que los rodea; la familia, la escuela, la comunidad, la vida práctica de las personas que conviven con ellos, o de aquellas con las que se relaciona frecuentemente. Así el niño se ejercitará en expresarse

libremente, diciendo lo que él sabe, lo que observa, lo que siente y lo que piensa, impulsado por motivos que tengan significación para él.

No solo hay que mirar en el idioma su función utilitaria de comunicación, sino su virtud creadora, artística, expresiva de la sensibilidad personal. El tono, el ritmo, las entonaciones, las pausas, los silencios, las inflexiones de la voz sin afectación, la pronunciación correcta y agradable, el gesto, el ademán, todo ha de ser objeto de atención y de mejoramiento progresivo.

En la Educación Primaria, la asignatura que por excelencia se encarga de dotar a los escolares del instrumento que les permita comunicarse amplia y acertadamente en el ámbito social, tanto en forma oral como escrita es la Lengua Española. Su razón de ser es el desarrollo de las habilidades comunicativas de los escolares, el dominio práctico de la lengua materna, al escuchar, hablar, leer y escribir, por tanto, resulta el marco propicio para que se expresen libremente, expongan sus ideas e impresiones en interacción directa con sus iguales, además de propiciar el pensamiento lógico, reflexivo, crítico, creativo e independiente de los escolares, de la formación de valores, motivos e intereses, del desarrollo de la personalidad.

La clase de Lengua Española que se requiere en la actualidad será aquella en la que se manifiesten las siguientes características:

- Se ofrece atención priorizada a la comprensión y producción de significados, a fin de lograr el desarrollo de la competencia cognitivo–comunicativa de los escolares.
- Se orienten comunicativamente todos los componentes didácticos de la clase.
- Se cambie la actitud del maestro, de transmisor de conocimientos acabados a director y facilitador de conocimientos.
- Se propicie la participación de los escolares, desde posiciones reflexivas, en la solución de problemas y tareas comunicativas.
- Se creen situaciones comunicativas complejas que permitan a los escolares asumir nuevos roles comunicativos, en correspondencia con

los objetivos del grado, tanto en la comprensión como en la producción de significados, en forma oral y escrita.

- Se sistematice el análisis mediante la descripción comunicativo–funcional de los textos, la que estará orientada hacia un determinado objetivo.
- Se estimule el desarrollo de los procesos lógicos del pensamiento (análisis, síntesis, abstracción, generalización).
- Se trabajen los distintos niveles de asimilación del conocimiento (conocer, saber, saber hacer, crear).
- Se logre una adecuada interacción de lo individual con lo colectivo en el proceso de aprendizaje.
- Se vincule el contenido de aprendizaje con la práctica social y con la vida (plano vivencial).
- Se valore por parte del escolar aquello que aprende (plano actitudinal).
- Se integre lo instructivo con lo educativo.
- Se utilicen métodos y procedimientos que propicien la reflexión, el análisis, la comparación, la valoración, la búsqueda independiente de la información por parte de los escolares.
- Se considere a los escolares el centro de la atención y se propicie su desarrollo personalógico integral.
- Se propicie la autovaloración y valoración de las actividades comunicativas y de las conductas asumidas.
- Se orienten actividades de forma diferenciada, partiendo del conocimiento del docente de las particularidades de sus escolares.

Con base en el estudio anterior, dicha investigación permitió la implementación de estrategias para favorecer el trabajo con el componente de la expresión oral, características de la organización de la clase de Lengua Española, así como el papel que debe desempeñar el docente. El docente al planificar actividades para el desarrollo de este componente considera que son los escolares quienes cumplen el objetivo propuesto; por tanto, son los que más tienen que hablar, teniendo en cuenta qué van a decir y cómo lo van a decir; también debe conocer el diagnóstico del

grupo y de cada escolar en particular aun cuando no sean de nivel preescolar se pueden retomar y graduar para su implementación en este nivel.

3. El rol de la escuela en el desarrollo del lenguaje oral

En la investigación *El desarrollo de la competencia comunicativa en la escuela* llevada a cabo por Campell Esteban, Labra Paulina, Enrique Quiñones Alexis, en el año 2012, se señalan las diferentes problemáticas existentes en el desarrollo de la competencia comunicativa en la dimensión oral, específicamente en las metodologías didácticas implementadas por los docentes para favorecerla.

De acuerdo con esta situación, se propusieron investigar el rol de la escuela como agente socializador para el desarrollo de competencias en los estudiantes para la integración e interacción social en contextos comunicativos diversos, particularmente en las prácticas docentes de sesenta profesionales de la educación tanto en el ámbito docente como directivo, pertenecientes a los centros educativos Hermanos Carrera ubicado en la comuna de Maipú y Polivalente Valdés de la comuna de la Florida.

La investigación se fundamenta en los estudios de la competencia comunicativa desarrollado por Mauricio Pilleux, quien a su vez sustenta sus planteamientos en los trabajos de Dell Hymes y la etnografía de la comunicación. La metodología empleada por estos investigadores se desarrolló a partir de un modelo investigativo cualitativo, la recogida de datos se basó principalmente en fuentes bibliográficas, técnica de focus group y la entrevista semiestructurada.

El análisis de los datos antes mencionados arrojó que los docentes al referirse al desarrollo de las competencias comunicativas se centraban en la dimensión escrita de ésta, además de relegar esta tarea exclusivamente al área de lenguaje y comunicación, no considerando la necesidad transversal de trabajar la dimensión comunicativa.

Dentro de los factores que señalan los profesionales, se encuentra, el escaso tiempo, la falta de instrumentos evaluativos que se ajusten a esta necesidad, la poca

valoración que a esta dimensión se le otorga por la necesidad de contar con evidencia escrita de los resultados del proceso de aprendizaje.

Por su parte, los directivos muestran desconocimiento sobre prácticas que fomenten o desarrollen la competencia comunicativa, por lo tanto, no cuentan con un instrumento de evaluación congruente.

Esta investigación brinda una visión más amplia sobre la importancia que tiene favorecer el lenguaje oral y retoma el valor que éste tiene en el desarrollo del sujeto, en este caso, los niños de preescolar, ya que la realidad que nos presentan en el estudio realizado no es ajena a la nuestra, debido a que en la actualidad; la escuela ha desvalorizado el desarrollo del lenguaje oral y privilegiado el lenguaje escrito dando a éste último mayor importancia y dejando de lado la responsabilidad formadora del estudiante en el aspecto de la oralidad de la competencia comunicativa.

4. El títere, medio para el desarrollo de la expresión oral en los preescolares

La presente investigación *El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en el preescolar* por María Emilia Nuñez y Marina Vela Escandón publicada en Campo Abierto, vol, 31 n° 1, pp. 167-180, 2012, Colombia. El texto menciona los resultados de una investigación sobre el desarrollo de la expresión oral en el grado de transición, el cual, de acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia es la oferta educativa para los niños de 5 años cumplidos, es de carácter obligatorio más no es pre-requisito para ingresar al curso 1 de primaria. Cabe anotar que antes de la expedición del Decreto 2247 /97 se denominaba Grado Cero.

En la Institución Educativa Juan Bautista Migani, dicha investigación se trabajó mediante el método etnográfico, haciendo el respectivo registro, interpretación y análisis de los eventos comunicativos del aula infantil, con la finalidad de conocer la dinámica de la competencia sociolingüística.

Esta investigación se centra en la valorización que se da al lenguaje oral ya que generalmente se piensa que la función prioritaria de la escuela infantil es enseñar a leer, escribir o contar cantidades, lo cual supone una función tradicional y limitada del rol de la escuela. La enseñanza de la oralidad se ha postergado, por situaciones como el desconocimiento de la importancia que tiene esta habilidad comunicativa, dentro del proceso formativo y de desarrollo infantil, o por la creencia de que el niño cuando llega a la escuela posee los elementos necesarios de su lengua oral para su desarrollo, o simplemente por falta de estrategias pedagógicas, metodológicas y didácticas que son implementadas por los profesores a cargo de su educación.

Para la indagación se trabajó con dos grados de transición, que cuentan actualmente con un total de 10 niñas y 43 niños con edades que oscilan entre los cuatro y cinco años. El proyecto se orienta hacia el desarrollo de la expresión oral en el preescolar. Se indagó sobre: ¿cómo potenciar la expresión oral de los niños del grado transición? Este proyecto se trabajó con la estrategia de mediación pedagógica y didáctica en el contexto del Proyecto de Aula “títere cuéntale”, como fundamento esencial de este, se tomaron en cuenta los planteamientos de Ana Camps (1994), Joaquín Dolz (1994) y Montserrat Vila (2000) para la enseñanza de la oralidad.

La investigación aporta al conocimiento sobre la enseñanza de la oralidad en la escuela infantil, teniendo claro que: la construcción de palabra en el escenario del aula implica un trabajo intencional y sistemático por parte de la escuela para edificar la construcción de la identidad, la seguridad y el sentido de pertenencia social. (Pérez, 2005). En consecuencia, el sujeto que muestra una buena producción oral, que conoce y maneja las condiciones para su uso, tiene mayores posibilidades de competir en un mundo globalizado como el nuestro.

Lo que se puede rescatar de este trabajo para implementarlo en el Proyecto de Intervención Pedagógica es la importancia de realizar actividades pedagógicas a través del uso del títere ya que permite que todos los niños encuentren espacios educativos enriquecidos, aprenden con el juego, el arte, la creatividad, la imaginación y el movimiento, no sólo para la expresión oral, si no para su desarrollo

integral e influye en las relaciones de amistad con los otros niños, en el juego cooperativo, en la adopción de roles, en la resolución de conflictos y en sus juicios morales. Del mismo modo permite al niño hablar, mejorar su lenguaje, enriquecer su vocabulario.

Estas aportaciones serán de gran utilidad en el proyecto de intervención debido a que proporcionarán una idea más clara y concreta sobre la creación de un ambiente alfabetizador, los elementos que lo integran y la importancia que tiene el trabajar la expresión oral dentro de las aulas, así como contar con un ambiente alfabetizador rico y variado para la construcción de aprendizajes no sólo de manera escrita sino también de forma oral.

A partir de esto cobra vital importancia el trabajar la propuesta Pedagogía por Proyectos que parte de los intereses y necesidades del estudiante y con ello busca estimular en el grupo una vida cooperativa, crear un ambiente o espacio donde se tenga claro la función de leer y escribir, donde se promueva la escucha y la expresión de sus ideas, donde el docente asuma el rol de mediador y los estudiantes sean capaces de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje llegando así a una metacognición.

5. Creación de un ambiente alfabetizador

A continuación, se presenta la investigación *El aula: ambiente alfabetizador* perteneciente a Fundación leer por Maye CoVan, donde hace mención sobre cómo se crea un ambiente alfabetizador a partir de la introducción de gran variedad de portadores de textos en las aulas, como son: libros, revistas, afiches, juegos, diarios, envases, entre otros. Sin embargo, refiere que no basta con sólo los materiales, un ambiente alfabetizador se define por las prácticas culturales que se dan en la clase y de las acciones que lleva a cabo el docente.

La investigación aporta una lista de diversos recursos que forman un ambiente alfabetizador, los cuales se enuncian a continuación:

-La biblioteca del aula. La cual contiene libros literarios (cuentos, novelas y poemas) y no literarios (enciclopedias, textos informativos, recetarios de cocina, entre otros).

-Ambientaciones y rincones. Es necesario pensar en el aula como un espacio flexible, un lugar que se puede modificar en función de los proyectos o actividades especiales.

-Ambientaciones especiales. El aula puede convertirse – A partir de los proyectos de lectura y escritura- en una oficina de turismo (si se trabajó con folletos turísticos), la redacción de un diario (textos periodísticos) o la cocina de un restaurante (recetarios).

-Adecuación del espacio para actividades permanentes. La disposición de mesas y sillas puede variar en determinados días y horarios fijos para la realización de actividades permanentes de lectura.

-Las paredes. Lo que ellas muestran da cuenta del trabajo de los estudiantes y de los maestros, de lo que ocurre en las clases. Son un valioso recurso para trabajar con soportes con los cuales desarrollar prácticas de lectura y escritura auténticas. Según las características y el uso que se les dé a dichos materiales, algunos pueden conservarse todo el año y otros (la mayor parte de ellos) serán renovados.

Además de las investigaciones anteriormente mencionadas, es necesario conocer la base didáctica de la intervención pedagógica. Por tanto, enseguida se enuncia el marco teórico que da sustento a la propuesta de Pedagogía por Proyectos y los elementos que la integran.

B. Fundamentación teórico-metodológica

La propuesta que a continuación se aborda, parte de los intereses y necesidades de los niños, al emplearla se busca estimular la vida cooperativa y democrática en el grupo, así mismo fomentar estrategias de enseñanza aprendizaje que permitan al estudiante construir su propio conocimiento. También se presentan los aportes teóricos con respecto a la expresión oral, que han permitido comprender el objeto de estudio.

1. ¿Qué es Pedagogía por Proyectos?

La Intervención Pedagógica se sustenta en la Pedagogía por Proyectos, la cual constituye una estrategia de formación que facilita el desarrollo de competencias lingüísticas; que permite romper con la escuela tradicional instaurando un proceso pedagógico en donde todos participan, docentes y estudiantes en la planificación, la ejecución y evaluación de un proyecto, mismo que nace de su interés y que es cercano a su realidad, esto con la finalidad de lograr aprendizajes significativos en los estudiantes. Además, apunta a la construcción y desarrollo de personalidades, saberes y competencias (Jolibert y Jacob, 2009).

- La encrucijada de importantes teorías

Pedagogía por Proyectos es una propuesta didáctica que incorpora estrategias para trabajar la producción de textos y la lectura con los niños, esto a partir de proyectos. Ha sido implementada por un equipo de investigación dirigido por Josette Jolibert y colaboradores, dicha propuesta se ha llevado a cabo en Francia en el año 2002, en Chile y se ha implementado en países como Brasil, Argentina y México (Jolibert, 2014).

Esta estrategia de formación pretende reformular la enseñanza/aprendizaje del leer y escribir; ya que es una mirada diferente al trabajo realizado dentro del aula. Asimismo, para atender las dificultades de los estudiantes para la comprensión de un texto, las autoras proponen que desde el nivel inicial se debe introducir a los niños en la cultura de la lengua escrita a partir del uso de textos completos. El trabajo a partir de ella está fundamentado y apoyado en teorías constructivistas y cognitivas del aprendizaje, entre otras teorías más, las cuales enunciaré en este apartado.

Cada uno de los paradigmas en la educación lleva consigo una concepción sobre lo que es enseñar y qué es aprender. Claro ejemplo de ello es la concepción que se tiene del maestro como el único que posee los conocimientos; sin embargo, desde Pedagogía por Proyectos el niño es el principal constructor de su propio conocimiento y pasa de ser un alumno a ser un estudiante que piensa, siente, participa, expresa, que posee conocimientos, que le da sentido a lo que aprende y

en donde se respeta su proceso de aprendizaje, tal como lo mencionan Jolibert y Sraïki (2009).

Por otro lado, los aportes correspondientes a las teorías constructivistas del aprendizaje donde se retoma a Piaget, Vygotsky, Bruner, entre otros autores de gran relevancia en cuanto a educación se refiere, mismos que fundamentan la actividad del sujeto que aprende resulta determinante para la construcción de un aprendizaje, además de que las situaciones en las que se involucran son significativas, donde le encuentran un sentido a lo que aprenden y esto se da a partir de lo que quieren conocer y/o aprender los estudiantes, mismas que serán evaluadas, tanto por el que aprende como por sus compañeros, el papel que el docente juega es fundamental, porque no es el que provee de conocimientos, sino todo lo contrario funge como mediador, que acompaña al estudiante en la construcción de sus saberes, es uno más dentro del grupo, guiando las relaciones de forma horizontal entre el docente y los estudiantes.

Desde el punto de vista psicológico, contribuye con la noción de que los aprendizajes dependen de que tengan significado para el niño a partir de sus propias experiencias, de las tareas que desempeñe para lograr el propósito, así como el saber administrar tanto el tiempo, los espacios y los recursos, para ello tiene que movilizar toda su mente y energía para alcanzar los objetivos, esto con acompañamiento docente.

En lo cognitivo, se apoya en la confrontación con otros, estar abierto a nuevas ideas, propuestas, organizar sus propias actividades y los documentos de trabajo que ha de construir. Principalmente, es fundamental el saber adaptarse a situaciones diversas, pero también el evaluar para llegar a una reflexión metacognitiva que le permitirá reconocer lo que hizo, los conocimientos elaborados, etc.; todo ello apoya a que los estudiantes a partir de los fundamentos de Pedagogía por Proyectos, desarrollen el sentido de iniciativa y responsabilidad, sean tolerantes y solidarios, ser activos en la construcción de sus aprendizajes a partir de los proyectos, tanto individuales como colectivos.

a. Sustento teórico

Supone optar por una concepción del aprendizaje, una concepción del escrito y una de la práctica de lectura y producción de textos escritos. Es decir, que los niños construyan su poder de leer y de producir textos en situaciones reales de expresión y comunicación. Estas concepciones se conforman por diversos aspectos que enseguida se enuncian de manera muy general.

- ❖ Concepción del aprendizaje: debe tener una concepción constructivista, educabilidad cognitiva y la posibilidad de desarrollo de todos los niños, además de una concepción cognitiva la cual hace referencia a la reflexión metacognitiva y a la evaluación formativa, es decir, auto- y socio- evaluación de los aprendizajes.
- ❖ Concepción de lo escrito: contiene una concepción pragmática, relacionada con la construcción del lenguaje en situaciones de comunicación y en acción. Concepción de lo escrito y de su unidad fundamental el TEXTO, concepción de la cultura escrita en su doble dimensión: funcional y ficcional.
- ❖ Concepción de la lectura y de la escritura: una concepción de la lectura y la escritura como procesos de comprensión y de producción de textos contextualizados.

Lo anterior nos lleva a conocer los ejes didácticos para orientar la estrategia de Pedagogía por Proyectos.

b. Ejes didácticos para orientar la estrategia de Pedagogía por Proyectos

Los ejes didácticos son aquellos que guían la estrategia de formación de Pedagogía por Proyectos, son siete (Jolibert y Sraïki, 2009), y se derivan de las elecciones teóricas que las autoras proponen básicamente recuperando el paradigma constructivista de Vigotsky, Wallon; Bruner, Piaget, entre otros.

- ⇒ Estimular en la clase una vida cooperativa y una pedagogía mediante proyectos dinámicos: los aprendizajes que se construyen competen a todos los integrantes, es indispensable un clima afectivo durante el desarrollo de los diversos proyectos, esto permitirá el desarrollo de personalidades tolerantes, solidarias, sólidas y activas.
- ⇒ Inventar estrategias de enseñanza/aprendizaje de tipo auto y socio-constructivista: los niños aprenden a hacer haciendo, aprenden al usar el diálogo, interactuar y comprobar con los demás; los niños son quienes construyen su propio conocimiento y/o aprendizajes cuando lo que hacen es significativo para ellos y se toma en cuenta sus saberes previos, sus necesidades e intereses.
- ⇒ Implementar una práctica comunicativa y textual de lo escrito: el uso de textos completos contextualizados da significado y coherencia a un escrito, por lo anterior es necesario que los niños se enfrenten desde el nivel inicial a textos completos y que funcionen en situaciones reales de expresión y comunicación.
- ⇒ Construir una representación clara del leer/escribir de la lectura como comprensión de textos completos contextualizados y de la escritura como producción de textos completos contextualizados: leer es construir la comprensión de un texto a partir del nivel inicial en función del proyecto, de sus necesidades e intereses de los estudiantes. Escribir; es expresarse, hacerse entender por un destinatario real produciendo un escrito ya sea de manera individual o con apoyo. Aprender a leer/escribir es un proceso cognitivo que requiere de diversas estrategias, operaciones mentales y la construcción de conocimientos culturales y lingüísticos.
- ⇒ Hacer que los niños vivan, comprendan, y produzcan textos literarios: mediante la literatura se hace uso de la imaginación y el funcionamiento de escritos novelescos, teatrales o poéticos.

- ⇒ Hacer que los niños practiquen una reflexión metacognitiva regular y sistematizar con ellos sus resultados: es necesario que el niño consolide sus aprendizajes mediante la reflexión propia. En el aula, se trata de favorecer la reflexión grupal y de manera individual, para que esto les permita tomar conciencia de las estrategias de aprendizaje y sus aprendizajes lingüísticos y de este modo generen herramientas que los ayuden a progresar.
- ⇒ Hacer que la autoevaluación y la coevaluación funcionen como herramientas de aprendizaje: formas de evaluación en las que se encuentra la reflexión metacognitiva, son herramientas que permiten reactivar el aprendizaje, de esta manera los niños se concentran en lo que deben mejorar y los docentes en que deben apoyar más a sus estudiantes.

Lo anterior se logra si el docente desempeña un rol de mediador y facilitador de aprendizajes y no sólo es un simple transmisor de conocimientos, lo que se pretende es que el docente ayude a los estudiantes a reflexionar sobre lo que aprendieron, necesitan mejorar, tanto de manera colectiva como individual para continuar con la construcción de aprendizajes. A continuación, se enuncian las condiciones facilitadoras para el aprendizaje que permitirán crear un ambiente propicio para la construcción de aprendizajes.

c. Condiciones facilitadoras para el aprendizaje

Como parte de la Pedagogía por Proyectos se encuentra la creación de Condiciones facilitadoras para el aprendizaje, es decir condiciones previas o “prerrequisitos pedagógicos” necesarios para la apertura de vivencias colectivas y que permitan a los estudiantes ser eficaces en sus aprendizajes en lenguaje, desarrollen una personalidad rica y solidaria. Entre ellas se encuentran (Jolibert y Jacob, 2009:21):

- ⇒ Reorganización de las aulas

Una nueva organización para que los estudiantes cuenten con un ambiente agradable y estimulante que permita la interacción y sobre todo la comunicación entre ellos. Que sirva principalmente como medio al servicio de los aprendizajes. Las mesas y sillas son distribuidas de acuerdo con las necesidades del grupo y de

las actividades que se lleven a cabo, para favorecer la libertad de movimiento dentro de una concepción positiva de autodisciplina.

Los rincones son una opción para hacer del aula un espacio acogedor, libre y dinámico; pueden trabajarse dos veces por semana y al finalizar el horario, los pequeños exponen su experiencia sobre el rincón que les tocó atender durante ese día.

⇒ Textualizar las paredes

Es decir, que las paredes sean utilizadas como herramientas de trabajo, además funcionales al servicio de su expresión y de sus aprendizajes, se visualicen como un espacio de expresión donde se valore las producciones, que estén en constante evolución, transformación y renovación.

En las paredes pueden ir los textos funcionales de la vida escolar cotidiana, como lo son las herramientas de organización de la vida colectiva, que son los textos de uso diario que permiten la organización del grupo, éstos se registran de manera diaria, semanal, mensual y anual, entre ellas se encuentran: el cuadro de asistencia, cuadro de cumpleaños, cuadro de responsabilidades (rotativas), reglamentos, lista de proyectos diarios, semanales, mensuales, anuales y las reglas de vida; dichos textos son producidos por los propios estudiantes con apoyo del docente.

Los textos u objetos que permiten a los estudiantes ubicarse en el tiempo también forman parte de las paredes textualizadas, en éstos intervienen: el reloj, el calendario, las observaciones meteorológicas y las representaciones cronológicas. Asimismo, la información que llega al aula como la correspondencia, textos administrativos, afiches de salud, diario mural, noticias, entre otros.

Dentro de este aspecto también es importante recuperar los textos que son producidos por los niños que se obtienen de manera individual o colectiva, éstos pueden quedarse en las paredes un tiempo determinado dependiendo del espacio disponible, es necesario no olvidar que se tienen que ir movilizándolo y una vez pasado un tiempo podrán guardarse en un portafolio de evidencias, un fichero o una carpeta.

La pared de metacognición es donde van todas las herramientas que se elaboran en común al final de las actividades a manera de sistematización. Asimismo, la información que llega al aula como la correspondencia, textos administrativos, afiches de salud, diario mural, noticias, etcétera.

⇒ Implementación de una Pedagogía por Proyectos

Esta propuesta invita a vivenciar con los estudiantes la experiencia de una pedagogía que dé sentido a las actividades que se hacen en el aula, que permite confiar y aceptar el proceso de aprendizaje de los niños a partir de sus experiencias y vivencias propias y de que ellos construyan un proyecto en conjunto.

Las actividades que se realizan a partir de Pedagogía por Proyectos adquieren significado para los niños puesto que responden a sus necesidades e intereses y son planificadas por ellos; ayudan a organizar su trabajo escolar, jerarquizando las tareas a realizar, toman acuerdos y sus propias decisiones, las cuales se asumen con responsabilidad al vivenciarlas y evaluarlas.

A su vez, les permite desempeñar un trabajo cooperativo favoreciendo así, las relaciones interpersonales incrementando la socialización y la autoestima de los integrantes del grupo y facilita la apertura hacia la participación de la familia dentro de las actividades o acciones que se lleven a cabo durante los diferentes proyectos.

Dichos proyectos surgen de la necesidad de lo que se vive de manera cotidiana en el aula o la escuela y las propuestas son hechas por los estudiantes o el profesor. Todo lo anterior se da a partir de una sencilla pregunta abierta que da pie a todas las propuestas que los niños quieran y deseen trabajar: *¿Qué vamos a hacer juntos este año, este semestre, ese mes, esta semana, este día?*

Por ello, es necesario contar con un espacio como la asamblea donde se propicie la discusión de ideas entre los estudiantes y puedan verse cara a cara, presentar, comentar, analizar, escuchar a otros, defender su punto de vista y respetar a los otros, así como resolver conflictos cotidianos, organizar el trabajo en grupo, reconocer el esfuerzo y las acciones de los compañeros, en este espacio se puede incluir un pizarrón, marcadores, rotafolios, entre otros materiales; para que se

puedan registrar todas estas ideas, las tareas, los responsables, el tiempo y demás actividades que se requieran para llevar a cabo la propuesta o el proyecto. De esta manera la asamblea no solo permite la construcción de una vida democrática mediante el consenso o el voto y la puesta en práctica de valores, sino que principalmente pone en juego las habilidades comunicativas de los estudiantes.

Una planificación de la primera sesión dónde los sujetos (en este caso los estudiantes y docente) puedan reflexionar sobre lo que se propuso antes de dialogar, compartir, de llegar a una decisión colectiva.

Por lo anterior, es importante establecer un contrato donde se especifiquen las tareas de cada uno, las responsabilidades y el tiempo destinado para cada acción. Por último, pero no por ello menos importante, la evaluación a lo largo de todo el proyecto, todo lo anterior podrá desarrollar una *vida cooperativa* que estimule las ganas de convivir y aprender en el aula.

d. El tiempo del proyecto.

Dentro de Pedagogía por Proyectos se llevan a cabo diferentes tipos de proyectos que son clasificados con base en la duración y en los propósitos entre los cuales se encuentran los siguientes:

- ⇒ **Proyecto anual:** este se realiza al inicio del ciclo escolar sobre lo que quieren hacer los estudiantes durante todo el año y con base en los contenidos de formación que corresponden al curso. Lo anterior se realiza durante la asamblea a partir de una lluvia de ideas donde los niños proponen y sus opiniones se registran en el pizarrón, en el nivel inicial el docente recupera sus propuestas y las escribe en un rotafolio. El profesor también puede aportar ideas, al final él se encarga de insertar los contenidos del “programa” con base en el nivel o curso que imparte. Este proyecto permanece durante todo el año pegado en la pared del salón, en un lugar visible para todos de tal manera que puedan ir marcando las metas alcanzadas.

- ⇒ **Proyectos semanales o mensuales:** pueden ser extraídos del proyecto anual o bien, surgir de manera espontánea de las propias necesidades del

curso. En dichos proyectos se integran áreas de conocimiento específico, es decir, las competencias y los contenidos que apoyen al logro de los aprendizajes; en éstos la lectura y la escritura juegan un papel fundamental en las actividades proyectadas, pueden involucrar a la comunidad, a la escuela o simplemente limitarse a los niños del grupo, requieren de una organización pedagógica rigurosa.

- ⇒ **Proyectos a corto plazo:** surgen de las conversaciones entre los niños y los docentes en las cuales expresan y escuchan los intereses y necesidades del momento. Estos proyectos no pueden prescindir de una organización precisa, por lo tanto, se estructuran a partir de cinco fases las cuales son: planificación del proyecto que incluye la definición de las actividades y las responsabilidades (contrato), realización de las actividades, culminación del proyecto, evaluación colectiva y la evaluación de los aprendizajes durante el proyecto.

e. Proyecto de acción.

Una Pedagogía por Proyectos aparece como una estrategia de formación que apunta a la construcción y al desarrollo de las personalidades, los saberes y las competencias. Dentro del aula, esta propuesta incide en la realización de tres proyectos diferentes.

- ❖ **El proyecto de acción:** son actividades propuestas por los niños para lograr una meta en común; son proyectos generadores de situaciones de aprendizaje en diversas áreas identificadas por los programas oficiales, es decir, son las competencias que deben ser adquiridas al final de cada ciclo escolar, son aquellas que permiten al docente planificar los aprendizajes de forma pertinente, éste proyecto contribuye a la construcción de competencias.
- ❖ **El proyecto global de aprendizaje:** se trata de poner al alcance de los niños como objetivo de trabajo para un periodo determinado, el contenido de las instrucciones oficiales. Estos proyectos se elaboran de manera sucesiva, en

función de planificaciones de aprendizaje razonadas y de las prioridades de aprendizajes.

- ❖ **Los proyectos específicos de construcción de competencias:** las competencias a construir son puntuales y se explicitan con los años y continúan precisando a medida que se va desarrollando el proyecto. La evaluación de dichas competencias es objeto de una reflexión metacognitiva realizada junto con niños tanto de manera individual como colectiva.

f. Fases del proyecto de acción

Para llevar a cabo el proyecto de acción con los niños se trabaja con base en las seis fases que se muestran en la siguiente Figura 13:

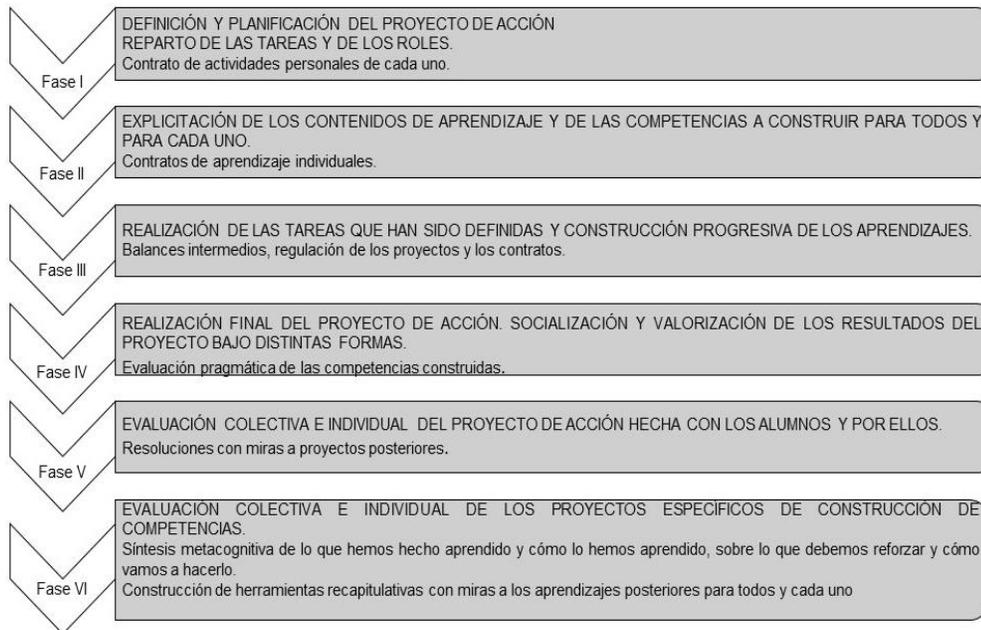


Figura 13. Dinámica general de un proyecto. Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:46).

g) Herramienta para planificar un proyecto de acción

Para planificar el proyecto de acción se tienen que especificar las tareas a realizar, los responsables, el tiempo, los recursos y el material necesario para llevarlo a cabo, esto se puede hacer mediante la elaboración de una herramienta como la que se muestra a continuación para poder sistematizar la información (Figura 14).

NOMBRE DEL PROYECTO:				
Tareas a realizar	Responsables (el docente, entre otros)	Calendario	Personas-recursos	Material necesario

Figura 14. Herramienta para planificar un proyecto de acción. Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:46).

Dentro del proyecto existe el trabajo grupal y el trabajo que cada estudiante realiza dentro del mismo y para ello es necesario especificar cuál es el rol que juegan en cada uno de estos ámbitos (colectivo e individual), enseguida se especifica de manera breve y puntual algunos aspectos que son necesarios retomar para asignar actividades y responsabilidades a todos los miembros que participen en el proyecto.

- **Contrato individual**

En un proyecto siempre hay un trabajo colectivo para definir lo que como grupo se necesita aprender, pero también existe una dimensión individual, es decir, se trata de identificar lo que a partir del proyecto de acción representa un desafío para cada uno de los estudiantes, para ello es necesario crear una herramienta que permita llevar el registro de las actividades que de manera individual los niños realizarán para lograr los aprendizajes y así vislumbrar lo que han aprendido y lo que falta por aprender (Figura 15).

Los estudiantes van complementando su contrato a partir de lo que van a realizar y a aprender durante el proyecto, acuden a éste cuantas veces sea necesario. Sin embargo, hay tres momentos imprescindibles al inicio, durante y al finalizar el proyecto, de esta manera se facilitará el proceso de metacognición y les dará la pauta para identificar aquello que han aprendido, cómo lo han aprendido y lo que necesitan fortalecer.

CONTRATO INDIVIDUAL	
Contrato de actividades	Contrato de aprendizaje en lectura y producción de textos
<ul style="list-style-type: none"> • Lo que yo tengo que hacer. • Lo que logré. • Lo que me resultó difícil de hacer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lo que ya sé • Lo que aprendí. • Cómo aprendí. • Lo que debo reforzar.

Figura 15. Contrato individual propuesto por Jolibert y Sraïki (2009:34).

• Contrato colectivo

Como se mencionó anteriormente los estudiantes no solo requieren de un contrato individual para llevar a cabo el registro de sus propios avances, como grupo también se necesita hacer el registro de las actividades que de manera colectiva realizarán para el logro de los aprendizajes, los responsables, el tiempo y los recursos que necesitaran para llegar a éste, por lo tanto, también requieren de un contrato, pero en esta ocasión de manera colectiva o grupal como lo muestra la Figura 16.

CONTRATO COLECTIVO			
Actividad	Responsables	Recursos	Tiempo

Figura 16. Formato de un contrato colectivo. Fuente: Jolibert y Sraïki (2009:43).

El módulo de interrogación de textos es otra estrategia didáctica colectiva que permite la construcción de competencias lingüísticas en los estudiantes y la cual se explica enseguida.

h. Módulo de interrogación de textos

Pedagogía por Proyectos propone esta estrategia para que los niños puedan apropiarse de la estructura lingüística de los textos, requiere de una actividad reflexiva y metacognitiva sistemática, que aterriza en la comprensión del texto y en la elaboración de herramientas que lo ayuden a superar los obstáculos que se le

presenten durante la interrogación del texto. El *Módulo de interrogación de textos* está integrado por tres momentos que a continuación se especifican (Jolibert y Sraïki, 2009:84-89):

1) Preparación para el encuentro con el texto:

- Los desafíos de la actividad: es una estrategia didáctica significativa, el niño requiere una verdadera actividad cognitiva.
- Las características de la actividad: los horizontes de acción (qué debo hacer y cómo hacerlo) y los horizontes de expectativa (qué voy a aprender y cómo voy a aprenderlo).
- Las características del texto por comprender relacionadas con un prototipo: se trata de relacionar toda situación nueva con una experiencia anterior y con saberes relativos al funcionamiento y la organización de los textos.

2) Construcción de la comprensión del texto:

- Lectura individual silenciosa.
- Negociación y elaboración de significaciones parciales: Se trata de recoger las significaciones construidas y sus justificaciones recurriendo al escrito (¿por qué dices eso?, ¿dónde lo has visto?, ¿qué información importante podemos deducir de esto?).
- Elaboración continua de una representación completa del sentido del texto: Síntesis sobre el sentido del texto, es indispensable para que quede claro lo que hay que retener de todo lo que se discutió, esto puede dar lugar a una relectura individual silenciosa o una lectura oral, por parte del docente.

3) Sistematización metacognitiva y metalingüística:

- Retorno reflexivo sobre la actividad: se hace una recapitulación de lo que se ha aprendido durante la sesión, sobre el comportamiento del lector, sobre el escritor mismo.
- Generalización: elaboración de herramientas de sistematización: Se

elabora una “silueta”, se realizan cuadros recapitulativos, se enriquecen los ficheros de conjugación, se fabrica un diccionario ortográfico. Estas herramientas van sobre la “pared de herramientas”, para ser consultadas con la mirada.

- Puesta en perspectiva: identificación de los obstáculos encontrados.

Dentro del aula generar las condiciones para que se desarrolle la interrogación de textos completos y auténticos, se requiere que el docente cambie esa mirada y amplíe su panorama sobre la enseñanza de la lengua, que guíe a los estudiantes en este ir y venir de los textos, que en conjunto le encuentren sentido y significado a los mismos. Durante el *Módulo de interrogación de textos*, los estudiantes hacen uso de la expresión oral a partir de expresar sus ideas sobre el texto, al explicar y argumentar mediante la interacción que se da con éstos, generando así un aprendizaje colectivo.

i. Módulo de escritura y producción de textos

Pedagogía por Proyectos propone trabajar la producción de textos escritos aplicando lo que llama *Módulo de escritura* (Jolibert y Sraïki, 2009:126), el cual se presenta de manera general:

1) Preparación para la producción del texto

- Los desafíos de la actividad: definición del proyecto específico de construcción de las competencias en producción de escrito y negociación de los contratos individuales.
- Las características de la actividad: en relación con las experiencias anteriores, identificadas como similares (conocimientos procedimentales).
- Las características del texto: representaciones previas de los estudiantes, vinculadas a un estereotipo (conocimientos lingüísticos).

2) Gestión de la actividad de la producción del texto

- Puesta en texto: primera escritura individual. Confrontación de las primeras escrituras.

- Revisión del texto: momentos de producción individual, redefinición de la tarea de la escritura, elaboración continua del texto, control regular de la producción de texto y de su progresión.
- Exploración de los conceptos y de las convenciones propias del lenguaje escrito.
- Investigación centrada en escritos sociales del mismo tipo.
- Actividades de sistematización metalingüísticas y metacognitivas.
- Producción final: composición y “obra maestra”.

3) Sistematización metacognitiva y metalingüística o

¿qué hemos aprendido hoy para mejorar nuestra capacidad de producir?

- Retorno reflexivo sobre la actividad: cómo hemos llegado a producir un texto, estrategias utilizadas.
- Generalización: elaboración colectiva de herramientas de sistematización que pueden ser útiles (se colocan en la pared o en la carpeta-caja, espacio destinado para guardar las herramientas de cada niño).
- Puesta en perspectiva: en función de los obstáculos.

El acercamiento de los estudiantes a textos reales y completos les brinda la oportunidad de hacer uso de sus habilidades comunicativas al confrontar sus ideas, escuchar las de otros, el reconocer porqué está escrito, pero además de ello, también les da a los estudiantes la oportunidad de producir textos completos en el aula, independientemente del nivel donde se encuentren, harán uso de sus propias herramientas para producir un texto escrito, considerando la primera, segunda, tercera escritura, según sea el caso, hasta llegar a la obra maestra.

j. Del contexto a la palabra: siete niveles lingüísticos para trabajar con los niños

El marco donde se trabajan los aspectos lingüísticos es llamado Siete niveles lingüísticos (Figura 25) es decir, siete categorías de informaciones (índices) que da un texto a partir de estructuras lingüísticas: ¿qué espero del texto?, ¿para qué me sirve comprenderlo o producirlo?, estos niveles son empleados para trabajar con los

estudiantes diversos conceptos que se construyen con el objetivo de considerarlos de manera permanente y con conciencia. Estos sirven para la comprensión y producción de textos, interactúan entre sí ya que no se presentan de forma lineal y se dividen en (Jolibert y Sraïki: 2009):

1) Contexto situacional del texto y distintos parámetros de la situación de comunicación

Comprensión de que todo texto tiene un contexto; contienen seis parámetros que pueden influir tanto si ellos leen o producen:

- Emisor/autor/escritor.
- Destinatario/receptor.
- Objeto/contenido del mensaje
- Fin que determina la intención de lectura o producción
- Desafío del éxito o del fracaso de la comprensión /producción de texto.

2) Contexto cultural del texto en sus distintas dimensiones (literaria, histórica, etc.)

Comprender o producir textos donde identifiquen y aclaren vocabulario especializado y establezcan lazos entre palabras o expresiones.

3) Tipo de escrito

Función del escrito, cada tipo de texto tiene una finalidad o un objeto comunicativo.

4) Organización de conjunto

Superestructura y dinámica interna: Hacer uso de la estructura de un texto para jerarquizar las informaciones para captar la comprensión o producción de este.

5) Coherencia del discurso, la cohesión del texto y sus temas generales (campos semánticos)

Cada texto está integrado por una estructura, la cual debe articularse con el objetivo.

6) Frases, marcas significativas en sintaxis, en ortografía y en la elección del léxico

Leer y comprender una frase consiste en darle sentido a todas las palabras que la componen, ya que es una parte fundamental en la significación global del texto.

7) Palabras, las microestructuras morfológicas, sintácticas y semánticas que las constituye

El significado del texto es el sentido de la palabra, el significante oral es la imagen acústica de la palabra, mientras que el significado escrito es la imagen ortográfica de la palabra.

Como se mencionó anteriormente los siete niveles no se abordan por etapas puesto que es un ir y venir entre los mismos y lo primordial es que los estudiantes y el docente los utilicen para la comprensión y la producción de textos.

k. Evaluación... ¿para qué?

La evaluación es parte fundamental en Pedagogía por Proyectos, ya que es aquí donde se realiza una valoración de los aprendizajes obtenidos, áreas de oportunidad, incidentes u obstáculos, etcétera, tanto del estudiante como del docente y de manera grupal al evaluar el proyecto de acción.

La evaluación está integrada a los procesos de aprendizaje, es decir a los conocimientos que posee el niño sobre sus propios recursos cognitivos y su progresión. Es algo de todos, principalmente del estudiante, ya que es él mismo, el responsable de su propio aprendizaje además permite estructurar aprendizajes, establecer relaciones entre conocimientos previos y los nuevos. Compromete al estudiante a una reflexión metacognitiva, sobre sí mismo y sobre el objeto de aprendizaje, asimismo le da la oportunidad al docente de conocer los avances de los estudiantes para planificar en conjunto.

La evaluación en Pedagogía por Proyectos no está concebida como calificación final, sino como una reflexión que acompaña los aprendizajes de los niños y que es parte del proceso mismo de aprendizaje. Es fundamental que los propios niños

participen en construir, en conjunto con sus compañeros y el profesor, los criterios para evaluar sus logros o identificar lo que les falta aprender para lograr lo que quieren hacer. Es una evaluación continua cuando se realiza al final de cada actividad o durante el ciclo escolar y se da en situaciones reales, utiliza instrumentos como pautas, registros, listas, entre otros. (Jolibert y Jacob, 2015) A continuación, se especificará con mayor precisión los tipos de evaluación y que características posee cada uno:

1) Evaluación sumativa

La evaluación sumativa determina el nivel de logro de competencias y conocimientos, con base en acuerdos preestablecidos, al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, al final de un módulo de aprendizaje, un semestre, un ciclo escolar, se evalúa mediante cuadros recapitulativos, pautas, fichas técnicas, etc., de acuerdo con una escala de puntaje acordada con los estudiantes y se evalúa en términos de construido (C), en vías de construir (VC), necesidad de apoyo (NA).

2) Evaluación Formativa

La evaluación formativa, tiene como finalidad proporcionar información respecto al proceso enseñanza-aprendizaje de cada estudiante; tiene una función reguladora con retroalimentación hacia el estudiante y hacia el profesor. En Pedagogía por Proyectos, el enfoque de la evaluación se encauza a la representación anticipada de la acción, apropiación de criterios y autogestión, de los que surgen conceptos como autocontrol, autoevaluación, autorregulación, entre otros. La evaluación formativa toma la forma de autoevaluación y coevaluación, ya que se realiza en colaboración con un compañero, con un grupo de compañeros, el grupo en general o con el docente. Por otra parte, la autoevaluación, se hace continuamente, día a día y va más allá de solo llenar una pauta, la competencia de autoevaluarse también se va construyendo.

La evaluación formativa tiene modalidades para valorar la comprensión y producción de un texto, entre ellas están:

- Comprender para actuar: consiste en darse cuenta de hasta qué punto el estudiante es capaz de comprender un texto lo suficiente como para actuar, para hacer algo a partir de esa lectura en situaciones cotidianas y reales.
- Elaborar pautas de autoevaluación con sus compañeros y con el docente: éstas conciernen al significado de todo un texto.
- Usar dichas pautas, al final de una lectura o una producción de texto: elaborar y archivar dichas pautas junto con el texto en su carpeta de metacognición, contribuye a sistematizar las herramientas que sirven para el progreso de los estudiantes.
- Carpeta de metacognición de los niños y registros de observación del docente: los estudiantes manejan una carpeta donde van recopilando los proyectos que desarrollan, los textos que interrogan, los que producen, las herramientas sistemáticas que construyen, las autoevaluaciones, etc. Es un instrumento que permite verificar el progreso y evaluarlo; así como realizar procesos de metacognición y metalingüística. Es un instrumento valioso de evaluación para el estudiante, para el docente y los padres de familia.
- Algunas fichas de auto y coevaluación: instrumentos diseñados por los profesores con la participación de los estudiantes en cuanto a los aspectos a evaluar.

Esta evaluación se lleva a cabo para hacer un balance de lo ya construido y lo que está en vías de construir, asimismo para reactivar el aprendizaje, es decir, saber dónde reforzar o dónde trabajar más. Cada niño se evalúa, con la finalidad que éste sepa qué necesita aprender y cómo lo está haciendo; el profesor verifica las competencias construidas o en vías de construcción; se incluye a los padres de familia, quienes contrastan que su hijo sabe una u otra cosa; también la escuela forma parte de ella puesto que es quién armoniza, regula o transforma el trabajo. Ésta evalúa lo siguiente:

- Competencias complejas integradas, es decir, todo lo que se necesita movilizar para abordar en forma autónoma un texto preciso tanto para entenderlo o para producirlo.

- Competencias-herramientas, es aquello que no sólo sirve para un tipo de texto sino para otras situaciones como: conocer y seleccionar comportamientos lectores o productores, identificar y procesar información importante (siete niveles lingüísticos), establecer relación entre la información a través de operaciones mentales (comparar, clasificar, seriar, simbolizar, transferir, etc.).
- Comportamientos sociales.

En Pedagogía por Proyectos la evaluación también es metacognitiva, puesto que recupera información sobre lo que el estudiante logró, cómo lo hizo para aprenderlo y qué tiene que hacer para mejorarlo, para realizar este tipo de evaluación se utilizan varios elementos entre ellos, inventario de competencias, registro de observaciones, listas de cotejo, fichas, pautas, contratos, pruebas, informes, entre otras herramientas o instrumentos (Jolibert y Sraïki, 2009).

3) Actividades de sistematización metacognitiva y metalingüística

Para que los niños aprendan a leer y producir textos necesitan representarse y situarse en el mundo de lo escrito, además, construir para sí mismos e implementar proyectos, por lo tanto, para formar niños lectores y productores de textos, se estima que tengan los siguientes logros:

- Tener o haber construido competencias funcionales útiles para ubicarse entre los textos escritos de su medio ambiente.
- Saber leer textos completos contextualizados a su alcance.
- Producir con gusto y con éxito textos completos diferenciados, en relación con proyectos suyos o del curso.
- Saber comprender y utilizar una terminología precisa para referirse a los elementos del “mundo de lo escrito”.

Para lograr lo anterior el estudiante pone en práctica herramientas cognitivas y lingüísticas para leer y escribir textos, esto con la finalidad de clarificar la actividad cognitiva y metacognitiva del lector y productor de textos, estas son de acuerdo con Jolibert y Sraïki (2009), las siguientes:

- Para el lector, cuando “interroga” un texto, detectar huellas, marcas y manifestaciones; claves de significación que dejan en el texto los siete niveles, tratar de interpretarlos para construir la comprensión de un texto.
- Para el productor de textos se trata de utilizar esas herramientas para planificar y elaborar una representación de un texto “comprensible” para un destinatario.
- Para las herramientas lingüísticas, porque de ellas se retoman la selección de los “siete niveles de conceptos lingüísticos”, esto constituye el núcleo de la propuesta.

En Pedagogía por Proyectos, son herramientas fantásticas que sirven como puntos de referencia tanto en lectura como en producción de textos, en el caso del lector, se manifiestan como informaciones significativas que hay que buscar para construir el significado de un texto y en cuanto al productor, son puntos de referencia característicos para elaborar un texto y hacerse entender.

Estos conceptos pueden sostener distintas *capas* de investigación en lectura o relecturas y distintos “estratos” de escritura o reescritura, entre ellos se encuentran los principales procesos mentales que intervienen en la lectura-interrogación o en la producción de un texto y que se han adoptado para clarificar el sentido de su actividad y de sus expectativas ante un texto preciso, al leer o producir en un determinado contexto, el relacionar la situación presente con situaciones vividas, conectar categorías del problema a tratar con conceptos o conocimientos, así como, establecer relaciones entre lo que debe hacer y tareas similares, buscar procedimientos y encarar el resultado de la acción e identificar los desafíos de la actividad.

De acuerdo con Jolibert y Sraïki (2009), esto permite la movilización de sus experiencias y conocimientos previos, asimismo el lector o productor de texto debe planificar y elaborar un proyecto cognitivo, prever las diferentes etapas, delimitar modalidades de ejecución, seleccionar estrategias cognitivas adaptadas a un objetivo y posibilidad. A su vez requiere identificar características significativas de los niveles lingüísticos del texto y coordinarlos, es decir, seleccionar marcas

lingüísticas, activar los conceptos correspondientes, identificar los niveles de significación. Además, de llevar a cabo operaciones relativas al tratamiento textual, sintáctico y lexical, tejer o reanudar relaciones semánticas, inferir e interpretar las informaciones y elaborar progresivamente una representación completa, continua y coherente del texto a leer o producir.

Dentro de esos procesos mentales que intervienen en la lectura-interrogación o en la producción de un texto también se encuentran, el sintetizar e integrar nuevas informaciones, manejar la continuidad del texto, focalizarse en índices que señalan la presencia de una relación, formular hipótesis o forjarse una imagen mental del texto a producir, verificarlas a lo largo de toda la actividad y a partir de evaluar, regular y reajustar, progresivamente, sus estrategias y conductas, identificar y superar los posibles obstáculos y por lo tanto, ajustar las estrategias en función de los resultados.

En Pedagogía por Proyectos existen herramientas individuales para evaluar a los niños que permiten tener conocimiento de ese proceso de enseñanza-aprendizaje en la lectura-interrogación o en la producción de un texto tales como: la caja de módulos de producción o archivador que es una carpeta que posee cada niño, en la cual conservan el tipo de texto trabajado en el módulo, el cuaderno de los descubrimientos en lectura y en producción de textos, que reúne las huellas lingüísticas, cognitivas, metalingüísticas y metacognitivas de la sistematización, el cuaderno individual de contratos de aprendizaje en lectura y en producción de textos que sirve como herramienta de referencia y posee los contratos de actividades personales, contratos de aprendizaje, producciones significativas con comentarios del docente y del estudiante y el ayudamemoria. Asimismo, se encuentran las herramientas de referencia para leer y escribir, las herramientas colectivas que son aquellos textos que permanecen en la “pared de herramientas”, las huellas de la sistematización colectiva como las clasificaciones ya sean temáticas, alfabéticas, correspondencia grafo-fonológicas, morfológicas, sintácticas o morfosintácticas, textuales y el repertorio estratégico que son aquellas estrategias de lectura o producción de textos descubiertas, explicitadas, formalizadas en el aula.

Es importante considerar todos aquellos aspectos que nos permiten llevar a cabo una evaluación formativa pertinente que dé cuenta del proceso que cada uno de los estudiantes lleva en su aprendizaje y en el uso de las herramientas para leer, interrogar o producir un texto, ya que esto regulará la participación de los estudiantes y la retroalimentación del docente, puesto que es una competencia que se va construyendo poco a poco de forma individual y en conjunto con los compañeros y el profesor.

A continuación, se hace mención de algunos aportes que se han dado en cuestión del estudio de la expresión oral, dónde se enfatiza la importancia que tiene el que se trabaje dentro de las aulas y no se pierda el sentido que ésta tiene ante el aprendizaje de la lectura y la escritura que si bien son importantes, no se pueden dar por separado, puesto que el pensamiento es parte del lenguaje y el lenguaje es parte del pensamiento.

I) Expresión oral en Pedagogía por Proyectos

En el marco de Pedagogía por Proyectos, la comunicación oral tiene relevancia ya que, a partir del desarrollo de los diversos proyectos, los estudiantes proponen, discuten, argumentan, contraargumentan, relacionan, cotejan sus ideas o saberes, antes de poner en marcha las acciones que guiarán la puesta en práctica de éstos. De este modo se vivencian las características propias de una comunicación oral auténtica determinando (Jolibert y Jacob, 2009:55):

- La alternancia de los papeles, es decir, quién habla y quién escucha.
- Los propósitos de este hablar y los desafíos reales a los que se enfrentan.
- Las relaciones sociales que se establecen entre los estudiantes y el docente, entre iguales (estudiante-estudiante), que se caracterizan principalmente por el respeto a la opinión del otro y el derecho que tienen de ser escuchado.

Dentro de estas interrelaciones hay una dimensión afectiva involucrada, a su vez un poder compartido debido a que hay una toma de decisiones resultantes de una

negociación y de un consenso, mismo que queda registrado en el contrato individual o colectivo.

Por lo tanto, el crear el contexto adecuado ayudará a que los estudiantes respeten las formas de hablar propias de cada niño, de su familia o el entorno cultural al que pertenezcan, también se requiere de un profesor que brinde seguridad en el aula para que logren expresar sus emociones, sentimientos, opiniones, den sugerencias, etc.

Cualquier actividad que se desarrolle dentro del aula se lleva a cabo de manera cooperativa, es decir, se organizan, se tienen reglas de convivencia y funcionamiento, administran el espacio, el tiempo, las actividades, los recursos, se responsabilizan, se comprometen, ponen en práctica, evalúan, pero un aspecto fundamental donde se observa que la expresión oral juega un papel sumamente importante es que para lograr todo lo anterior, los estudiantes requieren discutir, argumentar, criticar, comentar, decidir juntos acerca de lo que se realizará dentro de los proyectos, dejando claro que el comunicarse de manera oral es indispensable para consolidar esta vida cooperativa dentro del aula.

Dentro del módulo de interrogación de textos también se hace uso de la expresión oral, al inferir el contenido del texto, comparar hipótesis, contrastar ideas y reflexionar al realizar una recapitulación de todo lo que se hace mención y con base en ello elaborara una representación completa dándole sentido al texto. Lo mismo sucede en la producción de textos donde los niños de acuerdo con sus posibilidades van generando un sentido de la información que se escribe, se percatan que lo que ellos expresan se puede plasmar de manera gráfica para comunicar algo a otros.

La expresión oral también ayuda a los estudiantes a regular sus impulsos, emociones y sobre todo resolver conflictos, mediante el uso del diálogo, de mencionar aquello que les gusta o disgusta, cuando algo les molesta, la expresión oral cobra sentido porque les permite defenderse del otro, dar a conocer su punto de vista y poner en juegos las practicas sociales del lenguaje, lo cual les permite tener una comunicación asertiva y relacionarse de manera armónica.

2. Otras miradas de la expresión oral

El lenguaje nos permite aprender, a través de la interacción con otros, así como la manera en que la sociedad y la propia comunidad ve y entiende el mundo, nos ayuda a clasificar objetos y personas, establecer relaciones, entender cómo funcionan las cosas, distinguir entre lo real y lo imaginario, diferenciar entre lo correcto e incorrecto. Permite dialogar, resolver problemas, planear, inventar, imaginar, preguntar, investigar entre otras acciones.

Es un instrumento que permite socializar, relacionarse con otros, expresar sentimientos y mostrar empatía. A su vez, es una herramienta fundamental para volverse parte de una comunidad y de una cultura. El primer acercamiento que se tiene con el lenguaje es a partir de los padres o cuidadores, quienes son los primeros responsables en estimular que los niños hablen y escuchen (Vernon Alvarado, 2014) y por lo general lo hacen de manera inconsciente sin el propósito que los niños aprendan a hablar; simplemente dan por hecho que lo harán. Sin embargo, no todas las pautas de crianza favorecen el desarrollo de la misma forma.

Hay comunidades y familias en las que se habla poco a los niños y no se esperan que éstos pregunten, pidan o intervengan en conversaciones, en oposición a los niños a quienes se les habla mucho sobre temas diversos y las personas que se encuentran a su alrededor muestran interés genuino en lo que ellos dicen manifiestan un nivel de desarrollo mayor que aquéllos a quienes les hablan poco y no son escuchados. La falta de estimulación lingüística puede provocar problemas lingüísticos y sociales importantes (citado en Vernon y Alvarado, 2014. Lybolt y Gottfred, 2003).

Los niños aprenden el lenguaje al que están expuestos para volverse parte de la comunidad, cuando sólo están familiarizados con un lenguaje limitado o cotidiano llámese casa, alimentación, la televisión, los intercambios frecuentes entre los miembros de la familia, entre otros; los niños desarrollan un lenguaje que les permite hacer frente a esa realidad, pero ¿qué ocurre cuando los pequeños salen de su contexto habitual y se enfrentan con situaciones que les son desconocidas? Por ello, el nivel de educación preescolar juega un papel transcendental en la

adquisición, aprendizaje y desarrollo del lenguaje, pues brinda la oportunidad de hablar y escuchar sobre diferentes temas a los que están habituados en casa, establecen contacto con personas ajenas al entorno familiar, conocen canciones, escuchan cuentos y relatos, entre otras actividades que fortalecen su competencia lingüística.

El preescolar es el espacio, donde los niños amplían su mundo, el vocabulario y las estructuras lingüísticas a partir de las situaciones que se viven en la escuela. Así mismo, les crea la necesidad de hablar e interactuar sobre temas diversos y de examinar diferentes maneras de usar el lenguaje, buscando la forma apropiada para cubrir dichas necesidades de expresión.

En el nivel preescolar, el lenguaje es una herramienta cognitiva, puesto que funge como mediador en las actividades, aprendizajes y relaciones personales entre los niños y los adultos; es necesario para promover el desarrollo cognoscitivo, social y emocional de los niños en preescolar (Vernon y Alvarado,2014).

La escuela tiene la función de traspasar lo que la casa y la comunidad más cercana pueden ofrecer a los niños. Por tanto, se trata de expandir los temas y las maneras en que se puede hablar y escuchar. Los preescolares, deben descubrir los diferentes propósitos para hablar, escuchar, leer y escribir; además los docentes pueden ofrecer las oportunidades para que lo hagan y tener la confianza de que pueden lograrlo.

Los niños que tienen acceso a un ambiente lingüístico rico tanto en conceptos y temas variados, como en sintaxis y vocabulario complejo, crean estrategias para deducir la intención social y el significado de palabras desconocidas; esto les permite ampliar sus estructuras sintácticas y sus capacidades pragmáticas. Esto hace que los niños aprendan a temprana edad lo relacionado con la posibilidad de enfrentar retos de la vida escolar como: fijar la atención, incorporar nuevas palabras a su vocabulario y asociarlo con nuevos conceptos, seguir instrucciones, hacer y entender comparaciones, descripciones, escuchar, contar historias y cuentos, etc.

Los preescolares expuestos a un lenguaje rico, tienen la posibilidad de hablar sobre diferentes temas, desempeñar distintas funciones, escuchar la lectura de cuentos, jugar con el lenguaje, etc., tienen más posibilidades de aprender a leer y escribir, entender mejor los conceptos que se aprenderán a lo largo de la escolaridad y tener una mayor participación en su comunidad.

Los docentes tienen la responsabilidad social de promover y estimular el desenvolvimiento en los diferentes ámbitos de desarrollo en el niño preescolar. Durante esta etapa, los niños deben lograr avances significativos en los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se enumeran a continuación (Delval, 1994; DeHart, Sroufe y Cooper, 2004):

Área cognoscitiva:

- Aprender e interesarse por los objetos y las personas y sus características.
- Relacionar dos o más informaciones sobre un mismo tema.
- Tomar en cuenta dos o más variables o aspectos relacionados con un mismo fenómeno de manera simultánea (se llama “centración” a la tendencia característica de los niños pequeños a tomar en cuenta sólo un aspecto del fenómeno).
- Avanzar en su comprensión de las relaciones entre causas y consecuencias.
- Avanzar en la distinción entre apariencia y realidad.
- Elaborar clasificaciones simples.
- Aprender a ordenar (seriación) y a inferir la relación de orden entre dos objetos ya ordenados y un tercer objeto, sin la necesidad de incluirlo físicamente en la serie.
- Construir el concepto de número y contar; avanzar en los conceptos de medida y aprender a resolver problemas simples que involucren suma y resta en acción.
- Desarrollar su memoria.
- Familiarizarse con los sistemas de representación (lengua escrita y sistema gráfico de numeración).
- Resolver problemas de distinta naturaleza y tomar decisiones.

Área social y emocional:

- Considerar el punto de vista de otras personas.
- Entender cómo funcionan algunas rutinas simples, pero constantes como la sucesión de comportamientos sociales que involucran ir y llegar a un espacio determinado, por ejemplo, un restaurante, salir al parque, visitar a una persona conocida, etcétera.
- Aumentar su autocontrol y autoestima y aprender a tolerar la frustración.
- Aprender a controlar sus impulsos (para no empujar, pegar y morder; aprender a esperar).
- Explorar las funciones adultas.
- Avanzar en su identificación con adultos (ser consistentes, cálidos, que respondan a las necesidades de los niños, que establezcan normas claras de conducta y con los que puedan compartir sus sentimientos y actividades).
- Relacionarse de manera positiva con niñas y niños, hacer amigos y participar en juegos colectivos.
- Identificar sus emociones y sus causas.
- Internalizar las reglas sociales, familiares y escolares.
- Desarrollar la empatía (la capacidad de identificar y compartir las emociones de otras personas) y el altruismo (la capacidad de ayudar desinteresadamente a otras personas).
- Aprender a solucionar conflictos y a ponerse de acuerdo.

Los aspectos señalados no están distantes de los que marca el Programa de Preescolar 2011, se puede distinguir que en ambos se encuentran los enmarcados en las competencias y aprendizajes esperados citados en el campo formativo de Lenguaje y Comunicación, en el aspecto correspondiente a expresión oral.

Figura 17. Programa de Educación Preescolar (2011:48)

Campo formativo: Lenguaje y Comunicación	
Aspecto: Lenguaje oral	
Obtiene y comparte información mediante diversas formas de expresión oral.	Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás
<ul style="list-style-type: none"> • Usa el lenguaje para comunicarse y relacionarse con otros niños y adultos dentro y fuera de la escuela. • Mantiene la atención y sigue la lógica en las conversaciones. • Utiliza información de nombres que conoce, datos sobre sí mismo, del lugar donde vive y de su familia. • Describe personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de su entorno, de manera cada vez más precisa. • Evoca y explica las actividades que ha realizado durante una experiencia concreta, así como sucesos o eventos, haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas. • Narra sucesos reales e imaginarios. • Utiliza expresiones como <i>aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana, antes, primero, después, tarde, más tarde</i>, para construir ideas progresivamente más completas, secuenciadas y precisas. • Comparte sus preferencias por juegos, alimentos, deportes, cuentos, películas, y por actividades que realiza dentro y fuera de la escuela. • Expone información sobre un tópico, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. • Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de algo o alguien, al conversar y entrevistar a familiares o a otras personas. • Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas. • Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros. • Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás. • Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula; proporciona ayuda durante el desarrollo de actividades en el aula. • Interpreta y ejecuta los pasos por seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos, así como para organizar y realizar diversas actividades.

Para lograr estos aprendizajes es de suma importancia el desarrollo de un lenguaje que permita a los niños seguir aprendiendo a lo largo de la vida escolar.

a. Aspectos del lenguaje a desarrollar

De acuerdo con Vernon y Alvarado (2014) usualmente como adultos, se piensa que “portarse bien” en la escuela implica que los niños estén callados y sentados, inclusive se tiene una expresión muy común para valorar dicha actitud: “calladito te ves más bonito”. Escuchar atentamente es muy importante para aprender en la escuela y para la mayoría de los trabajos. Sin embargo, estar callado no significa que un niño esté aprendiendo a escuchar y poner atención. Por esto, en el preescolar es fundamental desarrollar las capacidades de escuchar con atención y hablar fluidamente tomando en cuenta el contexto social y comunicativo. Algunos de los aspectos que deben favorecerse en esta etapa de acuerdo con estas autoras son:

- *Desarrollo fonológico:* En este aspecto se aborda el distinguir y producir los sonidos de la lengua, a esta edad los niños muchas veces presentan algunas diferencias con los adultos en la manera de pronunciar las palabras, esto es normal durante esta etapa. Sin embargo, los niños deben avanzar en la manera en que producen y diferencian los sonidos de su lengua. Es necesario que los niños empiecen a jugar con el lenguaje para analizar los sonidos (identificar palabras que inicien o acaben con los mismos sonidos, identificar las rimas, etc.), avanzar en el desarrollo fonológico sólo se logra hablando y modelando la manera de hablar para lograr que otros comprendan el mensaje que se quiere transmitir, desarrollar estos aspectos facilitará, también la adquisición de la lectura y la escritura.
- *Desarrollo semántico:* este se refiere al conocimiento del significado de las palabras y de las combinaciones de estas. El léxico es importante porque es el medio para aprender, expresar nuevos conocimientos y posteriormente será una herramienta fundamental para la comprensión lectora. La adquisición de vocabulario tiene que ver con la cantidad de conceptos y

palabras que los niños van aprendiendo y sus relaciones, además de cuándo y cómo pueden usarse esas palabras.

- *Desarrollo sintáctico o gramatical:* cuando los niños empiezan a hablar, comienzan diciendo una palabra, luego las combinan y producen “oraciones” compuestas por dos palabras, de tal manera que poco a poco empiezan a combinar una mayor cantidad de palabras, las cuales deben tener en un orden convencional, entonces van aprendiendo las estructuras gramaticales.
- *Desarrollo pragmático:* se refiere a la competencia comunicativa de los niños y/o capacidad de usar el lenguaje en una variedad de situaciones. Éste es uno de los desarrollos más importante, es a través de la necesidad de comprender y de expresarse que el niño amplía y complejiza su gramática y enriquece su léxico. Los niños aprenden a preguntar, a pedir cosas, a dar y seguir instrucciones, a mostrar acuerdos y desacuerdos, a explicar, a hacer bromas, a contar historias, entre otras. A su vez, aprenden a ser amables, a usar frases de cortesía, a iniciar y continuar conversaciones, a hablar de diferentes temas, a resolver conflictos, a convencer a alguien, a reconocer cuándo algo es un tema del que no se habla con algunas personas, cómo dirigirse a diferentes tipos de personas, cuándo deben hablar y cuándo no, a esperar su turno, etcétera.

b. Promover la lengua oral en el preescolar

Las diferentes maneras de hablar y escuchar, leer y escribir en un contexto y con una intención determinada están organizadas en lo que se llama prácticas sociales del lenguaje. Las prácticas sociales según Vernon y Alvarado (2014) son actividades o situaciones en las que las personas usan el lenguaje con propósitos determinados, es decir, son pautas o formas de interactuar con los otros usando el lenguaje, en ellas existen reglas básicas, aunque la mayoría de las ocasiones no estén dichas.

Las personas que interactúan por medio del lenguaje se ajustan a la situación, al tema, al tipo de personas con las que interactúan y al propósito de la interacción. Al interactuar se aprecian los gestos, la actitud de las otras personas, su aspecto y el

contexto general, y a partir de allí se ajusta la manera de hablar y escuchar para lograr nuestros propósitos.

Las prácticas sociales pueden organizar el trabajo escolar, van exigiendo el desarrollo de las competencias del lenguaje oral (conocimientos, habilidades, actitudes), que son el objetivo de la enseñanza. En el nivel preescolar los niños deben descubrir cuáles son esas prácticas sociales que involucran el lenguaje oral y aprender las maneras convencionales para involucrarse en ellas. Conocer las expectativas de los adultos (padres y maestros), cómo deben hablar, escuchar y dirigirse a otras personas en cada situación es muy importante para su aprendizaje.

Aunque hay muchas prácticas sociales del lenguaje oral, se rescatan ocho prácticas generales que incluyen una variedad de situaciones comunicativas importantes que deben ser desarrolladas en el preescolar, de acuerdo con Vernón y Alvarado (2014) las prácticas son las siguientes:

- *Dialogar*: El lenguaje para resolver diferencias y problemas, pedir información, planear y ordenar acciones e ideas, ponernos de acuerdo, describir objetos, sucesos, sentimientos, explicar, etcétera. Al aprender a dialogar se desarrollan otras capacidades complementarias, como aprender a escuchar, esperar su turno para hablar, ordenar secuencias de hechos, negociar, observar el tono y los gestos del otro para evaluar sus intenciones y su estado de ánimo, identificar problemas o fuentes de conflicto y proponer soluciones, mostrar acuerdos y desacuerdos, ceder y negociar, describir objetos, personas, situaciones y sentimientos y hacer contribuciones nuevas frente a un tema.

- *Escuchar y seguir narraciones*: en la vida cotidiana, niños y adultos escuchan lo que les sucedió a otros, la mayoría de las ocasiones sucede de manera informal, a la hora de la comida, cuando encuentran a alguien en la calle, al platicar por teléfono, etc., en este momento cuentan anécdotas, sucesos, noticias de la comunidad, escuchan narraciones reales en la televisión y la radio. Otras veces escuchan a otros leer cuentos, leyendas y

otro tipo de narraciones en voz alta. Desarrollar la capacidad de escuchar, seguir y entender narraciones significa también avanzar en otros conocimientos como: reconocer las relaciones entre causas y consecuencias, imaginar los sucesos y los lugares a partir de lo que se cuenta, deducir qué características y motivaciones tienen los personajes involucrados, inferir qué significan las palabras o frases desconocidas a partir del contexto y ampliar así su vocabulario, familiarizarse con el lenguaje literario y otras variantes lingüísticas.

➤ *Narrar*: escuchar narraciones exige conocimientos y habilidades distintas a narrar, ya que no es lo mismo seguir y entender una historia que ser capaz de contar la historia. La persona que narra debe elegir qué decir, en qué orden decirlo y cómo ligar los hechos para que el otro pueda seguir la lógica de la historia; debe hacer las descripciones necesarias de los personajes y los lugares, así como dar pistas del orden temporal de lo que sucedió; requiere ajustar su lenguaje a partir de las reacciones de sus escuchas y ser capaz de mantener el interés de los otros, de crear suspenso. Debe elegir el “estilo” del habla, es decir, si está contando un cuento iniciar con “Había una vez...” es pertinente, pero no para contar algo que sucedió en su casa el día anterior.

➤ *Seguir instrucciones*: tanto en casa como en la escuela, y después en el trabajo, es necesario aprender a seguir instrucciones, para mantener la atención en lo que el otro dice, coordinar lo que el otro dice con las acciones, hacer lo que se pide en un cierto orden y pedir aclaraciones en caso de duda.

➤ *Dar instrucciones*: para hacerlo es necesario anticipar y planear los diferentes pasos de una actividad para poder describirlos, explicarlos y expresarlos en un orden temporal adecuado. También es necesario usar un vocabulario específico, adecuado a las actividades señaladas. Por último,

hay que ajustar el lenguaje a partir de las reacciones de los escuchas y responder de manera adecuada y al punto a sus dudas.

➤ *Jugar con el lenguaje:* los niños disfrutan jugar con palabras, rimas, sonidos, poemas, adivinanzas, trabalenguas, chistes y canciones en los años preescolares, aunque no entiendan todas las palabras. Más adelante esta capacidad será muy importante para aprender a leer y escribir. A través de la apropiación de estos objetos culturales los niños van aprendiendo la lógica de los juegos, a predecir sonidos, palabras o frases en ciertos contextos, hacer secuencias de preguntas y respuestas de distintos tipos, buscar “pistas” de distintos tipos (a través de la descripción, de las relaciones parte-todo, de la función, como en las adivinanzas), analizar los sonidos y las sílabas de las palabras, interpretar lenguaje no literal e inferir el significado de palabras y frases a través del contexto.

➤ *Recibir información:* los niños son curiosos y están ávidos de información. Ésta la brindan los adultos y otros niños a su alrededor de maneras diversas. Una de ellas es, por supuesto, mediante el diálogo, ya sea en respuesta a una solicitud o pregunta por parte del niño o a la iniciativa del adulto o el otro niño. Otra es a través de la lectura en voz alta de libros informativos con o sin ilustraciones por parte de una persona alfabetizada. La tercera es por medio de una exposición más formal de información sobre un tema, como cuando un docente o un invitado hace una presentación. El contacto con información permite a los niños, a su vez, adquirir vocabulario específico y expandir sus conocimientos sobre el tema, familiarizarse con diferentes maneras de expresarse (más y menos formales, con una sintaxis más o menos complicada), identificar la información más importante y la intención de los otros, reconocer objetos y personas a través de las características dadas en descripciones y hacer preguntas para aclarar o saber más.

➤ *Dar información y hacer exposiciones:* dar información supone capacidades diferentes que recibir información. Al dar información los niños deben realizar una serie de actividades y desarrollar la capacidad de mantenerse en el tema, hablar de manera clara, ajustar su lenguaje a quien lo escucha (hacerlo más formal o familiar, según sea el caso), organizar sus ideas, usar un lenguaje especializado para el tema y responder a las preguntas que los otros le hacen. Para promover el desarrollo de las competencias comunicativas en la vida escolar es necesario considerar diferentes recursos: el ambiente de aprendizaje, las estrategias de intervención que emplea la docente y la organización de la clase, para garantizar la participación y el beneficio de todos los niños.

Lo anterior permite pensar en estrategias que son aquellas que de acuerdo con Chandler (2003) apoyan a determinar las metas y objetivos, las acciones a emprender y la asignación de recursos para lograr dichas metas, a continuación, se presentan las estrategias de intervención para fortalecer las competencias comunicativas orales.

c. Estrategias de intervención

Generalmente la docente tiene interacciones con los estudiantes a propósito de lo que dicen y hacen; es importante aprovecharlas para lograr un mejor desarrollo de las competencias comunicativas orales, esto se puede generar mediante el despliegue intencional de las siguientes estrategias propuestas por Vernon y Alvarado (2014):

Modelar: significa que la educadora usa el lenguaje que quisiera que los niños utilizaran, es decir, modela al hablar; da explicaciones y descripciones contextualizadas y bien estructuradas, muestra cómo retomar lo que los otros dijeron en una situación dialógica para expresar su punto de vista, acuerdos, desacuerdos, sentimientos, etc. A su vez, ayuda a los niños a relacionar nuevos temas con conocimientos previos, usa el vocabulario especializado para hablar de

un tema y proporciona información contextualizando las palabras novedosas, entre otros aspectos.

Comentar: la docente puede comentar de lo que el niño, o él mismo como maestro, está viendo o haciendo mientras habla. Esto permite al niño escuchar vocabulario y lenguaje en el contexto de una situación real, también puede retomar de manera breve lo que dice un estudiante para estimular a que siga hablando. Al finalizar una conversación, un diálogo o una actividad, la docente puede conducir a la conclusión haciendo un resumen de lo comentado.

Extender: la docente toma algo que ha dicho el niño y lo amplía, es una manera de modelar un lenguaje más complejo y de animar al niño para seguir trabajando.

Hacer preguntas abiertas: es importante que la docente plantee preguntas que requieran de la participación de muchos niños y estimulen que ellos a su vez hagan otras preguntas, no aquellas que sólo requieran de una contestación simple, como “sí” o “no”. “Hacer preguntas abiertas” requiere de un contexto colectivo donde la docente propicie que sean los niños los que pregunten y den respuestas a sus compañeros; así les ayuda a sostener un diálogo entre todos.

Es necesario que los docentes tomen en cuenta las respuestas de los niños para seguir con el tema o el diálogo, es mejor hacer una pregunta central que muchas preguntas que generen ambigüedad y confusión. Así mismo, es fundamental dar tiempo para que los niños piensen las respuestas, en su caso, dar “pistas” para que las elaboren e invitar a que los otros niños las escuchen y las retomen. Algunos ejemplos de preguntas abiertas o frases que equivalen a una pregunta pueden ser: ¿Cómo hiciste eso?, ¿se te ocurre otra manera de hacerlo?, dime acerca de tu..., ¿qué piensan de...?, ¿por qué creen que...?, ¿qué sucedería si...?, dime cómo suena..., dime cómo se ve..., ¿cómo se hace...?, ¿cómo podemos...?, ¿qué harían...?, ¿por qué...?, cuéntame qué pasó...

Hacer y pedir aclaraciones: los adultos muchas veces presentan dificultades para comprender a qué se refieren los niños, la docente puede indagar mediante preguntas para obtener información y llenar los huecos vacíos. También es

necesario muchas veces que la educadora dé explicaciones breves de algún concepto o palabra ligada a un tema nuevo y aclare instrucciones.

Repetir: la educadora hace las correcciones necesarias al repetir lo que un niño ha mencionado, esto permite que la educadora verifique si ha entendido correctamente al niño y, otras veces, estimula a que el niño siga hablando.

Ayudar por medio de “pistas”: Cuando el niño parece no encontrar la frase o la palabra que necesita la docente puede facilitar una o dos sílabas de la palabra o las primeras palabras de la frase. Esto permite que el niño recuerde la palabra o frase que iba a mencionar para completarla y le brinda un sentimiento de logro.

También se le pueden ofrecer opciones, es decir, si el pequeño no sabe cómo seguir con lo que estaba diciendo se le puede estimular a través del lenguaje corporal y dar “pistas” verbales y gestuales para invitarlo a continuar hablando; por ejemplo, asentir con la cabeza, decir cosas como “¿y luego?, ¿qué pasó?”. Esto con la finalidad de facilitarle la construcción de ideas y no dar las respuestas sino plantear cuestionamientos que los conduzcan a una nueva solución.

Predecir: la educadora puede hacer o pedir que los niños hagan predicciones sobre lo que va a suceder en un cuento o narración, en una canción, en una exposición o en las instrucciones para realizar una actividad.

Tomar turnos y dar tiempo: esto crea un ambiente más propicio para escuchar a los otros y mantenerse en el tema, es una habilidad fundamental para avanzar en la capacidad de dialogar y mantener relaciones sociales.

Ajustar su lenguaje: los docentes deben ser sensibles a las capacidades lingüísticas de los niños, es importante tener una actitud de interés genuino y mostrar respeto por lo que dicen los estudiantes, escuchándolos y dejándolos terminar lo que quieren decir.

La organización de la clase: Para favorecer el lenguaje de los niños es necesario que haya un nivel importante de interacción y que los niños tengan la necesidad y oportunidad de hablar y escuchar, para ello el docente puede organizar la forma en

la que se organizará la clase para llevar a cabo las diversas actividades, entre esas formas se encuentran:

- ❖ Actividades de grupo total: se organiza al grupo para que todos contribuyan a un tiempo en una misma actividad. El objetivo puede ser promover la escucha, como cuando se lee un cuento o se cuenta una narración, cuando se expone un tema, se dan instrucciones, cuando aprenden una rima o una canción. Sin embargo, también puede tener como objetivo hacer que los niños hablen, que dialoguen para resolver un problema, den su opinión o imaginen algo, expongan un tema. muchas de las actividades de grupo total pueden ir alternando dichos objetivos.

- ❖ Actividades en pequeños grupos (equipos de cinco niños máximo) o pares: esta organización propicia un nivel mayor de involucramiento de los niños y, un tiempo de habla más prolongado. La docente se debe asegurar que todos los niños del grupo pequeño hayan comprendido qué deben hacer y lograr antes de iniciar la actividad, debe requerir la colaboración y la interacción verbal. Se trata de proponer actividades colectivas en las que los niños tengan la necesidad de conversar, contrastar puntos de vista, comparar, hacer hipótesis. La docente se encarga de ir de un grupo a otro, asegurándose de que todos hayan comprendido la actividad y ayudando a que logren el objetivo y que la interacción sea efectiva, usando las estrategias que previamente se han explicado. Otra opción de organización intermedia es dividir al grupo en dos y trabajar con la mitad, como si fuese el grupo total, mientras los otros trabajan en equipos pequeños con actividades que requieren menos supervisión y después se rotan.

Las estrategias anteriores aseguran, en gran medida, que los estudiantes tengan oportunidades de participar más activamente y ampliar así su dominio lingüístico y conceptual a partir de la interacción con sus pares y el docente.

Por otra parte, de acuerdo con Bodrova y J.Leong (2004), el lenguaje es un mecanismo para pensar, una herramienta mental, hace al pensamiento más abstracto, flexible, e independiente, permite imaginar, manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros, es una forma de intercambiar información, de ahí que desempeñe dos funciones: es instrumental en el desarrollo de la cognición, pero también forma parte del proceso cognitivo.

El lenguaje como lo expone Vygotsky, es una herramienta universal, cultural y mental, que facilita la adquisición de otras herramientas y se utiliza en muchas funciones mentales tales como la atención, la memoria, los sentimientos y la solución de problemas, esto es, porque se apropian de las herramientas o las aprenden mediante experiencias compartidas debido, en parte, porque somos seres sociales.

Para Vygotsky, los procesos mentales pueden dividirse en funciones mentales inferiores y superiores. Las funciones mentales inferiores, dependen ante todo de la maduración; algunos ejemplos de estas funciones son algunos procesos cognitivos como la sensación, la atención reactiva, la memoria espontánea y la inteligencia sensomotora. Mientras las funciones mentales superiores, son procesos cognitivos adquiridos en el aprendizaje y la enseñanza, es decir, son conductas pensadas, mediadas e interiorizadas, éstas incluyen la percepción mediada, la atención dirigida, la memoria deliberada y el pensamiento lógico. Dichas funciones mentales superiores se desarrollan de una manera particular, es decir, dependen de funciones mentales inferiores, están determinadas por el contexto cultural, su desarrollo va de una función compartida a una individual e implican la interiorización de una herramienta (Bodrova y J.Leong, 2004).

El lenguaje sirve para hablar, escribir, dibujar y pensar; el habla dirigida al exterior permite comunicarse con otras personas y el habla dirigida al interior favorece la comunicación con los otros y con uno mismo, así como regular la conducta y pensamiento. La escritura se utiliza para comunicarse con los demás y es una forma de exteriorizar y hacer tangibles los propios procesos de pensamiento. El dibujo y

otras presentaciones gráficas del pensamiento tienen una función similar a la escritura.

Las funciones del habla de acuerdo al paradigma vygotskiano, tienen dos diferentes funciones (Zivin, 1979 citado en Bodrova y J.Leong, 2004). El habla pública es el lenguaje dirigido a los demás, cuya función es social, comunicativa; se expresa en voz alta y se dirige a los demás para comunicarse con ellos, puede ser formal, como en una conferencia, o informal, como en una discusión a la hora de la cena. El habla privada es el habla autodirigida, audible pero no dirigida a los demás, este tipo de habla tiene una función autorregulativa. El habla tiene sobre todo una función pública y es vital para la adaptación al ambiente social y el aprendizaje; conforme el ser humano crece el habla adquiere una nueva función, ayudar a dominar la conducta y adquirir nuevos conocimientos.

Parte fundamental de la educación lingüística democrática ha de partir del reconocimiento y respeto a la diversidad lingüística, para que los estudiantes puedan desenvolverse en situaciones comunicativas que requieran un lenguaje más complejo (Jover, 2014).

La comunicación oral es el eje de la vida social, no solo es un instrumento de comunicación, es una herramienta que permite saber cómo percibe el mundo la otredad, así como expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo conciben, como manifestación de ello se tiene la escritura y la lectura (Tusón, 1989).

Cabe mencionar, la función tradicional de la escuela en cuanto a la enseñanza de la lengua se refiere, ha sido y sigue siendo enseñar a leer y escribir. La habilidad de la expresión oral ha sido siempre la más olvidada, esto debido a que se tiene la concepción de que los niños aprenden hablar por su propia cuenta, ya sea en la casa o en la calle, con familiares y/o amigos y por lo tanto no es necesario enseñarles en la escuela, pero a partir del pensamiento más moderno de la escuela, la Lengua también requiere ampliar sus objetivos y abarcar todos los aspectos de la comunicación.

No se trata de enseñar a hablar desde cero, puesto que ya saben defenderse en situaciones cotidianas en las que llegan a participar como, pláticas familiares, breves explicaciones, etc. Sin embargo, la escuela debe ampliar el panorama trabajando en clase, la comunicación de ámbito social, sobre nuevas tecnologías y también situaciones académicas, ampliando así el abanico expresivo del estudiante (Cassany, 2000).

El aprendizaje lingüístico no debe enfocarse meramente al conocimiento de aspectos fonológicos o morfosintácticos, sino que debe contribuir al dominio de los diversos usos verbales que los seres humanos poseen como hablantes, oyentes, lectores y escritores. Es función de la escuela y del docente crear espacios o escenarios que permitan la mejora de dichos usos verbales para mejorar la capacidad expresiva de los estudiantes.

Los objetivos generales en la enseñanza de la lengua son la comprensión y la expresión escrita y oral (escuchar, hablar, leer y escribir), desarrollar y afianzar dichas capacidades que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas, esto permitirá en ellos favorecer la expresión oral, el saber hacer cosas con las palabras, aspecto fundamental en la expresión oral, porque la lengua no sólo es una herramienta de comunicación sino un instrumento esencial en la adquisición de los aprendizajes, en el desarrollo del pensamiento y la construcción de su identidad sociocultural, de ahí la importancia de que se trabaje dentro de las aulas (Lomas, 1999).

Una de las posibles causas de que muchos niños presenten dificultades en la lectoescritura, no sólo es la familia, ni la clase social, ni la etnia o el género sino todo un sistema de vida en la que todos estos elementos se encuentran inmersos y determinan el impacto de las interacciones, así como el tipo de mediadores tanto sociales como instrumentales que se encuentran disponibles en el entorno donde se desenvuelven Álvarez (1996) y Del Río (1999).

Por lo tanto, el lenguaje está impulsado por la necesidad de comunicación y está moldeado a partir de las normas de la sociedad. Por consiguiente, los niños aprenden el lenguaje en contextos auténticos de habla y lectoescritura, puesto que

ambos se aprenden de forma simultánea y se apoyan mutuamente, de ahí la importancia de que se desenvuelvan en un ambiente que les permita hablar, dar su punto de vista, ser escuchados, pero al mismo tiempo insertarse en la cultura escrita a partir de un ambiente rico en recursos escritos (Goodman y Hood, 1989).

d. La asamblea escolar, espacio propicio para la expresión oral

La asamblea escolar propuesta por Celestín Freinet, (Sánchez, 2014:21) es una reunión periódica, la cual se lleva a cabo con la finalidad de presentar, comentar, analizar, resolver conflictos cotidianos, así como reconocer el esfuerzo y las acciones de los estudiantes, es un espacio propicio para organizar el trabajo del grupo, pero también es formativo ya que los pequeños aprenden no solo a expresar sus ideas sino a escuchar a los demás, defender su punto de vista, argumentar, respetar a los otros, iniciando a los estudiantes en una vida democrática al elegir por medio del voto o consenso ejerciendo valores como la tolerancia, la empatía, la solidaridad y sobre todo el respeto.

Es un espacio colectivo de diálogo donde se hace uso de la palabra, se expresan ideas y sentimientos, se hacen propuestas, se toman acuerdos, se planifican, se distribuyen funciones y responsabilidades, se elaboran y conocen las normas de convivencia, favoreciendo así la autonomía y la responsabilidad.

1) Propósitos de la asamblea

Los propósitos educativos que la asamblea escolar tienen son seis:

- Iniciar a los estudiantes en el conocimiento y la práctica de los valores de la democracia.
- Fomentar la solidaridad, la cooperación y el pensamiento crítico, con la finalidad de desarrollar la autonomía y la responsabilidad.
- Regular la disciplina y la convivencia social.
- Prevenir y superar los conflictos en un plano de respeto, igualdad, tolerancia y justicia.
- Favorecer la comprensión de las diferencias individuales y en este sentido, tolerar las ideas, creencias, preferencias y actitudes de los demás.

- Contribuir a la organización de ideas, la formulación de juicios y la expresión oral.

El docente requiere considerar que estos propósitos son la pauta para evaluar y reconocer los avances en el grupo, aunado a ello son la justificación ante padres de familia y autoridades educativas para argumentar y defender el tiempo de la asamblea.

Con el paso del tiempo los docentes han introducido una serie de variantes, en algunos casos, como en el nivel preescolar, el docente es quién dirige la asamblea y va registrando en el pizarrón o rotafolio los acuerdos que se tomen en este espacio de diálogo, en niveles superiores los estudiantes son quienes presiden la asamblea.

Estos han sido algunos aportes que se consideraron importantes y que ayudarán a guiar la Intervención Pedagógica, al retomar algunas estrategias de trabajo con la lengua oral dentro del aula y que complementan de cierta manera las investigaciones mencionadas en el primer subcapítulo. Con base en los aspectos revisados en este apartado se construye el Diseño de Intervención Pedagógica que se muestra a continuación.

IV. AL PLANEAR SE LLEGA MUY ALTO

A partir de los resultados obtenidos en el Diagnóstico Específico y de los fundamentos teóricos enunciados en el capítulo anterior se diseñó una Intervención Pedagógica para desarrollar la expresión oral en los niños de tercer grado de educación preescolar. El Diseño de Intervención pedagógica tiene como base la propuesta metodológica de Pedagogía por Proyectos, la cual parte de los intereses y necesidades de los estudiantes ya que éstos son el eje que guían los diversos proyectos a realizar. Enseguida se hace mención general de las características del grupo de intervención, los espacios físicos de la institución donde se llevarán a cabo las actividades, los recursos, el tiempo de realización, también se especifican los propósitos de la intervención y el desarrollo de las fases del proyecto colectivo

A. El Diseño de Intervención Pedagógica.

Al elaborar el Diseño de Intervención Pedagógica (DIP) se toma como base didáctica la estrategia metodológica de Pedagogía por Proyectos, iniciando con la implementación de algunas de las Condiciones Facilitadoras para el Aprendizaje que en esta se proponen, esto con la finalidad de generar en el aula un ambiente propicio para la construcción de aprendizajes. Así mismo, se retoma la estrategia de Interrogación de Textos, la cual permite un acercamiento global a los textos, así como el módulo de Producción de Textos considerando la estructura de éstos. Se retoman la vida cooperativa, los ejes didácticos, las estrategias de enseñanza/aprendizaje en las cuales los estudiantes aprenden a hacer participando y haciendo, el contacto con textos completos y la escritura de los mismos derivados de un proyecto donde se consideran los gustos y necesidades del grupo.

Con lo anterior, se busca generar en los estudiantes la reflexión cognitiva haciéndolos partícipes en su propio proceso de aprendizaje donde su participación es de suma importancia para el logro de los aprendizajes y para el desarrollo del

proyecto en sí. Enseguida se presenta el contexto donde se llevó a cabo el Proyecto de Intervención.

1. Tiempo y lugar

La Intervención Pedagógica tuvo lugar en el Jardín de niños “Inés Villarreal”, el cual está ubicado en la calle Dr. Ignacio Morones Prieto Número 91, en la Col. Doctores perteneciente a la Delegación Cuauhtémoc. El jardín cuenta con diversos espacios que podrán ser utilizados durante la Intervención Pedagógica, la cual en un primer momento tendrá lugar dentro del aula 3 correspondiente al grupo de 3° “A”, la cual es amplia para organizar el mobiliario de diversas formas, tiene buena iluminación, la ventilación es un tanto insuficiente, ya que cuenta con pocas ventanas, dentro del aula se tiene material audiovisual (televisión, DVD, grabadora) que pueden apoyar en la realización de las actividades; asimismo, se dispone de material diverso para que los pequeños puedan hacer uso de éste durante las situaciones didácticas y/o proyectos a trabajar. También serán utilizados los diferentes espacios de la escuela como el aula de usos múltiples, el patio, los traspacios y con base en las propuestas y los proyectos que se realicen se hará uso de alguna otra aula, con el previo permiso del resto de las docentes. La Intervención Pedagógica se realiza del mes de noviembre del 2015 a febrero/marzo aproximadamente del año 2016.

2. Los elegidos son...

La Intervención Pedagógica se implementó en el grupo de 3°A del Jardín de Niños “Inés Villarreal” integrado por 13 niños y 13 niñas, cuyas edades varían entre los 4.8 meses a los 5.7 meses de edad. De los 26 niños que integran al grupo, 17 son de reingreso, algunos de ellos han estado dos años consecutivos en la institución, otros solamente un ciclo escolar; 9 son de nuevo ingreso y no habían asistido a la escuela.

En el grupo se encuentran dos niños pertenecientes a familias donde en casa hablan una lengua indígena, tal es el caso de Bigvai quién habla náhuatl y de Jatziri,

cuyos familiares hablan triqui y mixteco, debido a ello su expresión oral es poco comprensible, se les dificulta estructurar oraciones completas en español; en el caso de Jatziri casi no se expresa de manera oral en el grupo y cuando se le pregunta o se le pide que dé su opinión sólo se ríe, en casa le hablan tanto en triqui como en mixteco, sin embargo su mamá refiere que ninguno de los dos idiomas comprende.

Con base en las observaciones realizadas al inicio del ciclo escolar 2015-2016, se aprecia a un grupo curioso, ya que los niños muestran gusto por explorar su entorno, son participativos, manifiestan disposición para aprender, algunos pequeños preguntan constantemente sobre cuestiones que les causan interés. Una minoría intercambia opiniones de sus experiencias previas, requieren preguntas o cuestionamientos que guíen su intervención al conversar sobre un tema en específico. Cuando observan imágenes realizan una descripción breve incluyendo algunos sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios que se limitan a nombrar lo que alcanzan a identificar. Al realizar su narración, una minoría menciona los personajes, algunos utilizan verbos, adjetivos y adverbios, omiten señalar espacio y tiempo donde se llevan a cabo las acciones. En algunas narraciones, hay poca coherencia en el relato de las acciones, excluyen expresiones para indicar inicio, desarrollo y desenlace en su historia.

En cuanto a la adquisición de la escritura y de acuerdo con la clasificación que realiza Emilia Ferreiro (1991), nueve pequeños se encuentran en el nivel hipótesis silábica, el resto aún no hacen una relación grafofonética comienzan a utilizar simil-letras para realizar sus producciones gráficas; 8 de ellos aún no grafican su nombre de manera convencional, lo hacen utilizando marcas gráficas o simil-letras. La mayoría del grupo identifica algunos portadores de texto como el periódico, invitación, receta de cocina y receta médica, algunos por su nombre, otros solamente por su función.

Requieren fortalecer aspectos como el respeto de normas o acuerdos para trabajar en las diversas actividades y juegos, el hacer uso del diálogo para resolver conflictos

y así evitar agredirse física o verbalmente; esperar turnos de participación en los diferentes encuentros comunicativos y que esto permita que se escuchen entre ellos ya que todos hablan al mismo tiempo, esto ocasiona que no haya una escucha atenta hacia los comentarios o ideas de los compañeros y también dificulte el trabajo dentro del aula, regular sus impulsos y emociones así como la necesidad de atención inmediata.

B. Manos a la obra

Lo anterior permitió considerar los propósitos de la Intervención Pedagógica que enseguida se enuncian.

1. Todo tiene un objetivo

Con base en los resultados del Diagnóstico Específico, así como del planteamiento del problema, preguntas de indagación y supuestos teóricos planteados, se presentan los siguientes propósitos que se pretenden alcanzar con el desarrollo del Diseño de Intervención Pedagógico, con la intención de que los niños se expresen oralmente de manera eficiente.

- **Propósito General:**

Que los niños de 3° de preescolar desarrollen su expresión oral mediante la implementación de condiciones facilitadoras para el aprendizaje propicias para que los estudiantes participen sin la necesidad de guiar su intervención o intercambio oral con cuestionamientos.

- **Propósitos Específicos:**

Que los niños de 3° de preescolar:

- ✓ Desarrollen su expresión oral mediante la implementación de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, que favorezcan su participación.

- ✓ Participen en la creación de un ambiente propicio que permita el desarrollo de su expresión oral mediante el trabajo desde el enfoque de Pedagogía por Proyectos.
- ✓ Vivan intercambios orales dentro y fuera del aula con el apoyo de la mediación docente, bajo el marco de Pedagogía por Proyectos.
- ✓ Diseñen instrumentos de evaluación que permitan valorar el proceso de desarrollo en sus competencias comunicativas.
- ✓ Logren la participación de los padres de familia en el trabajo por proyectos desde sus propios intereses, con base en la estrategia de Pedagogía por Proyectos.
- ✓ Promuevan una vida cooperativa en las diversas actividades escolares para favorecer el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Los propósitos anteriores llevan a considerar las diferentes acciones y recursos para lograr que los estudiantes desarrollen su expresión oral.

2. Justificación

Comunicarse de manera oral es uno de los principales ejes de la vida social, hablar no solo es un instrumento de comunicación, es una herramienta que permite saber cómo perciben los otros el mundo, pero no siempre la expresión oral se ha considerado de esta forma, muchas veces es la más olvidada debido a la creencia de que el ser humano aprende a hablar por su cuenta en los diferentes contextos donde se desarrolla y no es necesario un aprendizaje formal sobre esta como la lectura y la escritura. Aunado a ello, la falta de investigaciones que den cuenta del trabajo en esta área del lenguaje no solo a nivel preescolar sino en los niveles educativos subsecuentes.

En la actualidad, el aspecto de la Lengua recobra un carácter trascendental en el ser humano, debido a que expresarse de una manera clara y coherente al

conversar, entablar un diálogo, explicar si se está de acuerdo o no, se ha convertido en un aspecto fundamental tanto como el lenguaje escrito y la lectura.

Por lo anterior, la expresión oral es un tema de suma importancia desde los primeros años incluyendo el nivel preescolar, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través del Programa de Educación Preescolar 2011 (PEP, 2011) pondera la oralidad y el lenguaje como parte medular del nivel. Sin embargo, es necesario que también el docente utilice estrategias o herramientas que permitan establecer los avances en el habla de los estudiantes.

El plan de estudios refiere los Estándares Curriculares de Español los cuales se agrupan en cinco componentes (SEP, 2011:27):

- Procesos de lectura e interpretación de textos.
- Producción de textos escritos.
- Producción de textos orales y participación en eventos comunicativos.
- Conocimiento de las características, de la función y del uso del lenguaje.
- Actitudes hacia el lenguaje.

Se espera que al concluir este primer periodo de la Educación Básica los estudiantes participen en eventos comunicativos orales en los que escuchen y respeten turnos para hablar identificando a su vez que hay personas que se comunican por medio de lenguas distintas a la suya.

Cabe mencionar que la expresión oral se va abandonando al paso por los diferentes niveles que integran la Educación Básica y se le da prioridad al lenguaje escrito, de tal manera que llegan a tercer grado de secundaria y ya no aparece en el programa de estudios. Sin embargo, se encuentra presente en el Perfil de Egreso donde se plantean los rasgos deseables que deberán mostrar los estudiantes al finalizar la Educación Básica, cuando menciona (SEP, 2011:43):

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

- b) Argumenta y razona al analizar situaciones, identifica problemas, formula preguntas, emite juicios, propone soluciones, aplica estrategias y toma decisiones. Valora los razonamientos y evidencias proporcionados por otros y puede modificar, en consecuencia, los propios puntos de vista.

Es por ello por lo que esta Intervención Pedagógica apunta al desarrollo de la expresión oral en los niños de educación preescolar considerando lo establecido en el Programa de Educación Preescolar 2011, de la mano de la estrategia metodológica de Pedagogía por Proyectos así como los propósitos y las competencias diseñadas para lograr este objetivo.

3. Acciones previstas y posibles recursos a utilizar

Se establecerán en un primer momento, las diversas condiciones facilitadoras para el aprendizaje retomadas a partir de la base didáctica de Pedagogía por Proyectos, como el pase de lista, el uso del calendario, el cuadro de cumpleaños, el cuadro de responsabilidades, es decir, contar con un aula textualizada. Se habilitará un espacio dentro del aula para tener libros (Rincón de Biblioteca), se dispondrá de un espacio para que los niños expongan y guarden los textos que escribirán.

Posteriormente, se llevará a cabo el proyecto anual con los estudiantes, donde por medio de lluvia de ideas los niños expresarán sugerencias, propuestas, ideas sobre lo que les gustaría hacer juntos durante determinado tiempo (dos semanas).

Se utilizarán algunos recursos como: textos diversos (cuentos, noticias, recetas, poemas, carteles), material de papelería (hojas blancas y de color, papel craft, papel bond, cartulinas, pegamento, tijeras, marcadores, crayones, lápices de madera, lápices de colores, cinta adhesiva, engrapadora, corcho, tachuelas, silicón, pistola de silicón), material impreso (fotocopias, fotografías), pizarrón, proyector, computadora, equipo de sonido.

También se retoman algunas estrategias propuestas en las investigaciones del estado del arte que se distribuirán en las fases del proyecto de acción, tales como:

- ❖ El aprender canciones, poesías, juegos, entre otros para favorecer la articulación de sonidos y palabras al repetirlos varias veces.
- ❖ Practicar la lectura oral en el marco de una situación comunicativa, un diálogo que dramaticen.
- ❖ Completar frases que ayuden a crear oraciones o composiciones breves.
- ❖ Crear un ambiente alfabetizador introduciendo portadores de textos variados en el aula: libros, revistas, afiches, juegos, diarios, envases, etc. Además de las prácticas culturales que se dan en la clase y de las acciones que desarrolla el maestro.
- ❖ Creación de la biblioteca de aula.
- ❖ Ambientaciones y rincones (ciencias, proyectos).
- ❖ Uso de las paredes que den cuenta del trabajo de los niños y el docente.

4. Competencias por desarrollar

Con base en los propósitos que se pretenden cubrir con la Intervención Pedagógica se diseñaron las siguientes competencias las cuales fueron construidas a partir del contexto específico donde se desarrollará dicha intervención y para evaluar los avances de estas se tomaron en cuenta los indicadores de logro para visualizar los alcances obtenidos:

COMPETENCIA GENERAL	
Comunique de manera oral su punto de vista e intercambie opiniones sobre situaciones reales o significativas participando en encuentros comunicativos con seguridad y autonomía.	
COMPETENCIAS ESPECÍFICAS	INDICADORES
Comunica e intercambia sus ideas sobre temas diversos, información personal, sentimientos y preferencias, expresándose de manera organizada y comprensible en distintos ámbitos sociales, explicando por qué está de acuerdo o no con lo que los otros dicen.	<p>*Construye ideas y argumentos completos y coherentes a partir de su participación en actividades diversas dando su punto de vista, propuestas y opiniones, explicando</p> <p>*Solicite la palabra y espere su turno para participar y para compartir sus ideas, así como escuchar con atención a los demás cuando comunican ante el grupo una experiencia que les fue significativa.</p> <p>*Manifieste sus deseos o ideas; cuando algo le gusta o no con base en actividades que realiza en su casa, en la escuela; asimismo, que exprese sus impresiones a sus compañeros cuando algo le causa alegría, miedo, enojo, tristeza y explique por qué.</p>
Utiliza el lenguaje para resolver conflictos, establecer acuerdos para participar en las diferentes actividades y juegos, solicitando apoyo cuando sea necesario regulando así sus impulsos.	<p>*Contribuye de manera conjunta en la construcción de acuerdos para participar en juegos y actividades diversas.</p> <p>*Dialogue para resolver un conflicto sin la necesidad de agredirse física o verbalmente.</p> <p>*Solicite apoyo para resolver una situación de conflicto a la que difícilmente puedan dar solución con base en sus propias estrategias.</p>

Figura 18. Tabla con las competencias a desarrollar con la intervención

5. Procedimiento de Intervención

Con base en la propuesta de Pedagogía por Proyectos se desarrolla la Intervención Pedagógica a partir de las seis fases que integran el proyecto colectivo, el cual incluye el proyecto de acción, el proyecto global de aprendizaje y los proyectos específicos de construcción de competencias. A continuación, se mencionan de manera específica cada una de las fases y lo que se pretende hacer en cada una de ellas.

- **Fases de trabajo en el proyecto de acción**

En este punto se describe grosso modo el plan de Intervención Pedagógica, especificando algunas actividades que se implementarán en cada uno de los

proyectos siguiendo las seis fases del proyecto de acción, se describe el rol del docente y del estudiante en cada una de ellas.

Fase I. Definición y Planificación del proyecto. Reparto de las tareas y de los roles. Dentro de esta primera fase se dispone el aula de tal manera que los niños puedan mirarse a la cara, se coloca un papel bond para escribir los acuerdos a los que se llegue, el docente pregunta a los niños *¿Qué quieren que hagamos juntos durante las siguientes dos semanas?* y las propuestas de los niños se anotan en el pizarrón, al ser niños de nivel preescolar, en un primer momento el docente funge como secretario y es quien anota las ideas de los estudiantes. Posteriormente, se organizan equipos dependiendo de las propuestas que surjan para que investiguen y el docente ayuda a identificar sus posibilidades y alcances, después los niños realizan la exposición sobre las propuestas para argumentar y convencer a los otros sobre lo que desean hacer, hasta lograr el consenso, el cual consiste en llegar al acuerdo de una sola propuesta o proyecto a realizar, poniendo en juego la expresión oral desde la lluvia de ideas, la exposición y el consenso donde cada uno tiene la oportunidad de argumentar y defender su idea y convencer al resto del grupo. Al finalizar, una vez definido el proyecto a trabajar se elabora el contrato colectivo con la siguiente herramienta.

Figura 19. Herramienta Contrato colectivo (Jolibert y Sraïki, 2009)

CONTRATO COLECTIVO			
Tareas	Responsables	MATERIAL	FECHAS/PLAZO Material necesario

Fase II. Explicitación de los contenidos de aprendizaje y de las competencias a construir para todos y para cada uno. Después de seleccionar la propuesta o el tema con el que se trabajará en el grupo siendo éste significativo para todos, se realiza el contrato de aprendizaje individual en conjunto con el docente con base en la siguiente herramienta, de la cual solo se llena la primera parte (ver figura 20). El docente promueve la participación de los niños, apoya en la organización del trabajo ayuda a resolver problemas que se presentan y motiva la participación de los niños.

Por otro lado, los niños organizan el trabajo, apoyan a los compañeros y cumplen las consignas.

El contrato individual se realiza con la finalidad de que los estudiantes realicen el registro de las actividades a las que se van a comprometer para participar en el proyecto y al final vislumbrar si cumplió, que aprendió y que le hace falta por mejorar.

Durante esta fase los pequeños hacen uso de sus recursos propios para escribir sus compromisos y mediante la expresión oral verbalizan aquello que quisieron expresar con sus marcas graficas.

Figura 20. Herramienta contrato individual (Jolibert y Sraïki, 2009)

CONTRATO INDIVIDUAL	
Contrato de actividades	CONTRATO DE APRENDIZAJE en lectura y producción de textos
Lo que yo tengo que hacer.	Lo que ya sé
Lo que logré. Lo que me resultó difícil de hacer.	Lo que aprendí. Cómo aprendí. Lo que debo reforzar.

Fase III. Realización de las tareas que han sido definidas y construcción progresiva de los aprendizajes. El docente contribuye en la planeación de las diversas situaciones de aprendizaje que permitan que los estudiantes participen tanto de manera individual como colectiva reconociendo sus habilidades y aspectos a trabajar mediante los contratos, supervisa y apoya el trabajo de los estudiantes.

Fase IV. Realización final del proyecto de acción. Socialización y valorización de los resultados del proyecto bajo distintas formas. El docente busca espacios junto con los estudiantes para compartir, realizar asambleas, exposiciones, clases abiertas u otras formas de socializar el proyecto en la comunidad escolar, considerando las habilidades comunicativas a desarrollar, se prepara el ambiente y el material necesario para su divulgación, se realiza un análisis crítico que permite evaluar el proyecto a partir de las competencias construidas o en vías por construir.

Fase V. Evaluación colectiva e individual del proyecto de acción. Los estudiantes a partir de la expresión oral y su participación en una asamblea grupal identifican los

logros, las dificultades y los retos, lo que funcionó o no para poder mejorar en proyectos posteriores. La evaluación se realiza a través de la elaboración de instrumentos que permitan valorar el desempeño tanto de los estudiantes como del docente, reflexionan sobre lo que aprendieron a partir de los trabajos, herramientas que guardan junto con sus evidencias de aprendizaje.

Fase VI Evaluación colectiva e individual de los proyectos específicos. A partir de la evaluación realizada al finalizar el proyecto se hace una síntesis metacognitiva de lo que se aprendió, cómo se aprendió y lo que se tiene que fortalecer, a partir de ello, se elaborará una herramienta recapitulativa que permita su uso en proyectos posteriores, definiendo en conjunto las necesidades individuales y colectivas, los estudiantes llenan la otra parte del contrato individual siguiendo el mismo proceso, mediante sus recursos propios registran aquello que aprendieron, sus dificultades y lo verbalizan para que el docente lo escriba debajo de sus marcas gráficas para recordarlo.

Cabe señalar que las fases anteriores se señalan de manera cronológica. Sin embargo, pueden variar la realización de cada una y esto dependerá de los intereses y necesidades del grupo.

C. Evaluación y seguimiento

Para la evaluación y seguimiento se hace uso de los instrumentos de la Documentación Biográfico-Narrativa, como el diario autobiográfico, el cual, es un instrumento útil que permite el registro reflexivo de experiencias ocurridas en un tiempo determinado, en él se incluyen opiniones, sentimientos e interpretaciones de las situaciones que se registran, pueden adoptar un formato descriptivo, etnográfico, analítico, evaluativo o reflexivo (Bolívar et. al., 2001:156); las evidencias de aprendizaje son los trabajos que el profesor considera que necesitan ser guardados por su significación (Bolívar, 2001:187), recogen la acción docente, así como la evolución y los cambios que se dan al pasar del tiempo, el profesor es quién anota algunos comentarios u observaciones detrás de cada producción, esto permite el registro reflexivo de experiencias ocurridas en el aula.

Para evaluar a los estudiantes de nivel preescolar en cuanto a la expresión oral se integran los instrumentos que se diseñaron de acuerdo con las competencias a desarrollar con la intervención, estas son: las listas de cotejo que se muestran a continuación (figuras 21 y 22), las cuales permiten evaluar el desempeño del estudiante a partir de ciertos criterios que pueden observarse al momento de realizar una acción, estas listas son reutilizables y capaces de describir el progreso que van teniendo los estudiantes, son válidas para realizar el seguimiento de evaluación continua y para la evaluación final al terminar un periodo establecido, es un instrumento que puede utilizarse en diversas ocasiones con el mismo estudiante para registrar el avance de este (Malagón y Montes, 2008:55).

La evaluación antes enunciada, se concibe bajo la perspectiva de Pedagogía por Proyectos, es decir, se vislumbra como un proceso de aprendizaje, como una herramienta que beneficia la movilización de aprendizajes.

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA EXPRESION ORAL
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

COMPETENCIA: Comunica e intercambia sus ideas sobre temas diversos, información personal, sentimientos y preferencias, expresándose de manera organizada y comprensible en distintos ámbitos sociales, explicando por qué está de acuerdo o no con lo que los otros dicen.

Indicador de la competencia ----->	Solicite la palabra y espere su turno para participar y para compartir sus ideas, así como escuchar con atención a los demás cuando comunican ante el grupo una experiencia que les fue significativa.				Construye ideas y argumentos completos y coherentes a partir de su participación en actividades diversas dando su punto de vista, propuestas y opiniones, explicando.				Manifieste sus deseos o ideas; cuando algo le gusta o no con base en actividades que realiza en su casa, en la escuela; asimismo que exprese sus impresiones a sus compañeros cuando algo le causa alegría, miedo, enojo, tristeza y explique por qué.								
	Criterios																
Estudiantes	Levanta la mano para solicitar la palabra y espera su turno para expresar sus ideas.	Respeto el turno de habla de los demás.	Escucha a sus compañeros cuando éstos expresan sus ideas de diferentes experiencias.	Explica que haría en una situación similar, expuesta o compartida por su compañero.	Habla con sus compañeros y docente sobre aquellas situaciones que le causan curiosidad o conflicto.	Comparte su punto de vista sobre situaciones reales que se exponen dentro del aula.	Propone ideas para el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.	Expresa sus opiniones y explica si está de acuerdo o no y por qué.	Comunica como se siente a través del lenguaje oral.	Escucha a sus compañeros cuando le expresan como se sienten ante diferentes hechos o experiencias.	Comparte de manera oral a sus compañeros en qué momentos se siente triste, enojado, alegre.	Conversa con sus compañeros y docente sobre sus preferencias y aquellas acciones que no son de su agrado tanto en la escuela como en casa y explica el					

Sí: Lo realiza Siempre No: Lo realiza algunas veces o Nunca

Una vez que se tiene conocimiento del grupo de Intervención Pedagógica, así como de los propósitos de ésta misma y realizado el Diseño de Intervención Pedagógica con la propuesta didáctica de Pedagogía por Proyectos, es importante conocer que sucedió con la mediación realizada a partir de dicho diseño. En el siguiente capítulo se explican los resultados a través de la Documentación Biográfico-Narrativa.

V. EL INICIO DE UN VIAJE POR LA PALABRA

Es mediante la Documentación Biográfico-Narrativa que presento en este capítulo el relato de la aplicación de la Intervención Pedagógica, esta narración de la experiencia permite dar a conocer la aplicación del Diseño de Intervención Pedagógica que se realizó en el ciclo escolar 2015-2016, con estudiantes de tercer grado de educación preescolar para desarrollar la oralidad. En el primer subcapítulo, ofrezco el Informe Biográfico-Narrativo construido a partir del uso de la técnica de relato único, en el cual doy cuenta de lo vivido en la intervención a partir de la implementación de la estrategia formativa Pedagogía por Proyectos, incluyo la voz de los protagonistas que incidieron en este viaje, sus experiencias con la expresión oral durante los proyectos de acción, las dificultades a las que nos enfrentamos y los retos que nos quedan por delante. El segundo subcapítulo, integro el Informe General para dar mayor confiabilidad y validez a cómo se llevó a cabo dicha intervención.

A. Regresión en el tiempo

En el primer episodio se presenta una retrospectiva que muestra la relación existente en torno a la problemática detectada, mi vida personal y cómo se ha visto influenciada con el pasar de los años la conformación de ambientes alfabetizadores para favorecer la expresión oral. En el segundo episodio se abordan las condiciones facilitadoras para el aprendizaje y cómo éstas fortalecieron la vida en comunidad de los estudiantes. El tercer episodio da cuenta de la implementación de la estrategia metodológica de Pedagogía por Proyectos y nuestras primeras andanzas, en el cuarto y quinto episodio se manifiestan los proyectos de acción trabajados con los estudiantes a partir de Pedagogía por Proyectos.

Episodio I. Encuentro conmigo misma, lecciones de vida

*“La patria concebible es la autobiografía,
el contarle a algunos que se ha sido alguien”*

Carlos Monsiváis

Hoy, me encuentro aquí sentada cual viajera en la estación que espera con ansias abordar ese autobús con las maletas llenas de recuerdos listos para emerger, es difícil darse a la tarea de escribir y mucho más cuando tengo que desnudar mi experiencia en este andar llamado vida a un desconocido.

Uno vuelve siempre a los viejos sitios donde amó la vida, sin duda alguna la gran Chavela Vargas¹ se llenó la boca de razón con estas palabras, esta frase tan inspiradora que permea en aquellos momentos que van marcando nuestra existencia, regresar a aquellos instantes donde nos sentimos amados, acogidos y que nos permiten tener un reencuentro con aquellas personas importantes y tan queridas en nuestras vidas. Este viajar en una máquina del tiempo por las páginas ya escritas en el libro de mi vida me da la pauta para visualizar los gratos recuerdos que sin duda alguna me sacaran una sonrisa y también aquellos que no fueron tan apreciados, pero que tuvieron un significado peculiar y de los cuales también aprendí algo.

A mí el hablar no se me da mucho, las personas que me conocen y me han tratado opinan todo lo contrario, dicen que soy muy platicadora, que hablo mucho, pero sinceramente siempre he considerado un problema el expresar lo que pienso, lo que siento y mucho más si es en público. Esa inseguridad que le da a uno al estar frente a muchos espectadores y exponer, ese nervio tan peculiar cuando se nos olvida lo que con antelación revisamos y tratamos de memorizar, en ocasiones paraliza.

¹ Isabel Vargas Lizano, conocida artísticamente como Chavela Vargas fue una cantante nacida en Costa Rica y nacionalizada mexicana. Se la considera una figura principal y peculiar de la música ranchera, especialmente fuera de México. Fue distinguida con el Premio a la Excelencia Musical de la Academia Latinoamericana de las Ciencias y Artes de la Grabación en el año 2007.

El viaje me lleva en retrospectiva a mi vida y vienen a mi mente, aquellos tiempos cuando asistía al preescolar allá por la Colonia Condesa, lugar de cafeterías, librerías, restaurantes, galerías y boutiques, en donde sobresale la vida cultural y nocturna. Una casa adaptada de dos niveles con pisos de mármol y una gran escalera parecida a un caracol caracterizaban a esa escuela. Aquella época donde todo era tan sencillo, o por lo menos así lo creía, para mí era un lugar mágico donde podía jugar, imaginar, crear, pero sobre todo ser feliz.

Mis maestras fueron siempre muy cariñosas y recuerdo que siempre cantábamos, un hermoso piano acompañaba nuestras sesiones de música y se nos dejaba tocar instrumentos musicales, por medio de rondas, cantos y juegos como Doña Blanca y El lobo, lograban que aprendiera a relacionarme y a comunicarme con otros, eso me encantaba porque la escuela era el único espacio que tenía para hacer amigos y estar en contacto con niños de mi edad y así platicar de cualquier cosa, porque en el lugar donde vivía solo estaban mis hermanas, y solo por un tiempo, algunos tíos; quienes eran más grandes que yo.

Mis padres, no tuvieron una carrera profesional, apenas cursaron unos cuantos años de educación primaria, ambos aprendieron a leer y escribir poco, por lo que nuestro ambiente alfabetizador era carente. Desde que tengo uso de razón mis padres siempre trabajaron. Mi mamá trabajadora doméstica con varios trabajos al día solo compartía el momento de la comida con nosotros, mi papá conserje del edificio donde vivíamos hasta hace unos meses, era el encargado de atender todas las cuestiones académicas, ambos por su trabajo no destinaban un momento para realizar actividades recreativas con nosotras y mucho menos hacer las tareas escolares, entre Sandra y Pamela, quienes son mis hermanas, nos apoyábamos y prácticamente era con quienes jugaba.

En ese momento no creía tan trascendental que el saber comunicarnos, escuchar a los otros, emitir una opinión fuera tan importante, en algunas ocasiones los adultos, cuando eres niño, lo hacen por ti, a veces, nunca te preguntan.

- **La primaria llegó y el juego se acabó**

La siguiente estación, la educación primaria, escuela que estaba a la vuelta de mi casa, lugar donde se acabaron los cantos, los juegos y donde las planas para aprender a leer y escribir era lo primordial, tanto para las maestras como para mis padres, eso indicaba que estaba aprendiendo o bien que trabajaba en la escuela; a veces era muy cansado, había maestras que no les gustaba que hablaras en clase y si lo hacías te dejaban sin recreo, ese miedo a quedarme sin almuerzo y sin ese espacio tan privilegiado para jugar; me hacían permanecer calladita para evitar quedarme sin él.

Con el pasar de los años me convertí en una niña callada, que se sentaba al final de la fila o lo más alejada del pizarrón o el escritorio, la misión era pasar desapercibida; pues me apenaba dar mi opinión. El miedo a no saber qué decir o decir algo que estuviera fuera de lugar me hacían pensar que era mejor estar en silencio, llegó un momento en que no me importó ser un mueble más en el salón de clases. El participar en clase era ocasional, todo lo debía memorizar como las famosas tablas de multiplicar, aún recuerdo cuando la maestra de tercer grado, de nombre Gudelia, nos preguntaba una tabla antes de salir al recreo y sino la decías te castigaba, no debías usar los dedos de la mano para contar y decirla, cada vez que me tocaba pasar, me temblaban las piernas de los nervios cual gelatina, comenzaba a sentirme acalorada y poco a poco la cara se me ponía colorada y evidentemente todo se me olvidaba.

- **Un pasajero inesperado**

Las cosas tomaron un rumbo distinto cuando en quinto grado la maestra Lupita se fue de incapacidad por algún tiempo, en su lugar, llegó un maestro alto, de tez blanca, con bigote, un tanto calvo, que se caracterizaba por vestir guayaberas, su nombre Román.

Él, a diferencia de otros maestros, a pesar de su edad un tanto avanzada, jugaba con nosotros, trabajaba de manera distinta, nos permitía hablar en clase mientras trabajábamos, eso me agradaba mucho porque podías expresarte sin temor a las represalias ya que no era tan estricto, como las maestras a las que estaba acostumbrada, permitía expresar nuestra opinión, procuraba que al inicio de cada mañana platicáramos sobre qué habíamos hecho el día anterior y mostraba interés acerca de cómo nos sentíamos o sobre inquietudes o cosas que queríamos abordar en clase, eso me hacía tener confianza y ganas de expresarme.

La maestra Lupita regresó poco antes de terminar el quinto grado, el maestro Román tuvo que abandonar el viaje; su tiempo en la escuela se había agotado; fue triste porque aprendimos a estimarlo y con su partida regresaríamos a la rutina habitual, a estar sentada y callada, así fue hasta concluir la primaria.

- **Una parada con poco impacto, la secundaria**

La escuela no estaba precisamente a la vuelta de la esquina, pero si a una calle contigua a mi casa. Mi estancia en la secundaria diurna No. 32, no fue muy relevante pocas cosas fueron significativas. Esta etapa la imaginé diferente, más divertida, con grandes aventuras; la mayoría de mis compañeros aprobaron el examen y nos quedamos en la misma escuela por la cercanía a nuestro domicilio. Por azares del destino no nos tocó en el mismo grupo, lo cual me desanimó un poco, habían sido mis compañeros durante toda la primaria y de cierta manera se habían formado lazos de amistad con algunos de ellos, ahora el reto era enfrentarme a otros

compañeros, estar en otro grupo me horrorizaba, lo único que pasaba por mi mente era pensar “ahora ¿cómo le hago?”, “¿Cómo interactuar con ellos?”, después me di cuenta de que no era tan fácil relacionarme con ellos. La mayoría de los compañeros que integraban mi grupo provenían de otros planteles, algunos se conocían, pero a otros no les costó trabajo relacionarse, se expresaban con mucha seguridad y en las clases participaban sin mostrar pena o inhibición alguna, algo que a mí me costaba mucho trabajo.

La maestra Bety como le decían de cariño, impartía la clase de Física y Química, era una maestra delgada, de cabello negro rizado, los chicos de otros grados la apodaban “La Rambo”, supongo que por el peculiar lunar al centro de su frente. Su asignatura no me gustaba para nada, constantemente cuestionaba y si no respondías correctamente te restaba participaciones y con lo que me encantaba participar, era un sufrir los días que nos tocaba su clase. Sin embargo, comprendí que en algún momento tenía que dejar escapar las palabras, darme la oportunidad de comunicar mis ideas, fue difícil, sobre todo cuando estabas acostumbrada a que la maestra siempre hablara en el salón y pocas veces te cediera la palabra, quitarse esos estigmas era complicado, pero no imposible. En resumen, la secundaria tampoco fue una etapa trascendental en mi vida.

- **Una encrucijada en el camino**

Un sendero, varias disyuntivas. ¿Qué podía dejar ir o tomar?, ¿hacia dónde dirigirme?, ¿qué hacer? Antes de finalizar la secundaria debía tomar una decisión importante, tenía que elegir una escuela de nivel medio superior si quería continuar mis estudios, en aquel tiempo la Universidad Autónoma de México (UNAM) y el Instituto Politécnico Nacional (IPN) estaban en huelga, la cual duró algún tiempo, mis padres preocupados porque no me quedaría sin escuela, comenzaron a buscar otras opciones. Fue así como llegué a la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN), creyendo que aún preparaba a los docentes sin la

necesidad del bachillerato, emocionada le pedí a mi papá que me acompañara a conocerla y a pedir informes.

Mi padre quien se caracterizaba por ser como un roble, fuerte, serio y tenaz, proveniente de la costa chiapaneca y que desde adolescente dejó su pueblo y buscó suerte en la Ciudad de México, según él para tener una mejor vida, no le agradaba mucho la idea de que yo estudiara para maestra, él prefería que yo fuera abogada o tener una carrera a fin, pero aun cuando no encajaba en las expectativas que tenía para mí, decidió apoyarme y me acompañó. Se me hizo muy largo el camino para llegar a la escuela normal, sobre todo cuando las escuelas a las que había asistido estaban a la vuelta de la esquina; cuando llegamos mi expresión fue de asombro, no había visto una escuela tan grande, con jardín y todo. El policía que se encontraba en la puerta nos dio los informes y nos mencionó que para poder estudiar ahí tenía que hacer un examen, pero además debía contar con el bachillerato; le expliqué que no pedían la preparatoria ni el bachillerato, pero él respondió que eso era antes, ahora las políticas habían cambiado y antes de entrar debía cursar el nivel medio superior;² mis ilusiones se disiparon tal como lo hace la brisa al desvanecer la niebla. Ahora ¿qué haría?, ¿qué estudiaría?, fue lo primero que vino a mi mente, no quería renunciar a la idea de estudiar en ese hermoso lugar; entonces me propuse desde ese momento que esa sería mi escuela, porque no solo me gustaban los niños, sino que sentía curiosidad por saber o conocer cómo aprendían y también porque me imaginaba como mis maestras de preescolar, que hacían un trabajo que se miraba fácil.

Al no presentar examen para entrar a alguna vocacional o preparatoria mis padres decidieron inscribirme en la Escuela Comercial de la Ciudad de México, donde cursé el bachillerato, la idea no me desagradó, en primera porque siempre me llamó la atención ver a los estudiantes salir de sus clases con su traje sastre los sábados

² En el año de 1984, cambió la preparación de los docentes, implicando no sólo un nuevo programa de estudios, sino estableciendo la obligatoriedad del nivel bachillerato para poder ingresar a todas las modalidades de estudio que ofrecían las escuelas normales, elevando así, sus estudios al grado de Licenciatura.

cuando íbamos al mercado y en segunda porque encontraba interesante la idea de trabajar en una empresa, en una oficina o ser ejecutiva en un banco, me entusiasmaba la idea de tener que ir vestida así todos los días, lucían muy elegantes; considero que estaba algo influenciada porque mi papá trabajaba como conserje en un edificio de oficinas, por lo tanto la mayoría de las personas vestían así. Por otra parte, también me gustaba la idea de estudiar ahí porque no solo haría el bachillerato, sino que también tendría la oportunidad de estudiar una carrera técnica y así podría encontrar un empleo y ayudar a mis padres. Opté por la carrera técnica en Secretariado Ejecutivo Bilingüe porque pensé sería el momento de enfrentar mis temores a expresarme y relacionarme con otras personas, ya que una secretaria está en contacto con mucha gente y además sería bilingüe, lo cual implicaba aprender otra lengua para tener un mejor empleo, pero no descarté la idea de estudiar para ser educadora por lo que me dediqué a cazar la convocatoria y saber qué requisitos solicitaban, pero sobre todo para que no se me pasara la fecha en que esta era publicada.

Las asignaturas que cursé en esta institución me ayudaron a superar algunos obstáculos para expresarme de manera un tanto más fluido y sin inhibiciones, aunque los nervios y el temor a equivocarme siempre han estado presentes. El clima de los profesores daba la pauta para dar tu opinión, escucharte, había más libertad de expresión, pero no con todos, el maestro de Derecho causaba en mí la misma impresión y el mismo temor que la maestra de Física y Química de la secundaria y no se diga del maestro de inglés, me daban pavor, más cuando se les ocurría hacer examen oral.

Mi formación en aquel tiempo se centró más al aspecto humano, aprendí un poco de contabilidad, administración, asignaturas que se me hacían un tanto complejas y que de cierto modo me agradaban, pero no del todo; por lo que me di cuenta de que eso no era lo mío. Terminando el bachillerato, por azares del destino la convocatoria para hacer el examen e ingresar a la ENMJN ya había pasado y por ende la oportunidad de estudiar ahí sino hasta el siguiente ciclo escolar, por

cuestiones económicas comencé a buscar empleo, pero como no tenía la experiencia ni la edad suficiente fue difícil encontrar alguna empresa que quisiera contratarme.

Hice una prueba en los laboratorios Grissi, como recepcionista, pero la inseguridad y la pena de llamar, contestar los teléfonos y atender a la gente se apoderó una vez más de mí, era algo que iba arrastrando desde hace muchos años atrás y por más que trataba de cambiarlo, me era muy difícil, al no encontrar un empleo que se ajustara a las habilidades que poseía, terminé trabajando en la imprenta donde mi mamá laboraba. Durante mi estancia en la imprenta aprendí a tratar a la gente, a responder el teléfono y tomar recados, hacía algunas diligencias como entregar pedidos; de cierto modo esto me ayudó a no ser tan introvertida y a que la pena se fuera disipando un poco.

- **De vuelta al sendero**

Tras el paso de algunos meses, la convocatoria salió nuevamente en el periódico, presenté mi examen y lo aprobé, mi sueño se hacía realidad, entrar en esa escuela donde aprendería todo sobre el arte de educar a los niños, aunque al inicio pensaba que era muy fácil, conforme transcurrió el tiempo; me di cuenta que era totalmente lo opuesto, no solo se trataba de que me gustaran los niños sino que implicaba una serie de habilidades que debía desarrollar para trabajar con ellos y brindarles oportunidades de aprendizaje.

Durante la carrera tenía que exponer constantemente, ya no podía resguardarme en mi cueva y dejar que otras hablaran por mí, mis habilidades comunicativas mejoraron notablemente; me costó trabajo, pero poco a poco lo fui resolviendo. Además, las prácticas docentes de cada periodo iban aumentando su grado de complejidad, cada vez se volvían más exigentes, saber cantar, narrar cuentos, representar historias, hacer circo, maroma y teatro, me exigía ser más competente en todos los sentidos y no solo en la parte comunicativa.

Fue necesario esperar a abordar el autobús correcto para continuar mi trayectoria, los cuatro años que estudié en la normal fueron muy significativos, formé grandes lazos de amistad que han perdurado con los años, el momento de insertarme a la vida laboral había llegado.

Afortunadamente, mi generación fue la última en obtener un lugar de trabajo dentro del sistema, sin la necesidad de presentar el examen de alianza que en aquel entonces entraría en vigor para acceder a un lugar dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP), tuve la oportunidad de elegir el centro de trabajo donde comenzaría mi trayectoria docente, decisión nada fácil. Me aventuré a seleccionar una escuela que no estuviera cerca de mi domicilio y tampoco tan lejana y fue así como llegué al Jardín de Niños “Inés Villarreal” ubicado en una colonia con “mala fama” y alta peligrosidad, la Doctores.³ En un primer momento, al comentar donde trabajaría, mis familiares me decían, ¿Por qué ahí?, ¿No había más opciones?, ¿No sabes que es una colonia muy peligrosa?; la emoción que sentía de haber tomado una decisión que consideré pertinente se derrumbó.

El primer día, en lugar de asistir con gusto, con emoción se transformó en angustia, en miedo, esa sensación de temor de que algo me hicieran se apoderó de mí. El primer ciclo escolar, fue un tanto difícil sobre todo porque en la escuela nunca te dicen realmente a lo que te vas a enfrentar y menos con un grupo de primer grado, sin embargo, poco a poco adquirí confianza y con las estrategias pertinentes integré a la comunidad haciéndola partícipe del trabajo que se realiza.

- **Aventurarse a explorar nuevos mundos es parte del viaje**

Después de año y medio de haber egresado decidí continuar con mis estudios, quería aprender más sobre el trabajo con los niños, también para ser una mejor docente y tener más y mejores herramientas para intervenir en el aula; la idea de

³ Considerada así en una nota del periódico El Financiero, publicada el 26 de diciembre del año 2016.

tener una maestría estuvo presente cuando salí de la normal, a veces tenía que ir a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) por material bibliográfico, de esta manera fue que conocí esta institución, me di a la tarea de buscar qué podía estudiar en ese lugar.

¡Sorpresa! Encontré que tenía la posibilidad de cursar una Maestría en Desarrollo Educativo y que esta tenía diversas líneas o especialidades y una de ellas era en Expresión y Apreciación Artística, algo que se requiere trabajar en preescolar. Me aventuré a elaborar mi anteproyecto y presentar el examen, el viento soplabo a mi favor, dándome la oportunidad de salir seleccionada y continuar en el proceso para ser aceptada, el día de mi entrevista llegó, estaba hecha un mar de nervios, tenía muchos sentimientos encontrados, primero la emoción de pasar a la siguiente etapa, pero también temor a no desenvolverme de forma adecuada y no cumplir con las expectativas esperadas al momento de responder las preguntas que me harían. Después de algunos días, realice una segunda entrevista que definiría quién se quedaba con el lugar en la maestría, fui citada con otra docente, al conversar con ella supe que era de educación primaria y que tenía ya varios años de servicio, éste era un requisito indispensable para poder cursar la maestría, ya que debías contar con dos años como docente frente a grupo como mínimo.

Desafortunadamente el camino se vio coartado por no tener la suficiente antigüedad, por lo que tuve que esperar dos años más para aplicar de nuevo. Tuve la oportunidad de realizar el examen una segunda ocasión, pero tampoco tuve suerte de quedarme.

En lo que la convocatoria salía nuevamente y para aprovechar el tiempo, me inscribí en el CELEX de UPIICSA⁴ donde reforcé los conocimientos sobre el idioma inglés, que me ayudarían en la comprensión de textos, pensando en que esa sección del examen no la respondí adecuadamente y por esa razón no acredité y obtuve un

⁴ Centro de Lenguas Extranjeras en la Universidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas (UPIICSA)

lugar para estudiar la maestría. Fue una experiencia gratificante porque aprendí muchas cosas, sufrí por tener que expresarme en otro idioma y con gente que no conocía y además que eran personas mucho mayores que yo y en ocasiones su nivel de inglés superaba al mío, si en español era difícil expresarme y hablar en público, en inglés mucho más.

En el año 2014 y después de dos años de espera, nuevamente presenté el examen para la maestría en Desarrollo Educativo, la tercera es la vencida me dije y apliqué, pero en esta ocasión modifiqué la especialidad y me fui por matemática educativa, grave error, tampoco acredité, cuestión que me causó frustración y deseos de abandonar la idea de estudiar en la UPN.

- **Siempre hay más de un lugar para viajar**

Ese mismo año encontré la convocatoria y por ende la oportunidad de estudiar en la Unidad 094 Centro perteneciente a la UPN, que además de estar cerca de mi trabajo y mi casa me brindaba la posibilidad de ahondar aún más en el estudio de la lengua con la maestría en Enseñanza de la Lengua y recreación Literaria.

Cabe mencionar que el nombre me parecía interesante y complejo a la vez, me atrapó el discurso que se dio en la plática informativa, esa forma tan peculiar de presentar el trabajo que la línea realiza para aportar en la transformación de mi práctica docente, muchos misterios por descubrir lo cual me motivó a realizar los trámites necesarios y presentar el examen, a la vez me sentía temerosa porque tenía que pasar nuevamente por el proceso de entrevista como requisito indispensable para quedarme.

Cuando los astros se alinean, las puertas se abren y la oportunidad se hizo presente, el grupo 5G1, integrado por maestros de diversos niveles educativos compartirían conmigo esta experiencia. Era buen augurio la idea de relacionarme con docentes de otros niveles educativos, conocer otras realidades, otros contextos,

saber que no me encuentro sola en este andar y que teníamos problemáticas en común y que queríamos ser mejores docentes para ofrecer mayores y mejores oportunidades a los estudiantes.

El paso por esta maestría ha estado cargado de muchos aprendizajes, han sido trimestres arduos de mucho trabajo, desvelos, nervios, confusiones por comprender la estrategia de formación de Pedagogía por Proyectos, que sin duda alguna ha transformado mi práctica docente y que me ha ayudado a tener estudiantes felices, que pueden expresarse, opinar, proponer y no solo limitarse a lo que la docente dice o explica.

- **No siempre se tiene el viaje ideal**

La vida nos lleva por caminos insospechados, a ciencia cierta nadie puede predecir o saber lo que el futuro o la vida misma nos depara, somos capitanes de nuestro propio viaje y nuestro destino. Cada una de las sendas por las que transitamos están llenas de obstáculos que van dándole significado a nuestro andar por la vida y que sin ellos no podríamos enfrentar con coraje y valentía los desafíos que se nos presentan y convertirlos así, en lecciones de vida.

Desafortunadamente muchos de los que integrábamos el grupo 5G1 por diversas circunstancias tuvimos que abandonar el viaje ya sea de manera permanente o temporal. En mi caso, el destino me jugó una mala pasada, debido a la imprudencia de un conductor me vi envuelta en un fatal accidente automovilístico, que casi me cuesta la vida, en el momento no dimensioné la gravedad del mismo, puesto que no sentía dolor alguno, por los sedantes, recuerdo que lo primero que pasó por mi cabeza antes que mi salud fue ¡mis niños!, ¡la escuela!, ¡mi presentación! Era difícil retornar por las lesiones que sufrí por lo que tuve que dejar la maestría por un tiempo, hecho que causo tristeza y agobio, pensé que no podría regresar debido a que nadie aseguraba que pudiera recuperarme después de un accidente de esa naturaleza y anímicamente no me encontraba bien.

Todo pareciera indicar que la vida se ensañaba conmigo, con mi familia, apenas habían transcurrido cinco meses de aquel fatal accidente donde casi pierdo la vida, cuando de un infarto fulminante perdí a mi padre, así tan repentinamente, sin avisar; aquel roble fuerte, serio y tenaz, nos dejó para iniciar otro viaje con un rumbo desconocido, se fue, no sin antes dejarme muchas enseñanzas y las herramientas necesarias para continuar mi andar. Anhele que un día pueda reencontrarme con él y continuar nuestro viaje, el cual, por el momento tendré que seguir sin su presencia. Después de un año y meses, decidí regresar; es por eso por lo que me encuentro aquí para concluir lo que dejé pendiente, porque el juego no se acaba hasta que se acaba, como bien dicen por ahí, algo me falta por hacer y espero que algo de eso sea ser mejor docente, formar niños felices y gustosos por aprender. Hoy continuo mi travesía por esta maestría, en el grupo 6G1, un grupo integrado por personas muy afables, que me acogieron con aprecio y cariño, docentes preocupadas por la educación del país y que al igual que yo buscan trascender, transformar y ser mejores docentes.

Siempre me he caracterizado por ser una docente cariñosa, escuchar a los niños, tratar de hacerles su estancia en la escuela un tanto más agradable, las dinámicas familiares en las que están inmersos son a veces desgarradoras, que en ocasiones lo importante es que sean felices, que tengan un momento de tranquilidad y se sientan a gusto, considero que esto permea mucho en ellos y la estrategia de formación de Pedagogía por Proyectos es un parteaguas que me ha permitido continuar siendo yo misma en el aula desde la perspectiva humana, pero al mismo tiempo guiar esa formación académica que necesitan los estudiantes, para construir sus aprendizajes, emancipándolos para que tengan la confianza y seguridad en sí mismos, haciendo de la expresión una herramienta fundamental dentro de mi aula.

Episodio II. Pa' luego es tarde...

“No dejes para mañana lo que puedes hacer hoy”

Refrán

Era una mañana ajetreada, el bullicio de los automóviles que transitan por la avenida se hacía presente, gente viene, gente va, en la calle restos de confeti, cascarones de huevo y harina adornaban las calles miraban, daban cuenta de la gran fiesta y algarabía que se vive año tras año tras el festejo de la virgen de San Juan de los Lagos y la gran feria que se monta fuera de la escuela.

Un ciclo escolar más daba inicio en el Jardín de Niños “Inés Villarreal”, una escuela con modalidad de jornada ampliada, ubicada en medio de negocios de autopartes, cercana al bunker⁵ e inmersa en una colonia de alta peligrosidad donde los actos delictivos son el pan de cada día, desafortunadamente las costumbres que permean en este ambiente de las calles se reflejan en las aulas de nuestra escuela, estos son aspectos que caracterizan a la colonia Doctores y a la colonia colindante, la muy conocida colonia Buenos Aires, en la delegación Cuauhtémoc, de la Ciudad de México.

Algunas caritas nuevas y otras ya familiares coincidimos en el grupo Tercero “A”; conformado por veintiséis estudiantes de entre cinco y seis años, pequeños curiosos por aprender, llenos de energía y muy cariñosos. Algunos de ellos, estuvieron juntos durante su primer año de preescolar y me dio gusto volverlos a ver, la confianza con la que nos tratábamos era notable, esto ayudó a que los niños de nuevo ingreso se integraran de manera inmediata al ser acogidos por sus compañeros de manera cordial, esto los hizo sentirse parte del grupo.

Los primeros días del ciclo escolar trabajamos de manera colectiva con las otras docentes y los demás grupos realizando actividades de integración, juegos, sesiones de música, entre otras actividades, las cuales se realizaron con todos los

⁵ Se le llama así al Centro Federal de Arraigo resguardan a los sujetos que cometen dichos actos delictivos y pertenece a la Procuraduría General de la República y así como ese, se encuentran otros en la Ciudad de México.

niños de los distintos grupos, esto para integrar a los pequeños que inician su escolaridad.

Después de una semana, comenzamos a implementar algunas condiciones facilitadoras para el aprendizaje⁶ como proponen Jolibert y Jacob entre ellas estuvo el acomodo del mobiliario, el reglamento escolar, el calendario de cumpleaños, la lista de asistencia, esto con la finalidad de tener una mejor convivencia e interacción y, sobre todo, organizar la vida escolar.

- **Mejorando el ambiente y normando nuestra aula**

Así como en casa, el aula al ser nuestro segundo hogar necesitaba de acuerdos para una vida en armonía, para construirlos en conjunto con los niños, acomodé el mobiliario en círculo de tal manera que todos podíamos mirarnos cara a cara, escucharnos y mediante una asamblea conversamos sobre la importancia de hacer acuerdos dentro y fuera del aula y porque sería necesario contar con ellos en el salón.

Algunos pequeños que ya se encuentran familiarizados con ellos y las acciones que se realizan dentro del salón y aquellas que por seguridad es necesario evitar, no se hicieron esperar para dar a conocer su punto de vista. En plenaria, los pequeños comenzaron a mencionar algunas ideas, que pudieron generar los acuerdos del aula, Gregory, líder nato, su habilidad para expresarse de forma oral le ayudaba a ser siempre el primero en opinar y el resto del grupo seguía o imitaba lo que decía o hacía, dijo:

Gregory: — No decir groserías, maestra.

Maestra: —¿Por qué crees que sea importante tener ese acuerdo dentro del salón?

Gregory: — Porque así no vamos a pelear — Respondió.

Maestra: —¿Qué opinan los demás? — Pregunté.

⁶ Jolibert y Jacob (2009), señala que las condiciones facilitadoras para el aprendizaje son acciones que se realizan durante el ciclo escolar con la finalidad, como su nombre lo indica, de facilitar los aprendizajes en los niños, permiten forjar personalidades solidarias y la construcción de aprendizajes.

Comenzaron a explicar que no les gusta que digan groserías o “malas palabras” porque se escuchan feas y a sus mamás tampoco les parecía que ellos las dijeran. Les pregunté:

Maestra: — Entonces ¿creen que pueda ser un acuerdo en el salón?

Niños: — ¡Sí! — Contestaron en coro.

Maestra: — ¿Cómo lo escribo en el papel para que a todos nos quede claro? – Les cuestioné.

Gregory dijo: — Pues hablar sin decir groserías.

Maestra: — ¿Están de acuerdo? – Pregunté. Al unísono todos mencionaron que sí.

Esto me permitió darme cuenta de los usos lingüístico de los estudiantes, así como de las prácticas sociales del lenguaje que manifiestan y que me ayuda a vislumbrar que mediante la intervención docente los pequeños puedan apropiarse de otros usos lingüísticos como dice Gianni Rodari todos los usos de las palabras para todos es un bello sonido democrático.⁷

De esta manera los fuimos construyendo, fue una tarea ardua debido a que pactar acuerdos no es una tarea sencilla, pues las ideas las daba Gregory, Maricin, Romina, Tamara, Kenia, Jesús, Leonel, quienes se mostraban muy participativos y ejercían liderazgo dentro del grupo, además de que su atención se dispersaba tan rápido como un rayo y para cautivarlos de nuevo, mi estrategia consistía en decir una rima o cantar alguna canción, tal como lo refiere Silveyra quien menciona que los juegos con los sonidos y ritmos aportan estímulos para la expresión, cumpliendo así su función intrínsecamente lúdica importante en esta etapa progresiva,⁸ por lo que se hizo lenta su elaboración.

Al final, anotamos once acuerdos para trabajar dentro del aula como: evitar decir groserías, hablar con la verdad, evitar jugar con la puerta, respetar a los compañeros, dejar el salón limpio y ordenado, permanecer sentado cuando sea necesario, evitar correr en el salón porque nos lastimamos, respetar el tiempo para utilizar los materiales, depositar la basura en su lugar, ordenar los materiales y

⁷ Rodari, Gianni (1999) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*; Editorial Panamericana, Santafé de Bogotá.

⁸ Silveyra, Carlos Cap. 8. El uso total de la palabra para todos (Crear con palabras) en la literatura para no lectores (Colección Leer y Escribir), Santa Fe, Argentina, Homo Sapiens, pp. 91-102.

cuidar de ellos; dichos acuerdos quedaron a la vista de todos. A través de ello, me di cuenta de la importancia que tiene el lenguaje oral para el aprendizaje de los pequeños, así mismo cómo influye en la regulación de sus actitudes, de esta manera los niños ponen en juego sus prácticas sociales del lenguaje.⁹

Como cada lunes por la mañana les preguntaba –¿Cómo organizamos el aula? Algunas ocasiones les sugería, en un ensayo y error para encontrar una manera funcional, que fuera agradable y permitiera la interacción y comunicación entre ellos, además que estuviera acorde a las necesidades de los estudiantes. La amplitud del aula nos daba la oportunidad de mover de distinta manera las mesas y sillas, aunque a veces, era complicado por la forma rectangular que tienen las mesas, eso permitía pocas combinaciones para el acomodo.

- **¡Festejemos los cumpleaños!**

Parte de una vida cooperativa¹⁰ es hacer al grupo sentirse unido, que cada estudiante se identifique como parte de este, por ello al realizar algunas actividades de diagnóstico, me propuse indagar sobre los gustos, preferencias e información un tanto más personal de los niños, en ocasiones obtenía esos datos a partir de la lectura de un texto, mediante una asamblea o en los juegos de sorteo, donde los niños del grupo compartían dichos datos.¹¹

A partir del juego “la papa caliente” cuestioné a los niños sobre su fecha de cumpleaños y lo que hacían en casa para festejarles. Me percaté, que algunos pequeños no tenían esa información y otros la tenían a medias, solo uno que otro conocía el día y mes exacto, entre ellos Gregory, quien nos explicó la forma en la que le celebran su cumpleaños en casa. Al observar lo anterior, les solicité preguntaran en casa la fecha de su cumpleaños y lo compartieran al día siguiente,

⁹ Las prácticas sociales son aquellas actividades o situaciones en las que las personas usan el lenguaje con propósitos determinados, es decir, son pautas o formas de interactuar con los otros usando el lenguaje, ver Aprender escuchar, aprender hablar en Sofia A. Bernon y Mónica Alvarado, pp. 49.

¹⁰ Jolibert, Josette (1992) Medio estructurado y estructurante que permite la experimentación, entrenamiento, confrontación, donde se tiene un punto de apoyo para alcanzar el éxito para la vida social.

¹¹ Cassany (2000), refiere que son recursos y/o técnicas para fomentar la expresión oral en el aula, debido a que poseen un componente lúdico y motivador que implica que los estudiantes se involucren activamente y a su vez realicen una tarea o resuelvan un problema.

sugerí que le pidieran a un adulto que la escribiera por ellos de tal manera que no se les olvidara.

Al día siguiente, en plenaria, les pregunté si habían investigado cuál era la fecha de su cumpleaños, la mayoría en un papelito llevaba anotado el día, el mes y el año en el que nacieron. En el pizarrón coloqué previamente los nombres de los meses del año, solicité a los estudiantes que cuando leyera el mes en el que nacieron pasaran a pegar su fecha de nacimiento en el pizarrón.

Al finalizar, les dije *–Ahora que ya sabemos cuándo cumple años cada uno de ustedes, ¿qué les parece si lo festejamos en el salón, haciendo algo especial para el compañero o la compañera? –*Todos en un grito unido dijeron *–¡Si, maestra!– ¿Cómo podríamos hacerlo?* La primera respuesta que se escuchó fue la de Leonel *–Hacemos una fiesta maestra. –¿Una fiesta? –*Imaginé. Mi rostro al escuchar dicha idea fue de asombro, angustia e incertidumbre. Gregory dijo *–Si maestra, traes una piñata con dulces y un payaso. –¡Santo Cielo!,* Exclamé.

En mi interior pensé *¿cómo decirles que no podíamos hacer una fiesta así cada vez que alguno de ellos cumpliera años?*, en ese momento busqué la manera de persuadir su idea hacia alguna otra forma de festejo, fue entonces cuando les mencioné que en ocasiones la familia del festejado decide compartir un pastel y dulces el día de su cumpleaños, que pensarán en otra forma de celebrarlos. Maricín, quien tiene unas mejillas coloradas como manzanas mencionó *–Pero no a todos nos traen pastel, maestra.* Tamara, tan peculiar siempre con sus peinados rimbombantes salidos de internet, se unió al comentario de su amiga, mencionando *–¡Si es cierto maestra! No a todos nos traen pastel y nos festejan aquí en el salón.* Entonces, pregunté *–¿qué podemos hacer para aquellos que no les traen pastel y dulces para compartir?* Los pequeños se quedaron pensando y después de un momento Leonel dijo *–Podemos hacerle un dibujo o traerle un regalo. –¿Qué opinan los demás? –*Cuestioné. Gregory, inmediatamente respondió *–¿Y si no tenemos dinero?, –* Mmmm, *¡Cierto Gregory! Bueno, qué les parece si en lugar de regalo solo le hacemos un dibujo y le traemos un gansito o un pingüino como si fuera su pastel –*sugerí. *–¡Si!,* respondieron los niños en coro.

Después, les propuse como una forma de no olvidar quién cumple años, hicieramos un cuadro con los meses del año y las fotografías de cada uno, los niños estuvieron de acuerdo con la proposición y el cuadro de cumpleaños se quedó a la vista de todos y decidimos que en el calendario registraríamos quién cumplía años y lo representábamos con un pastel y le escribíamos su nombre para no olvidar ese día.



Transcurridos algunos días y después de haber implementado algunas de las condiciones facilitadoras para el aprendizaje, me atreví a lanzar la pregunta que definiría nuestro proyecto anual,¹² *—¿Qué quieren que hagamos juntos durante todo el ciclo escolar que estaremos en este grupo?* La pregunta me permitió conocer algunas inquietudes de los estudiantes y lo que ellos deseaban que hiciéramos juntos durante el ciclo escolar.

Al principio fue muy difícil y un profundo silencio se hizo en el aula debido a que no mencionaban nada, sólo me observaban, recuerdo que pregunté varias ocasiones, frustrada, no sabía si la comprendían del todo o nada, parecía como si nunca les hubieran preguntado qué les gustaría hacer. Después de varios intentos y transcurrido un tiempo considerable que los dejé pensar, comenzaron a surgir propuestas como:

Jesús: — Jugar futbol

Big Vai: — Hacer galletas, pastel.

Luis: — Ser dentista.

Gregory: — Trabajar con el material.

Maricin: — Jugar a la casita.

Tamara: — Jugar al supermercado.

Brandon: — Jugar a las atrapadas.

¹² El proyecto anual que propone Pedagogía por Proyectos permite organizar las actividades del curso y los aprendizajes.

¿Qué nos gustaría hacer juntos durante este ciclo escolar?

Hacer puentes, escaleras, una rueda en el patio
 Jugar con las manos, hacer chef, una pizza
 Hacer comida, sándwich, hacer experimentos
 Hacer galletas, pastel, dibujos
 Trabajos en equipo, ser dentista
 Leer libros, usar plastilina
 Ver caracoles, fiesta
 Pescar, doctor, mojarnos
 Jugar a la playa, jugar con los pizarrones
 Subirse a los caballos, gatos, jugar con los perros de juguete y de verdad (veterinario)
 Agua de limón, jamaica, uva
 Hacer títeres, usar material, hacer lentes,
 Jugar a la casita, jugar al supermercado, escondidas, atrapadas, carreras de coches, natación, jugar juguetes, jugar fútbol, hacer un volcán, jugar a la estética, hacer casitas.

¿Qué nos gustaría hacer juntos durante este ciclo escolar?

Hacer puentes, escaleras, una rueda en el patio
 Jugar con las manos
 Hacer chef, pizza
 Hacer comida, sándwich
 Hacer experimentos
 Hacer galletas, pastel
 Dibujos
 Trabajos en equipo
 Ser dentista
 Leer libros
 Usar plastilina
 Ver caracoles
 Fiesta
 Pescar
 Doctor
 Mojarnos
 Jugar a la playa
 Jugar con los pizarrones

Subirse a los caballos
 Jugar con los perros de juguete, de verdad (veterinario)
 Agua de limón
 Hacer títeres
 Usar material
 Hacer lentes
 Jugar a la casita
 Jugar al supermercado
 Escondidas
 Atrapadas
 Carreras de coches
 Natación
 Jugar juguetes
 Jugar fútbol
 Hacer un volcán
 Jugar a la estética
 Hacer casitas

Los pequeños al comenzar a escuchar a sus compañeros que participaban se aventuraron a mencionar sus propuestas, y de esta manera surgieron muchas más, que fui registrando en un rotafolio que pegamos en la pared para tenerlo a la vista de todos hasta el momento de la intervención con Pedagogía por Proyectos.

Como se nos había comentado en las sesiones de maestría, los estudiantes comenzaron a inquietarse porque no realizábamos las propuestas que se registraron en el proyecto anual, por lo que opté una vez terminada la evaluación diagnóstica,¹³ retomar algunas de ellas para trabajar mediante el método de proyectos propuesto por Kilpatrick¹⁴, para que se fueran habituando a dicha forma de trabajo ya que esto permitiría que los estudiantes planearan, implementaran y evaluaran un proyecto para resolver una problemática real, permitiéndoles ser autónomos y trabajar de manera colectiva y así cuando lanzara nuevamente la pregunta generadora “¿Qué quieren que hagamos juntos...?”, fuera un tanto menos complejo para ellos.

¹³ Evaluación requisitada por parte de las autoridades y que viene explícita en plan y programas de estudio 2011, con la finalidad de conocer todo aquel bagaje cultural y de conocimientos que poseen los estudiantes y a partir de ello organizar el trabajo durante el ciclo escolar.

¹⁴ Kilpatrick, W. H. (1916). Kilpatrick definió el método de proyectos como una estrategia de aprendizaje que posee un objetivo claro y trata los contenidos curriculares desde un enfoque globalizador. Influído por Dewey, diseñó un método a través del cual pretendía dar sentido y acercar a la realidad de los aprendices, los planteamientos curriculares de las instituciones educativas. La secuencia didáctica está configurada para que el alumno experimente actividades teórico-prácticas constantemente, mientras que el docente asume un rol de mentor que acompaña en un proceso centrado en “aprender haciendo”, un postulado característico de la denominada pedagogía de la acción.

- **Juguemos al Supermercado**

Para que los pequeños no se impacientaran, les propuse llevar a cabo una de las actividades que habíamos registrado en el rotafolio, para ello leí nuevamente las propuestas que en él registramos. Les sugerí jugar al supermercado, los estudiantes estuvieron de acuerdo.

Fue así, que el primer proyecto que realizamos fue el del supermercado, para ello los pequeños comentaron que antes ya lo habían jugado, por lo que me di a la tarea de preguntarles qué les gustaría saber o aprender jugando al supermercado. Los estudiantes mencionaron algunas inquietudes que tenían como de dónde vienen los productos, quiénes los acomodan, cómo se organiza el supermercado, todo lo que los estudiantes mencionaban lo registraba en un rotafolio que previamente había destinado para ello.

Organizamos el proyecto, con algunas posibles actividades a realizar y para identificar los materiales que necesitaríamos para llevar a cabo dicho juego, mismas que anoté en el pizarrón y que fuimos realizando durante el transcurso de dos semanas.

Durante la realización del proyecto, tuvimos algunos imprevistos que hicieron que éste se fuera alargando, uno de ellos fue que dos docentes estaban de incapacidad y algunos de sus estudiantes se integraron al grupo,¹⁵ haciendo éste un grupo multigrado, esto fue de alguna manera enriquecedor porque permitió que tuvieran el acompañamiento de los niños más grandes del jardín y así pudieran también desempeñar distintos roles durante el juego propio; pero al mismo tiempo tenían que irse adecuando las actividades para que ellos también pudieran participar.

En este proyecto trabajamos como portador de texto la lista de compras, para ello primero indagamos qué era una lista y para qué se ocupaba, los niños mencionaron

¹⁵ Esto ocurre así cuando al faltar una docente titular, las autoridades reparten a los grupos lo que ocasiona que se tenga una población flotante que se tiene que integrar a la dinámica que ya se viene trabajando en el grupo al que se incorporan.

que era un papel que las mamás usaban para comprar las cosas en el mercado o en el super. Posteriormente, los niños elaboraron su lista, registrando el nombre de algunos productos que comprarían en el establecimiento por medio del dictado, esto con la finalidad de reconocer la forma en la que se elabora un registro de los productos, como un primer acercamiento a la manera en la que escribían los estudiantes, la mayoría de ellos realizó el registro de acuerdo con sus posibilidades haciendo uso de marcas gráficas¹⁶ y en pocos casos algunas letras convencionales.

Una vez que jugamos al supermercado, y cada uno de ellos realizó o interpretó un papel, ya sea de cajero, vendedor, policía, etc., realizamos una asamblea¹⁷ para evaluar dicha actividad con el objetivo de hacer algunas mejoras para poder jugar nuevamente en otra ocasión. Los pequeños señalaron que para ocasiones futuras podían ocupar monedas o dinero didáctico en lugar de las fichas, que usaríamos más canastas que carros de super, que acomodáramos las cajas fuera del salón y se adaptara una “rampa” por donde las cosas cayeran y las pudieran empacar y por último que entre los compañeros no se cambiaran el gafete cuando ya se les había asignado un papel durante el juego de rol.¹⁸

Considero que fue enriquecedor el trabajar el proyecto, los estudiantes participaron y en su mayoría se involucraron, aquellos que hablan poco debían buscar estrategias para que cuando se les preguntara o solicitara su opinión no se muestran cohibidos. Una vez finalizado el proyecto del supermercado pasaron algunos días para poder comenzar con el proyecto de intervención desde la estrategia de Pedagogía por Proyectos (PpP).¹⁹

¹⁶ Símbolos o letras que los niños utilizan para referir una palabra y producir un texto.

¹⁷ Espacio donde los niños da y reciben información y a partir de ello, desarrollan la capacidad de mantenerse en el tema, hablar de manera clara, ajustar su lenguaje a quien lo escucha, organizar sus ideas, usar un lenguaje especializado para el tema y responder a las preguntas que los otros le hacen (Vernon y Alvarado, 2014).

¹⁸ Cassany (2000), es aquel que permite plantear dentro del aula una situación comunicativa, los estudiantes intervienen usando la lengua de forma espontánea y con base en sus referentes.

¹⁹ Estrategia metodológica basada en un marco constructivista de auto y socioaprendizaje, que irrumpe en las prácticas de los docentes de entregar contenidos y esperar a que los estudiantes solo los reciban, apliquen y

Episodio III “¡No manches Antonio!”

“Todos los usos de las palabras para todos”.

Me parece un buen lema, con un bello sonido democrático.

No para que todos sean artistas, sino para que nadie sea esclavo.²⁰

Gianni Rodari, 1999

El resplandor de un nuevo día indicaba otra mañana de trabajo en el Jardín de Niños “Inés Villarreal”, escuela de jornada ampliada, ubicada en medio de negocios de venta de autopartes, cercana al bunker²¹ de la PGR e inmersa en una zona considerada de alta peligrosidad, donde los actos delictivos son el pan de cada día, y que en ocasiones logran permear en las aulas de nuestra escuela. Esos son aspectos que caracterizan a la colonia Doctores muy cercana a la colonia Buenos Aires que se ha hecho de la misma fama, en la delegación Cuauhtémoc, de la Ciudad de México.

Esta vez era un día distinto porque me aventuraba a iniciar el trabajo por proyectos. Me encontraba ahí, en el grupo Tercero “A”; conformado por veintiséis estudiantes de entre cinco y seis años, pequeños curiosos por aprender, llenos de energía y muy cariñosos; aunque la confianza con la que nos tratábamos era notable pues a la mitad del grupo los conocía desde primer grado. El temor se hizo presente, mis nervios provocaron que un dolor de estómago me atacara, mi corazón empezó a latir rápidamente, estaba decidida a lanzar la pregunta abierta propuesta en la estrategia de formación *Pedagogía por Proyectos*,²² no sabía de qué manera iban a reaccionar los estudiantes y sobre todo qué se les iba a ocurrir que hiciéramos juntos, tenía miedo de no poder integrar dicha propuesta didáctica en mi práctica y

memoricen, por el contrario, la finalidad es que los estudiantes y docentes vivencien y compartan el sentido de una actividad escolar y que el grupo siendo el docente parte de él sea capaz de vivir una vida cooperativa.

²⁰ Rodari, Gianni (1999) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*; Editorial Panamericana, Santafé de Bogotá.

²¹ Se le llama así al Centro Federal de Arraigo donde resguardan a las personas que cometen actos delictivos y pertenece a la Procuraduría General de la República (PGR) y como éste, se encuentran otros en la Ciudad de México.

²² Estrategia metodológica basada en un marco constructivista de auto y socioaprendizaje, cuya finalidad es que los estudiantes y docentes vivencien y compartan el sentido de una actividad escolar y que el grupo siendo el docente parte de él sea capaz de vivir una vida cooperativa, ver *Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula de Josette Jolibert y Jeannette Jacob* (2003).

no cumplir con las expectativas de los estudiantes en cuanto a sus ideas, pero aún con todo ese miedo y las interrogantes que me asaltaban, estaba ansiosa por empezar.

Como de costumbre, poco a poco, los pequeños comenzaron a llegar, después de nuestra habitual rutina de activación física, nos encontrábamos dispuestos a trabajar, entre todos colocamos las sillas en círculo de tal manera que pudiéramos mirarnos, les expliqué que llevaríamos a cabo una asamblea²³ donde conversaríamos un momento y después de algunos segundos con los nervios de punta, lancé la pregunta:

—¿Qué quieren que hagamos juntos durante estas dos semanas?

En esta ocasión los niños no se quedaron paralizados como cuando realizamos el *Proyecto Anual*,²⁴ después de unos instante de pensar en su respuesta, las ideas comenzaron a generarse gota a gota; *Gregory, líder nato por su habilidad para expresarse de forma oral, siempre era el primero en opinar y el resto del grupo seguía o imitaba lo que decía o hacía, fue el primero en levantar la mano, pero como al parecer aún no tenía estructurada su idea, cedió la palabra a otro compañero, entonces Jesús Santiago, un pequeño intrépido mencionó:*

— Jugar fútbol—, Brandon apoyó la idea de Jesús, diciendo:

— ¡Sííí! Niñas contra hombres—, Jesús Santiago muy emocionado gritó: — ¡Sííí! apoyando el comentario de Brandon, pues le parecía una buena idea.

²³Asamblea Escolar: Reunión periódica que se realiza con la finalidad de presentar, comentar, analizar, y resolver conflictos cotidianos, reconocer el esfuerzo y las acciones de los compañeros, organizar el trabajo en el grupo, expresar sus ideas, escuchar otras, defender su punto de vista y respetar a los otros. La asamblea escolar permite generar en el aula una vida democrática ya sea mediante el consenso o el voto, practicando diversos valores en Sánchez Cervantes Alberto (2014), La asamblea escolar, Serie Práctica, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, A. C., México.

²⁴El proyecto anual que propone Pedagogía por Proyectos permite organizar las actividades del curso y los aprendizajes.

Los compañeros también mencionaron sus propuestas como Maricin, quien tiene mejillas coloradas como manzanas expresó: —jugar al dentista—. En tanto, Romina convencida decía: —jugar con plastilina—, por su parte, Leonel mencionó: —pintar con acuarelas—, Roberto dijo: —jugar a las escondidas y con material del mueble rojo²⁵ en el recreo—, Big Vai expresó: —sacar rompecabezas—. Por otro lado, Kenia aportó: —jugar al supermercado en el recreo.

En sus intervenciones se notaba el uso que le daban al lenguaje oral para expresar sus intereses, para la construcción de un *Proyecto Colectivo*,²⁶ así como organizar su pensamiento, permitiéndoles; imaginar, manipular, crear ideas nuevas y compartirlas con otros, mediante el intercambio de información.²⁷

Al inicio fue algo muy complejo puesto que no sabía si debía poner un límite a sus propuestas, algunas de ellas, por su sencillez las podíamos llevar a cabo en diferentes momentos de la jornada y otras sí requerían la planeación de un proyecto. Los pequeños no paraban de dar ideas y fue ahí donde me sentí angustiada, porque era necesario llegar al consenso,²⁸ es decir, lograr que los estudiantes mediante la discusión y confrontación grupal tomaran una decisión colectiva haciendo uso de su expresión oral, como práctica democrática para saber qué hacer juntos las próximas dos semanas y que con once propuestas sentía que jamás lo lograríamos, pero ¿Qué hacer para elegir una? ¿Cómo lograr que todos los niños estuvieran de acuerdo con el proyecto a trabajar?, estos cuestionamientos iban y venían en mi mente, cada vez que surgía una nueva propuesta, al mismo tiempo pensaba en cómo lograr el acuerdo y empezar por una de ellas.

²⁵ Material de ensamble y construcción diverso que se utiliza para el recreo activo.

²⁶ Es aquel proyecto elegido por los estudiantes mediante el consenso y que de manera conjunta llevan a cabo para el logro de un objetivo.

²⁷ Vernon y Alvarado (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad*

²⁸ Ver Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula de Josette Jolibert y Jeannette Jacob (2003) pp. 37-38.

- **Nuestras primeras andanzas**

Después de anotar sus propuestas en un rotafolio, les pedí que se levantaran cuando mencionara la propuesta de su agrado o la que llamara más su atención. Conforme se ponían de pie, los iba anotando, esto para integrar equipos con intereses comunes y que pudieran realizar una investigación del tema de su elección, para luego darla a conocer a sus compañeros y convencerlos de llevarla a cabo, mediante la argumentación.

Al inicio, Roberto propuso dos ideas “jugar con el material del mueble rojo en el recreo” y “jugar futbol”, cuando mencioné la segunda de ellas, dijo que también quería esa, tuve que hacer una pausa y decirle: —No puedes estar en dos equipos, porque ya habías elegido “jugar futbol”, tienes que elegir con cuál te quedas. En ese momento, sin pensarlo ni siquiera un poco, Roberto muy decidido optó por cambiarse, los comentarios de sus compañeros no se hicieron esperar. Jesús Santiago en tono de reclamo y con algo de tristeza y enojo al mismo tiempo, le dijo: —¡No manches Antonio! —, una expresión tan natural para Antonio que no respondió a ella, pues él ya había hecho su elección. Al escuchar esto le expliqué a Jesús que no tenía por qué molestarse, pues él podía convencer a sus compañeros de elegir su propuesta mediante la información que presentara y quizás Roberto cambiaría de opinión.

Después de que ya todos estaban agrupados en un equipo de acuerdo con la propuesta que más llamó su atención, les expliqué que ahora debían exponer²⁹ la información sobre lo que habían elegido, esto para convencer al resto del grupo y así se decidieran por una, podían hacer uso de material visual para explicarles a sus compañeros, y los papás podrían apoyarlos en su elaboración. Ese día con esa tarea se fueron a casa.

²⁹ La exposición es una práctica social del lenguaje que permite desarrollar la capacidad de mantenerse en el tema, hablar de manera clara, ajustar su lenguaje a quien lo escucha, organizar sus ideas, usar un lenguaje especializado para el tema y responder a las preguntas que otros le hacen, en Vernon Sofía A. y Alvarado, Mónica (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad*, pp. 52.

Al día siguiente, los equipos comenzaron sus exposiciones, Leonel presentó material sobre las acuarelas, pero no logró convencer al grupo, aunque se empeñó en hacerlo; Gregory, siendo empático, apoyó a su compañero diciendo que podíamos hacer una galería de arte usando las acuarelas, aunque él expuso sobre el juego de los “quemados”. Al principio le costó trabajo compartir la información; se mostró algo inseguro y se cubría la cara con su cartel, para ayudarlo, los demás niños y yo le hicimos algunas preguntas que le permitieran recordar lo que sabía sobre el tema y así lograr que se sintiera más seguro al explicarnos, pero se angustió y mencionó que no sabía leer, así que le pedí que sólo mencionara aquello que recordara, lo hice porque el discurso de Vygotsky³⁰ acerca de que cada niño tiene ritmos y procesos de aprendizaje distintos, comenzaba a arraigarse en mi mente.

Por su parte, Jesús Santiago, expuso sobre el tema de fútbol, mencionó todo lo que se necesita para jugarlo, como algunas reglas, el uso del uniforme y jugadas con el balón se mostró seguro y respondió algunas preguntas que le hicieron sus compañeros, provocando que se interesaran por su tema, además con su caracterización como todo un jugador de las grandes ligas, logró llamar la atención.

Mientras Yuritzí nos explicaba acerca de la plastilina, tuvo algunas dificultades para expresar sus ideas debido a que tiene problemas con la articulación de algunos fonemas, le apoye guiándola con preguntas y repitiendo las frases que decía, poniendo en práctica la recomendación de Vernon y Alvarado³¹ al respecto de repetir lo que los estudiantes expresan o bien ayudar por medio de pistas con la finalidad de facilitarle la construcción de ideas y no dar las respuestas sino plantear cuestionamientos que los conduzcan a una nueva solución.

³⁰ Los niños pequeños no pueden poner atención deliberadamente sin el apoyo contextual de los mediadores, el mediador debe recordar al niño la necesidad de concentrarse y pasar por alto las distracciones de otros niños u objetos o situaciones que estén dentro de su entorno inmediato, ver Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky de Elena Bodrova y Deborah J. Leong (1996), pp. 74

³¹ Vernon Sofía A. y Alvarado, Mónica (2014). Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad.

Tamara expuso sobre el dentista, todo lo relacionado con dicha profesión, se apoyó de material visual para recordar lo que debía decir, su exposición fue la más prolongada porque tenía amplio conocimiento del tema, dio diversos argumentos para convencer a sus compañeros; entre ellos habló sobre la importancia que tiene el cepillarse los dientes tres veces al día para evitar enfermedades, para que no se les caigan los dientes o tengan caries, además a los niños les llamó la atención la bata, un el estetoscopio y las imágenes que llevaba en una cartulina. Hasta ese momento había captado la atención de las niñas más que de los niños, porque el conocimiento que poseía sobre el tema del cual habló fue un elemento clave para que tuviera un buen discurso y así centrar el interés de un sector del grupo.

También Kenia y Fernanda expusieron sobre el dentista, la información que presentaron fue algo similar a la de Tamara, sólo que no impactaron tanto como su compañera, esto debido a diversos factores, entre ellos, el que no iban caracterizadas con la bata, no había esa soltura y seguridad en el manejo de información como expresa Cassany.³² Al finalizar cada exposición era difícil volver a centrar la atención del grupo; así que pensé en el uso de retahílas o rimas dichas en voz alta para que se concentraran de nuevo, dijimos: *Riquirrirrín y Riquirrirrán, son dos pececitos que en el agua están, son tan parecidos y nadan tan igual, que no sé decir quién es Riquirrirrín y Riquirrirrán*, entonces los niños repetían conmigo esta rima, esto permitía que volvieran a concentrar su atención, además de que les ayudaban a la articulación de fonemas.³³

Debido a los periodos de atención que en preescolar son variables las exposiciones se prolongaron, por lo que las realizamos en diferentes sesiones y también porque, algunos pequeños no asistían con regularidad. Durante su participación, los observé seguros de sí mismos, aunque en algunos casos fueron demasiado concretos, hicieron uso de pocas palabras. Sin embargo, se esforzaron y pasaron al frente a decir lo que recordaban o habían comprendido, teniendo así un gran avance en su competencia lingüística, lo que pude apreciar en mayor o menor medida en todos.

³² Cassany, Daniel (1994) Enseñar Lengua; Editorial Grao. Barcelona, España, pp. 151

³³ Ibid., pp. 172

En Roberto observé los argumentos del porqué quería jugar con el material de ensamble que está en el mueble rojo y que usamos durante el recreo, explicó que es divertido y se pueden armar muchas cosas. En contraste a Big Vai, a quien tuve que apoyar con preguntas como, ¿qué fue lo que dibujaste?, ¿para qué nos sirve?, ¿cómo se juega?, y repetir las frases una vez que él las decía para que sus compañeros pudieran comprenderlas, puesto que el pequeño presenta algunas dificultades para concordar los sustantivos y adjetivos plurales, formulando expresiones como “uno coche”, “uno rompecabezas”, “uno color”. Vernon y Alvarado³⁴ dirían que aún no ha consolidado el aspecto sintáctico de la expresión oral.

Una vez terminadas las exposiciones creí que estábamos en la posibilidad de elegir sólo una y cuestioné nuevamente: —¿Qué quieren que hagamos juntos las próximas dos semanas? — Situación que me hizo meterme en una encrucijada, debido a que una parte del grupo quería jugar fútbol y la otra quería jugar al dentista, esto nos llevó a un debate, donde cada parte expuso sus razones para determinar qué se jugaría, observé como las niñas se inclinaban por el juego del dentista y los niños por jugar fútbol.

Los niños expresaban:

Jesús Santiago: —¡Es un juego bien padre!

Eduardo: —Las niñas también pueden jugar

Kenia: —Es un juego bien aburrido

Tamara: —No sabemos jugar

Maricín: —Ese es un juego de niños

Jesús Santiago: —Pueden usar short, la playera, los tenis y las calcetas. Además, nosotros les enseñamos a jugar. ¿Si o no amigos? Les dijo.

Después de escuchar los argumentos que mencionaban los niños y tratar de mediar para elegir una propuesta, hubo un momento en el que no sabía qué hacer, me quedé paralizada, pensaba en cómo solucionar el hecho de que las propuestas se llevaran a cabo y no estuvieran inconformes, pero ¿cómo hacerlo?, en ese momento

³⁴ Cuando los niños empiezan a hablar, comienzan diciendo una palabra, luego las combinan y producen “oraciones” compuestas, de tal manera que poco a poco empiezan a combinar una mayor cantidad de palabras, las cuales deben tener en un orden convencional, entonces van aprendiendo las estructuras gramaticales

lo único que se me ocurrió fue sugerirles que podíamos jugar ambas cosas. Al escuchar esto, en un primer momento no se mostraron convencidos, después de pensarlo un poco accedieron a que se hiciera así. Sin embargo, ellos no sabían que teníamos que organizar un proyecto primero y después el otro, porque dentro del proyecto de jugar fútbol no había actividades que pudiéramos enlazar para poder trabajar ambos proyectos. Me llené de incertidumbre al no saber qué reacción tendrían cuando se enterarán de ello, esperaba seguir contando con su participación y sobre todo su asistencia, porque como es característica de esa escuela y del grado faltan regularmente al inicio de la semana.

- **Alianzas futboleras**

El momento de organizar nuestro proyecto llegó, hicimos el *Contrato colectivo*³⁵ como lo sugieren Jolibert y Jacob, donde especificamos las tareas a realizar, quiénes serían los responsables, el material a utilizar y el día en que lo llevaríamos a cabo, sin dejar de considerar que algo pudiera modificarse y cambiar la fecha si es que fuera necesario.

Contrato colectivo			
Actividades	Responsables	Materiales	Tiempo
Investigar sobre el fútbol y qué tipos existen.	Niños-Papás	Hojas, carteles, imágenes, cinta adhesiva	6 noviembre
Exponer la investigación sobre tipos de fútbol	Niños	Tarea/investigación	9 /10 noviembre
Elegir cuál vamos a jugar	Niños		10 noviembre
Hacer reglamento	Niños/docente	Papel bond, marcadores, cinta adhesiva	11 noviembre
Formar equipos	Niños/docente	Palos de madera de colores, bolsa negra	12 noviembre
Elegir nombre	Niños/docente	Marcadores pizarrón	13 noviembre
Hacer Bandera	Niños	Cartulina/crayones/marcadores/lápices de colores/palos de madera/cinta adhesiva	13 noviembre
Elegir color de uniforme	Niños	Marcadores pizarrón	17 noviembre
Inventar una porra	Niños/papás	Hojas, marcadores	17 noviembre
Interrogar cartel	Niños/docente	Carteles	18 noviembre
Elaborar cartel	Niños	Cartulinas/marcadores/crayones/lápices/gomas	19 noviembre
Presentación Jugar 1ero. Y 2do. Partido	Niños/docente/papás	Pelota, balón, calcetines, tenis, short, playera, silbato, porterías, guantes, marcador, reglas	23 noviembre
2do. Juego, dos partidos	Niños/docente	Uniforme, pelota, porterías, reglas/bandera	26 noviembre
3er. Juego, dos partidos	Niños/docente	Uniforme, pelota, porterías, reglas/bandera	30 noviembre
Final-clausura-premiación	Niños/docente/papás	Uniforme, pelota, porterías, reglas/bandera, cuentos y medallas	3 octubre
Evaluación.	Niños/docente	Rúbrica/contrato individual	4 octubre

³⁵ Registro de las actividades que de manera colectiva realizarán los estudiantes para el logro de los aprendizajes, los responsables, el tiempo y los recursos que necesitarán para trabajar el proyecto.

En un primer momento los estudiantes investigaron qué tipos de fútbol existen y qué se necesita en cada uno de ellos para seleccionar uno y poder jugar, después de conocer la información optamos por elegir el fútbol de salón o rápido, pues tiene un número menor de integrantes en cada equipo, esto pensando en que todos pudieran jugar, pero al mismo tiempo salvaguardar la integridad y seguridad de los estudiantes.

Tanto en la vida como en la cancha es necesario contar con algunas normas para jugar, así que elaborar un reglamento para los partidos era esencial para continuar fomentando una vida cooperativa, para ello Gregory apoyó escribiendo en un rotafolio aquello que sus compañeros decían, no sin antes cuestionarlos sobre el por qué querían poner tal o cual regla, esto tal vez porque lo observó de mí y asumí ese mismo rol frente a sus compañeros, imitando dicha conducta.

—A ver ¿qué regla vamos a poner primero? —dijo.

—No agarrar el balón con las manos —uno de sus compañeros respondió.

—¿Para qué? —les mencionó.

—Pues porque se juega con los pies y es falta — se escuchó a lo lejos.

—¿Están de acuerdo? —Les cuestionó

—¡Síííí! —se escuchó en coro.

—¿Cuál otra? —preguntó Gregory.

—Respetar a los compañeros —una de las niñas mencionó.

—¡Síííí! Que nadie pegue, ni pellizque —respondió otra pequeña.

—OK. ¿Qué dicen los demás?

—¡Sí, esa! Para que no cometan falta —contestó Brandon.

—¡Traer tenis y el uniforme! —efusivo gritó Jesús Santiago.

—Creo que es buena idea —replicó Tamara.

—También no meter el pie, porque nos podemos caer — objetó Maricín.

—Y nos puede salir sangre y nos tendrán que llevar al doctor —espetó Kenya.

—Ya no podremos jugar —gritó Leonel.

—Todos están de acuerdo —preguntó Gregory nuevamente.

—¡Síííí! — se escuchó al unísono.

Fue así como entre todo el grupo construyeron su reglamento para cada uno de los siete partidos del Mini mundialito.

A la mañana siguiente, nos concentramos en integrar a los equipos, fue necesario cuestionarlos sobre cómo podíamos formarlos para que quedaran con el mismo número de integrantes. Uno de los pequeños mencionó que por medio de un juego de sorteo como “Zapatito Blanco”, Gregory sugirió que diera palitos de colores para

saber qué equipo le tocaba y así sería más rápido y fácil. Expuse ambas sugerencias al grupo para que entre todos se decidiera cómo lo haríamos, los estudiantes optaron por la opción de Gregory refiriendo que era una buena idea y la complementaron proponiendo que los metiera en una bolsa negra y así no verían de qué color era y no harían trampa.

La inasistencia de los estudiantes ocasionó que algunos equipos no se pudieran completar. Gregory y Maricin anotaron en el pizarrón el nombre de cada compañero y el equipo que le correspondía dejando el espacio para los que faltaban. Una vez armados los equipos el siguiente paso era crear un nombre para su equipo.

- **De Sol, Flores, Chivas y Pumas-México a la argumentación**

La definición del nombre del equipo fue una oportunidad más para trabajar la expresión oral en el grupo puesto que implicaba dialogar para ponerse de acuerdo, tarea nada fácil porque unos querían un nombre y otros otro.



Sentados por equipos se dieron a la tarea de organizarse y conversar sobre cómo le llamarían a su equipo, Gregory al observar que en su equipo no se ponían de acuerdo, les dijo: —deberíamos votar y así ya vemos qué nombre queda —, los integrantes estuvieron de acuerdo y acordaron llamarlo “*El Sol*”, el equipo fue liderado por Gregory quién los organizó y designó tareas, él escribió el nombre y los demás realizaron el dibujo.

Algo similar sucedió en el equipo de Romina, como al inicio sólo eran pocos no les fue tan difícil llegar a un acuerdo y le pusieron “Flores”, con base en este nombre elaboraron su Bandera. El equipo de Jesús Santiago también tuvo algunos problemas debido a que el pequeño no escuchaba a sus compañeros, ellos querían llamarle “Chocolate” y él “Chivas”, al final optaron por el segundo porque Jesús Santiago no quería ceder ante sus



compañeros, les mencionó que era su equipo favorito y por eso quería ese nombre. Jesús organizó al equipo mientras él escribía el nombre, el resto hacía los dibujos. En cuanto al último equipo fue más complicado Maricin, Tamara, Kenia, querían llamarle “Pumas”, Pabel y Brandon querían que se llamara “México”, después de discutir un buen rato y no llegar a un acuerdo optaron por llamarle “Pumas-México”

El uniforme no podía faltar, los pequeños seleccionaron un color de playera que utilizarían en cada partido y también debían crear una porra, en esta última se les pidió a los papás que en equipo inventaran una, y en el primer partido la darían a conocer, entre las porras que inventaron quedaron las siguientes:

*¡Los pumitas, los pumitas,
los campeones más famosos
de la Escuela Jardín de Niños
y el orgullo del Villarreal,
Pumas, Pumas, ra, ra ,ra!*

*Del cielo cayó un pañuelo,
bordado de mil colores
y en cada esquina decía:
El equipo Sol son los mejores.*

Debido a las actividades a nivel institucional sobre la ceremonia y evento de la Revolución Mexicana el proyecto se aplazó aproximadamente tres semanas y los estudiantes comenzaron a desesperarse porque aún no jugábamos.

- **Interroguemos un cartel**

Una vez que se pudo retomar el proyecto, teníamos como parte de las actividades interrogar un cartel,³⁶ con miras a elaborar uno para invitar a los padres de familia a los partidos de fútbol. Para ello nos organizamos de tal manera que todos pudieran observar el cartel que se encontraba pegado en el pizarrón. Explicué a los estudiantes que leeríamos el texto que teníamos frente a nosotros, tal como sugiere *Pedagogía por Proyectos*. Tomaron unos minutos para que de manera individual pudieran observarlo y leer lo que en este se encontraba, pasado ese tiempo de forma ordenada solicité que mencionaran qué miraron.

Cuando les pedí que “leyeran con los ojos” me refería a que lo hicieran en silencio, pero el usar esta frase era una manera más comprensible para leer el texto, comenzaron a decir que no sabían lo que decía el cartel, les pedí esforzarse un poco más y miraran con atención, después comentaríamos lo que entendimos. Luego de unos minutos, comenzaron a levantar la mano y decir que tenía letras, números y dibujos (refiriéndose a las imágenes).

Jesús Santiago: —Es de fútbol.

Maricín: —Esa es la “J” de “Jesús” —señalando la palabra “jueves”.

Luis: —Es de fútbol americano.

Fernanda: —Es una foto.

Angelica: —Es para ir a un circo.

Brandon: —Es de fútbol.

Mextli: —Es un cartel.

Cuando Mextli mencionó que era un cartel le pregunté por qué lo decía, pero no supo darme una respuesta hasta después que dijo que era para que lo vieran los humanos porque tiene letras y sirve para jugar. Así fuimos recuperando los datos que encontraron y concluimos que un cartel es un medio para dar a conocer información sobre algún evento.

³⁶Josette Jolibert (2009) propone esta estrategia para que los niños puedan apropiarse de la estructura del texto, que elementos lo integran, se hace una comprensión de este, a su vez se elabora herramientas que permiten superar las dificultades que se lleguen a presentar durante su interrogación.

En un primer momento fue necesario hacerles preguntas para que participaran, por ejemplo; ¿Para quién fue dirigido?, los niños respondieron para los adultos, para que vean el partido de fútbol los que están sentados, para los que quieran jugar, para que puedan comprar un boleto y vayan a un partido.

Identificaron que había números y letras, que aparecía la fecha, una vez leyendo la información se percataron que también se necesitaba el lugar y la hora para llevar a cabo el partido. Anotamos en el pizarrón los datos que necesitamos para elaborar el nuestro, así identificamos la silueta del texto.³⁷ Ellos hacían su mejor esfuerzo por mantener su atención, pero otra vez el fantasma de la distracción se hacía presente y comenzaban a dispersarse, lo que hizo que la actividad se extendiera mucho.

Para retomar la propuesta de los estudiantes, de invitar a los papás a ver algunos partidos de futbol, elaboramos un cartel invitándolos a ver el primer partido del Mini mundialito que se organizó en conjunto con el maestro Eduardo, quién es especialista de educación física, ya que jugaríamos en su clase y era importante que conociera la dinámica del proyecto, pues también colaboró fungiendo en el papel de árbitro. Los niños propusieron que el equipo que ganara se llevaría a su casa un cuento de la biblioteca y lo regresaría al día siguiente, todos estuvieron de acuerdo con el premio. Con esto podemos darnos cuenta del valor que le dan al libro, en este caso como un premio y no como un castigo como pasa en edades posteriores, donde se lee un tanto más por obligación que por placer o se deja la lectura de lado por priorizar la enseñanza de otros aspectos.

Conforme me iban dictando fuimos construyendo el mensaje, para que ellos de acuerdo con sus posibilidades, lo escribieran en un rotafolio tomando en cuenta la información que recopilamos a partir de la interrogación de textos. Sin embargo, al momento de reproducir el cartel algunos equipos olvidaron datos que en sus palabras “mejorarán en los próximos carteles”. Dichos carteles se pegaron en

³⁷ Partes que integran un texto, así como la organización espacial de las mismas que dan estructura al escrito.

diferentes puntos de la escuela para que la comunidad pudiera visualizarlos y asistieran al partido.



- ¡Que comience el juego!



Arrancamos el mini mundialito, el grupo Tercero “A” fue presentado después de la ceremonia cívica a la comunidad por el maestro Eduardo, quién explicó la actividad en la cual participarían, se fueron

llamando a cada uno de los equipos al frente, quienes pasaron con la bandera que los representaba. Los aplausos de los demás compañeros no se hicieron esperar y los pequeños se mostraron muy entusiasmados.

Una vez hecha la apertura, iniciamos los primeros dos partidos, donde los cuatro equipos se enfrentaron y quedaron victoriosos dos de ellos con un gol cada uno. En este primer partido algunos olvidaron su uniforme, por lo que al jugar se confundían y pasaban el balón a un integrante del equipo contrario, en su mayoría respetaron los acuerdos que hicimos, el trabajo en equipo estuvo carente en estos primeros partidos puesto que algunos pequeños querían ser protagonistas y no pasar el balón, como Jesús, Pabel, Brandon, Gregory y en ocasiones las niñas como Kenia

y Tamara. Los papás estuvieron muy pendientes del trabajo con el proyecto y eso me dio aliento para continuar.

El segundo encuentro futbolero se llevó a cabo a finales del mes de noviembre, nuevamente se jugaron dos partidos: *Chivas vs. Flores* y *Pumas-México vs. Sol*, en esta ocasión los estudiantes trajeron su uniforme completo, short, tenis y la playera del color que les correspondía. Salieron formados por equipos y adelante llevaban su Bandera, estaban muy contentos; incluso las niñas que en un inicio no querían participar.

El desempeño que mostraron fue muy interesante, se molestaban cuando algún compañero no metía gol o se le iba la pelota. Kenia, por ejemplo, es una de las niñas que alentaba a sus compañeros y los guiaba en cómo hacer los pases, además los regañaba cuando no metían gol o no le hacían caso, más tarde me enteré de que participaba en un equipo de fútbol y de ahí sus referentes. Leonel jugó un buen papel como portero, el resto del grupo también se esmeró por hacer que su equipo tratara de anotar.

Jatziry, por ejemplo, es una estudiante a quien tuvimos que apoyar, debido a que le costó mucho trabajo integrarse; mostraba cierta inseguridad y le costaba trabajo expresarse de manera oral, en el primer partido el maestro Eduardo y yo tuvimos que correr junto a ella para que pudiera participar, de lo contrario sólo se quedaba parada observando aun cuando sus compañeros la invitaban a jugar y le lanzaban la pelota. Sin embargo, en este segundo partido, solo fue necesario darle un empujoncito mediante la motivación oral para que jugara con su equipo tratando de patear la pelota.

Edgar y Eduardo tuvieron varias inasistencias debido a problemas de salud y también familiares, pero se integraron sin dificultad a su equipo. En esta ocasión el único victorioso fue el equipo de "*Pumas-México*" con una anotación.

Al finalizar la participación platicamos sobre cómo se habían sentido, el grupo en general mencionó:

—*Nos sentimos contentos por jugar* —se escuchó entre los equipos.
—*Pero también tristes porque no metimos muchos goles* —murmuraron.
—*Es qué es difícil meter goles* —alguien espetó.
—*Nos falta trabajar en equipo* —mencionaron.
—*Los compañeros trajeron su playera y fue más fácil pasarles la pelota* — algunos manifestaron.

- **El Sol y Pumas-México en acción**

Era una mañana fría, los pequeños comenzaron el partido jugando con su pants y algunos con su sudadera y otros con la playera del color de su equipo puesta. Nuevamente invitamos a los padres de familia a ver los partidos de futbol, esto debido a que en la final sólo podrían asistir a ver a dos equipos y al resto no, para ello, explicamos la dinámica de la actividad, cada equipo salió con su uniforme, su bandera y los papás les echaban porras y decían la porra que habían inventado. También les tomaron la foto del recuerdo.

Querían jugar como lo hacían los jugadores profesionales, con su respectivo uniforme, por lo que al cabo de un tiempo de iniciar el partido fueron despojándose de la sudadera y el pants, quedándose con la playera y el short. Cabe mencionar que, al inicio, los papás se observaban tímidos y a la expectativa de lo que ocurriría, de pronto comenzaron a echar porras y a gritar, eso hizo que los pequeños se entusiasmaran y le echaran más ganas al juego, fue algo que también me generó satisfacción porque se integraron e hicieron sentir a sus hijos seguros, aspecto importante para que adquirieran cualquier aprendizaje.

Se notaba el compromiso por asistir todos los días, portar el uniforme y cumplir lo que en su momento registramos en el *Contrato individual*,³⁸ tal fue el caso de Pabel, un estudiante que tiene una asistencia irregular, pero durante estas semanas había sido constante y cumplido en todo.

³⁸ Herramienta que permite llevar el registro de las actividades que de manera individual cada uno de los niños realiza para lograr los aprendizajes y así poder vislumbrar lo que ha aprendido y lo que falta por aprender, ver Interrogar y producir textos auténticos: Vivencias en el aula de Josette Jolibert y Jeannette Jacob (2003).

Al concluir, el marcador quedó *Pumas 1/Flores 0; Chivas 0/El Sol 2*, quedando en la final el equipo de “*El Sol*” con dos puntos a su favor y el equipo “*Pumas-México*” con dos anotaciones también, por lo tanto, se enfrentarían en el próximo partido y sabríamos quién de los dos sería el equipo campeón.

- **Alfombra roja y caravana...la gran final**

El último partido estaba a punto de comenzar, sabríamos qué equipo sería el campeón del Mini mundialito y el afortunado de tan preciado premio. La cita para la clausura 12:30, se convocó mediante un cartel a los padres de familia; quienes asistieron muy puntuales trayendo consigo maracas y silbatos para echarle porras a sus hijos. Antes de dar inicio se les agradeció por su asistencia y se les mostró el premio, el cual consistía en libros de la Biblioteca del aula que ellos escogieron y sus medallas de chocolate.

Hicimos la presentación y se tomaron la foto del recuerdo, los integrantes venían uniformados, de rojo los del equipo del “*Pumas-México*” y de blanco los del equipo de “*El sol*”. Así dio inicio el partido, un encuentro muy reñido e interesante. El primer equipo en anotar fue el equipo de “*Pumas-México*”, esto hizo que el equipo de “*El Sol*” se desanimara un poco, pero al cabo de poco tiempo también anotaron un gol. El segundo gol cayó del lado de Pumas nuevamente y enseguida igualó el marcador el equipo de El Sol.

La descarga de adrenalina era impresionante, los padres de familia estaban eufóricos, gritaba, reían, echaban porras, el grupo de Tercero B, solicitó permiso a su maestra para presenciar el partido también, ella accedió y salieron al patio a echarles porras. El partido finalizó con un empate y se fueron a tiempo extra hasta llegar a los penales, en este momento fue cuando el equipo de “*Pumas-México*” definió el marcador quedando victorioso. Festejaron como verdaderos jugadores profesionales de futbol en un estadio. Para finalizar estrecharon sus manos como símbolo de amistad y de un buen partido.

La premiación se realizó con bombo y platillos, se les entregó una medalla de chocolate a todos los equipos y el premio al equipo ganador. Al resto de los equipos se les otorgó un libro para colorear por su gran desempeño durante los partidos. Fue un proyecto que tuvo muchos obstáculos, pero que concluyó con aprendizajes y gratas experiencias, y lo importante es que las niñas jugaron, se integraron y aprendieron a jugar fútbol.

Evaluamos el proyecto, mencionando aquellos aspectos gratificantes y los que dificultaron que se pudieran realizar las actividades que registramos en el contrato colectivo si fueran funcionales o no. Cuando conversamos los estudiantes comenzaron a mencionar muchos aspectos que podremos retomar para futuros proyectos entre ellos:

- Muchos compañeros no vinieron a todos los partidos —dijo Maricín.*
- Tampoco trajeron el uniforme en algunos partidos —mencionó Gregory.*
- Respetamos las reglas —espetó Tamara.*
- No hubo heridos en ningún partido —gritó Leonel.*
- No metimos las manos y usamos sólo los pies —expresó Jesús Santiago.*
- Aunque nos faltó trabajar más en equipo —objetó Tamara.*

Después de socializar los resultados de los partidos y en general del proyecto, los estudiantes registraron en su contrato individual qué aprendieron, qué lograron y qué se les hizo difícil, para ello algunos se apoyaron en la expresión gráfica y otros en la escritura convencional.



Episodio IV. De la cancha al consultorio

Como lo prometido era deuda, del proyecto del Minimundialito solo quedaba jugar los partidos de fútbol, por lo que dimos inicio al siguiente proyecto para lo cual ya no hubo necesidad de lanzar la pregunta abierta, esto debido a que los niños estaban ansiosos y en espera de tan anhelado proyecto.

Reuní a los estudiantes en asamblea para conversar con ellos sobre el proyecto a realizar, se mostraron animados e incluso hicieron comentarios como “pensamos que ya se te había olvidado”, “creímos que ya no íbamos a jugar”, me di cuenta de la importancia que tiene la palabra del docente, el cumplir lo que nos comprometimos para no perder credibilidad y mantener la confianza de los estudiantes, además de ello, me sentí contenta al mirar su expresión de felicidad de retomar aquellas ideas que en un inicio habían propuesto y que éstas no se habían quedado a la deriva.

Para iniciar nuestro proyecto de acción, llevé a cabo la lectura en voz alta del texto “A lavarse los dientes” de Patricia Geis que se tiene en la Biblioteca del aula, a partir del cual recapitulamos las actividades que realiza un dentista y sobre aquello que no sabíamos y nos faltaba por conocer, con estos datos nos dimos a la tarea de elaborar el contrato colectivo donde especificamos las actividades a realizar, los materiales, los responsables, entre otros elementos que conforman el proyecto de acción.

Una vez organizados y teniendo conocimiento sobre las acciones a realizar, comenzamos el proyecto participando en una de las actividades que consistía en observarse en un espejo e identificar la cantidad de dientes que tenían para después registrarlo y hacer el modelado de sus dientes con plastilina. Conforme iban realizando la actividad, surgieron algunas preguntas como:

Brandon —¿Los dientes tienen nombre?

Gregory —Sí, unos se llaman muelas y son las que arregla el dentista cuando comes muchos dulces porque se pican.

Maestra —¡Claro! Los dientes también tienen nombres, como dice Gregory, lo veremos en un momento más cuando terminen de modelar.

Al finalizar, compararon sus modelos para contrastar si tenían o no el mismo número de dientes; les pedí que los observaran y que tuvieran un espejo en mano para que también pudieran ver sus dientes y fueran identificando qué tipo de dientes son y cuál es su nombre. De esta manera reconocieron los incisivos que nos ayudan a dar bocados y cortar la comida; los caninos son los que le siguen a los incisivos y nos ayudan a desgarrar la comida; los premolares para triturar y masticar la comida por primera vez y los molares que también realizan dichas funciones. Los pequeños fueron revisando su boca y tratando de reconocer los dientes a los que hacíamos referencia.

A partir del texto que leímos “A cepillarse los dientes”, elaboraron un mapa mental



en donde recuperaron los cinco pasos para un cepillado dental eficiente, para poder hacerlo, les expliqué lo que era un mapa mental y cuál era su función. Para complementar la actividad llevamos a cabo la técnica del cepillado y los pasos que registraron en el mapa mental, para ello nos dirigimos a los lavaderos con los que cuenta la escuela, a cada estudiante se le otorgó un cepillo con pasta dental y un vaso con enjuague bucal para que le pusieran un

poco de agua y se enjuagaran con éste. Conforme los niños se cepillaban iba mencionando la técnica para que no se les olvidara.

- **Un especialista visita el salón**

En los días siguientes se nos notificó que los dentistas del centro de salud de la comunidad harían una visita al plantel para dar una plática de salud bucal a todos los estudiantes, esto nos cayó como anillo al dedo ya que no fue necesario gestionar su visita al aula.

Para la visita del dentista, fue necesario prepararnos previamente, por lo que en conjunto con los niños se elaboró una guía de preguntas sobre información que quisieran saber, en asamblea lo conversamos y las ideas que surgieron las anotamos en un rotafolio para tenerlas a la vista y poder recordarlas.

El día tan esperado llegó y el dentista acudió al plantel, su presencia entusiasmó a los estudiantes quienes ansiosos esperaban su turno para conocerlo y poder hacerle aquellas preguntas de la lista. Al llegar al salón, el dentista se presentó con los estudiantes y dio su charla sobre la importancia de lavarse los dientes e hizo énfasis en la técnica del cepillado, conforme el especialista iba compartiendo dichos datos, los pequeños no se hicieron esperar y le comentaron que ya sabían cómo lavarse los dientes e interrumpían constantemente su charla con las preguntas que con antelación prepararon, tales como: ¿cómo usar el hilo dental?, ¿cuándo ir al dentista?, ¿Por qué se pican los dientes?; ¿por qué se caen los dientes y nos salen otros? Al observar esta situación, el dentista se mostró un poco aturdido, ya que solo quería enfocarse en la plática y en la información que tenía que proporcionar y no en responder sus preguntas. Sin embargo, al percibir la insistencia de los pequeños dio respuestas breves a las inquietudes expuestas, aclarando así algunas de sus dudas, por otro lado, mientras los niños cuestionaban, me di a la tarea de registrar la información proporcionada para después socializarla en asamblea.

Después de que el dentista se retirara y de despejar nuestra mente tomando el almuerzo, nos reunimos en asamblea donde en conjunto comentamos la información dada, retomando aquellos datos relevantes que daban respuesta a las preguntas elaboradas, conforme la asamblea iba avanzando los estudiantes comentaron que sería bueno ir al centro de salud, su comentario me sorprendió un poco y respondí con una pregunta para indagar más acerca de su inquietud:

Maestra —¿Para qué quieren ir al centro de salud?

Gregory —Para saber cómo es y hacer lo mismo en el salón.

Maricin —Para ver el consultorio del dentista.

Tamara —Para ver qué otras cosas tienen y ponerlas en el salón.

Maestra —¿Ustedes nunca han ido al centro de salud?

Jesús Santiago —Sí, pero de rápido.

Vania —Mi mamá me lleva a que me revisen.

Brandon —Cuando me vacunan.

Luis —Cuando estoy enfermo.

Maestra —¡Ah! Bien, podríamos pedir permiso y ver si nos dejan ir.

Todos —¡Sí Maestra! ¡Es una gran idea!

Maestra —Tendremos que pensar en algo para que nos dejen ir.

Al día siguiente, en la asamblea les pregunté si habían pensado en algo para solicitar el permiso, ellos mencionaron que podíamos hablar con la directora, les di la opción de que en colectivo eligieran a un compañero o compañera que representara al grupo para que me acompañara a la dirección a solicitar el permiso; el grupo decidió que fuera Gregory y Maricín.

Los tres nos dirigimos a la dirección para preguntarle a la subdirectora ya que la directora tenía licencia de gravidez y por ende, la subdirectora era nuestra autoridad inmediata. Los niños, de acuerdo con sus posibilidades, solicitaron a la subdirectora nos permitiera asistir al centro de salud, intervine explicando de qué trataba el proyecto que estábamos trabajando y cuál era el interés de los estudiantes, apoyando así a los niños ante su solicitud. Sin embargo, la subdirectora se mostró un poco renuente y nos comentó que por el momento no podía darnos el permiso y que este se tendría que generar con un mes de anticipación; además de que el dentista había asistido a darnos la plática y por lo tanto no veía necesaria nuestra visita, insistí en que era importante para los estudiantes y nuestro proyecto, pero lamentablemente no cedió; por lo que regresamos al salón un poco cabizbajos.

Los niños les dieron la noticia a sus compañeros quienes reaccionaron con comentarios como “¿Por qué?”, “eso no es justo”, “ahora que haremos”, “así que chiste”, fue necesario tranquilizarlos y pedirles que entre todos pensáramos otra forma de ir; y al cabo de un rato:

Tamara: —¡Hay que ir con los papás!

Vania: —¡Sí! Les pedimos que nos lleven.

Brandon: —Esa es una buena idea.

Maestra: —¿Qué opinan los demás?

Gregory: —Podría funcionar.

Jesús Santiago: —¡Sí! Hay que decirles.

Maestra: —Bueno, si todos están de acuerdo, les dejaré de tarea ir al centro de salud, para que observen cómo es, qué podemos encontrar en este lugar, quienes

trabajan ahí, tendrán que hacer un mapa de cómo está organizado y mañana lo pasarán a exponer.

Todos: —¡Sí!

Escribí el recado para los papás y les solicité llevaran a sus pequeños a visitar el centro de salud para realizar una exposición de cómo está organizado, quienes trabajan, etc.; de esta manera tendríamos más claridad de cómo organizar el salón para jugar, aunque ya no solo tuvieron la inquietud de jugar al dentista, sino montar un minihospital en el salón.

Al día siguiente, algunos pequeños trajeron su tarea sobre la visita al centro de salud, en un rotafolio con ayuda de los padres de familia dibujaron cómo está organizado dicho espacio, pasaron al frente y presentaron su mapa, cuando iban explicando los pequeños omitieron muchas referencias espaciales; sólo mencionaban, “aquí”, “allá”, “por aquí te vas”, especificaron que había un policía en la entrada; había enfermeras, muchos doctores, como el dentista, el psicólogo, el oftalmólogo, el ginecólogo, el de rayos X; también muchos consultorios, un lugar para pesarse y medirse, asimismo que había algunas sillas para que la gente esperara a que el doctor la llamara.

Maestra: —Ahora que ya conocemos más sobre el centro de salud, qué haremos con esa información.

Maricín: — Pues, podríamos hacer un centro de salud aquí en el salón.

Tamara: —¡Sí!, nos podemos disfrazar de doctores.

Leonel: — Podemos usar unas batas.

Kenia: — También nos podemos disfrazar de mamás.

Maestra: — Suena interesante y me parece una buena idea, que no solo juguemos al dentista como ya lo habíamos pensado.

Gregory: — Yo puedo estar en la farmacia maestra!

Maestra: — Bueno primero tenemos que pensar en cómo vamos a organizarnos y vemos quién hace cada cosa, ¿Les parece?

Todos: —¡Sí!

- **La ciencia presente en el proyecto.**

También elaboramos un experimento, en un recipiente cerrado se guardaron distintas muestras de alimento y se pusieron al sol, los estudiantes observaron y

registraron lo que pasaba con esos restos alimenticios con el uso de lupas, esto para que se percataran de la importancia de lavarse los dientes y evitar que se queden restos de comida en ellos. Trabajamos ubicación espacial al resolver laberintos que permitieran llegar al dentista al hospital, explicando la trayectoria con términos de ubicación espacial y también identificamos los caminos largos y cortos al ubicar la ruta que siguieron. Continuamos con el cepillado de dientes después del desayuno, un estudiante era el encargado de recordar la técnica de cepillado diariamente, usaban enjuague bucal y regresábamos al salón.

Para el juego de roles,³⁹ solicitamos a los padres de familia que nos ayudaran a traer batas o camisas para disfrazarse y simularan ser las batas de los dentistas, así como collares, corbatas, muñecos, que apoyaran a caracterizar a los padres y madres de familia, así como cajas de medicamentos que no utilizaran en casa y también instrumentos que usan los dentistas.



El aula la dispusimos como un hospital, donde hay enfermeras, la sala de espera, la farmacia y los consultorios donde se encuentran los dentistas. En un primer momento cada estudiante eligió un rol para desempeñar durante el juego, en conjunto estipulamos las reglas para el juego, como lo eran: los niños que tenían el papel de hijos, debían permanecer con sus padres y/o madres en la sala de espera hasta que se les llamara; los enfermeros se encargarían de medir y pesar a los pacientes y registrar los datos en su carnet; los doctores se encargarían de revisar a los enfermos y darles su receta médica; los que se atendieran la farmacia debían dar los medicamentos y sellar la receta médica.

39 El juego de rol permite introducir en el aula cualquier tipo de situación comunicativa y no necesita la preparación y la complejidad de la escenificación, se pueden tratar todo tipo de temas y pueden tener tantos participantes como sea conveniente y ofrecen la oportunidad de usar la lengua. Cassany, Daniel (1994) Enseñar Lengua; Editorial Grao. Barcelona, España, pp. 156,157.

En el primer juego que realizamos, los enfermeros fueron Romina, Kenia y Leonel quienes iban llamando a sus pacientes, los pesaron, los midieron y los dirigieron al consultorio. Fue difícil el primer juego debido a que todos querían jugar todos los papeles a la vez. Sin embargo, se dieron cuenta que debían respetar lo que en su momento habían elegido. Jesús Santiago, Big Vai, Tamara y Maricin, asumieron su papel revisando a los pacientes y haciéndoles preguntas como: ¿cómo se siente?, ¿Qué le duele?, ¿Tiene fiebre?, ¿desde cuándo tiene el dolor de muela?, entre otras. Después de que respondían las preguntas, revisaban al paciente y llenaban la receta médica, la cual Luis y Gregory se encargaban de surtir y sellar.

Dentro de lo que cabe el juego del dentista se llevó a cabo sin percance alguno, sin embargo, al evaluar los niños cuentan que hubo desorden al inicio, pues todos querían tener el mismo rol, algunos no respetaron las reglas de permanecer en la sala de espera; les propuse asignar un rol a cada uno y escribir quién desempeñaría cada personaje y así ya no pelearían; y después los podríamos cambiar para que todos tuvieran la oportunidad de jugar en todos los papeles; los niños aceptaron las propuestas y organizamos el siguiente juego, asignando los roles correspondientes.⁴⁰

Al día siguiente, realizamos el último registro de los residuos de comida que habíamos venido observando para saber lo que le ocurre a nuestra boca cuando no nos lavamos los dientes como lo indica el dentista; utilizamos los microscopios en donde colocamos poquita de esa muestra para que pudieran observar lo que a simple vista no se notaba salvo por el aroma muy peculiar que tenían.

⁴⁰Entre algunos inconvenientes que se presentan durante el juego de rol son aquellos problemas organizativos, así como el que los estudiantes no se sienten cómodos con el rol que les ha tocado.



Cuando usaron el microscopio sus expresiones fueron “¡iuuuug!”, “¡guacala!”, “¡se ve feo”, “¡esta verde!”, “¡se ven manchas!”, sus rostros expresaban más de lo que pudiera describir con palabras; cada uno de ellos realizó su registro en su respectiva

hoja una vez que terminaron en plenaria hicimos una reflexión de los resultados obtenidos con el experimento realizado.

Durante el juego de rol, sabían que rol les tocaba jugar así que dispusieron de los materiales necesarios para desempeñar su papel; las niñas se caracterizaron de mamás, se pusieron collares y se pintaron los labios y cada una le llevó un juguete a su hijo para que tuvieran con qué jugar mientras permanecían en la sala de espera; asimismo llevaban su carnet, los papás se colocaron una corbata; las enfermeras su “bata” y su gorro, los dentistas, “batas”, guantes, cubrebocas y sus respectivos utensilios, también tenían sus recetas médicas. Los pequeños que surtían el medicamento solo usaron un gafete, a mí me correspondió ser el policía porque así podía poner el orden en caso de que se presentara un problema, después de jugar un rato me pidieron le cambiara el lugar a Edgar para que el fuera el policía debido a que no quería utilizar bata y tampoco quería estar en la sala de espera.



Como ya sabían cuál era su rol, fue más fácil colocarse en sus posiciones y el juego se dio con naturalidad, trataron de respetar los acuerdos previamente establecidos, durante la elaboración de las recetas, los niños respondieron muy bien al imprevisto de registrar el nombre de sus compañeros, lo resolvieron pidiéndole a los pacientes

que lo escribieran por ellos o bien lo copiaban de su gafete. Después de jugar un tiempo determinado dimos por concluido el juego colocando todo lo utilizado nuevamente en su lugar.

Debido al tiempo, ya no pudimos evaluar el proyecto al finalizar el juego, después del fin de semana, en la asamblea, los niños compartieron su sentir durante el mismo, lo que presentó dificultad o se les facilitó. Mencionaron que les gustó la actividad, que fue padre jugar al dentista, reconocieron que les costó trabajo organizarse y respetar los roles, hubo desorden, cuando ya supieron qué les tocaba hacer fue más fácil; tuvieron que pedir ayuda a los compañeros para llenar los datos de la receta, las mamás y papás no cuidaron a sus hijos mientras se encontraban en la sala de espera porque los habían dejado correr y el policía les tuvo que llamar la atención.

Considero que fue un proyecto interesante porque los niños adoptaron el papel que les correspondía, y se expresaban de forma oral como el personaje, en este proyecto me faltó realizar algunas cosas o dar énfasis a otras, como el reglamento y el contrato individual. En el proyecto del juego del dentista, no hubo socialización con los padres de familia ni con la comunidad escolar, solo evaluamos el proyecto. Sinceramente olvidamos escribir en el contrato colectivo la manera en que mostraríamos lo aprendido a los demás; las vacaciones estaban a la vuelta de la esquina y los estudiantes muy eufóricos, por lo que lanzar la pregunta abierta nuevamente era demasiado precipitado así que esperamos a que pasara el periodo vacacional para continuar.

Episodio V. De fiesta en pijamas.



Las vacaciones decembrinas trascurrieron, regresamos al trabajo, durante los primeros días fue mínima la asistencia que se tuvo en el plantel, debido al clima frío que no ayudaba mucho. En una

mañana fría, les di la bienvenida y les comenté que me daba mucho gusto verlos nuevamente y que ya los extrañaba, los pequeños se mostraron ansiosos por compartir lo que habían hecho en vacaciones, pero sobre todo querían compartir información sobre su regalo por parte de los “Reyes Magos”, ese era el tema principal de sus conversaciones desde que llegaron al preescolar.

Una vez terminada la clase de Educación Física dispusimos las sillas para llevar a cabo una asamblea; donde lanzaría nuevamente la pregunta generadora. Una vez que los pequeños estuvieron listos, la lancé: “¿Qué quieren que hagamos juntos esta semana?”, delimité el tiempo a una semana debido a que los proyectos anteriores se extendieron más tiempo de lo que se había previsto y en esta ocasión quería probar también si podía hacerse en un tiempo un tanto más corto.

Los pequeños mencionaron dos propuestas, “Hacer una fiesta” y “hacer una pijamada”, considero que algunos de ellos se vieron influidos por Leonel, quien a la entrada conversaba con algunos compañeros incluido Jesús Santiago y les comentó que había ido a una pijamada donde utilizó su pijama nuevo y había jugado con sus amigos y sus primos, de ahí la propuesta de hacer una pijamada.

Romina mencionó que mejor hiciéramos una fiesta; una parte del grupo con euforia gritó: —¡Sí, mejor una fiesta! —, pero la otra dijo: —¡No! Mejor una pijamada—. Comenzaron a decir, “la pijamada”, “la fiesta”, “no, la pijamada”, “que no, mejor la fiesta”, así durante un momento y no logramos ponernos de acuerdo, les recordé que para poder elegir una u otra primero debíamos saber en qué consistía cada una

y que tenían que investigar para poder exponer y así convencer a los demás de llevar a cabo una u otra propuesta.

Maricin: —Podemos traer un juguete, un peluche, una cobija.

Leonel: —¡Sí! Podemos venir en pijama

Tamara: —Yo tengo una de “Hello Kitty”

Luis: —Yo tengo una de “Spiderman”

Maestra: —Bueno, como les dije, primero tenemos que investigar y después exponer. Recuerden convencer a los compañeros de que acepten una u otra propuesta.

Kenia: —A ver, ¿Quién vota por la fiesta?

Gregory: —¡Sí!, hay que votar

Romina: —Maestra, ¿primero podemos hacer la fiesta y después la pijamada?, ¿qué dicen?

Maestra: —Bueno, yo no tengo inconveniente, pero ustedes tienen que decidirlo, pero para eso tienen que convencer a los demás.

Tamara: —Y si hacemos las dos ahorita...

Romina: —Pues yo digo que unos pueden hacer una fiesta y otros una pijamada.

Leonel: —Por qué mejor no nos formamos como la otra vez en dónde cada quién quiera.

Maestra: —Creo que esa es una buena opción y así vemos cuantos quieren fiesta y cuántos pijamada. ¿Qué opinan?

Todos: —¡Sí!

Así se agruparon en dos equipos, y su primera actividad fue investigar los aspectos relacionados con cada propuesta para que presentaran su exposición al día siguiente. Los estudiantes trajeron la información que les correspondía y por equipos pasaron a exponerla, una vez que realizaron la exposición, les dije:

—Bueno, ahora que ya sabemos qué podemos hacer y qué necesitamos para cada una, ¿Qué les gustaría que hiciéramos juntos?

Gregory: —¡Ay, maestra, van a empezar como ayer!

Maestra: —¿Qué podemos hacer para que no ocurra lo mismo?

Romina: —Yo creo que podríamos hacer las dos

Mauro: —Sí, las dos

Tamara: —¿Y si hacemos la fiesta y venimos en pijama?

Maestra: —¿Qué dicen los demás?

Leonel: —Pero la pijamada es en la noche

Maricin: —Sí, pero las fiestas son de día

Kenia: —Además los papás no nos dejarán quedarnos.

Leonel: —Bueno, eso sí.

Maestra: —Bueno, entonces ¿qué deciden?, ¿Qué opinan Michel, Vania, Angelica?

Angélica: —La fiesta.

Vania: —No sé (Frase acompañada de un levantamiento de hombros).

Michel: —Mmm, pues yo digo que las dos.

Gregory: — Yo digo que hay que votar.

Big Vai: — Sí, mejor por voto.

Gregory: — Ya sé, como dijo Tamara, hacemos la fiesta y venimos en pijama.

Maestra: — ¿Qué les parece lo que dicen Gregory y Tamara?

El grupo se quedó pensando sobre la propuesta que dijo Gregory y Tamara, al cabo de un momento y después de debatir tanto, decidieron que haríamos una fiesta y vendrían en pijama. Hicimos el contrato colectivo con las actividades que los niños propusieron como traer un juguete



o peluche, cobija y venir en pijama, traer disfraces, jugar juegos de mesa, preparar pay de limón, sándwiches, agua de limón y horchata, ver una película y jugar a la búsqueda del tesoro.

Después de registrar en un rotafolio el contrato colectivo, les entregué una hoja y les pedí que escribieran qué harían para comprometerse y llevar a cabo las actividades; la mayoría de los estudiantes se apoyó del dibujo y algunos escribieron algunas palabras. En general, se comprometieron a traer los ingredientes para preparar los alimentos, el pijama, el juguete, la cobija, también registraron, escuchar y portarse bien. En esa ocasión entregué una hoja en blanco debido a que consideré que el formato que había utilizado no daba o tenía el espacio suficiente para que los niños se pudieran expresar gráficamente y además se confundían y utilizaban todos los recuadros del contrato individual.

Al siguiente día no logramos organizar los equipos para repartir los ingredientes debido a que fue un día lluvioso y sólo asistieron 10 niños, por lo que realizamos algunas actividades complementarias que atendían aspectos relacionados a plan y programas de estudio, por lo que tuvimos que aplazar las actividades del proyecto.

El clima mejoró un poco el día siguiente, el y la asistencia aumentó, por lo que continuamos con las actividades para realizar la fiesta en pijamas, como los niños propusieron preparar alimentos y dentro de las investigaciones que realizaron y la información que expusieron; los pequeños mencionaron que en una fiesta hay un menú, es decir, lo que daban de comer las personas que hacían las fiestas, por esa razón el día de hoy interrogamos dicho texto.

Para ello les pedí que se sentaran frente al pizarrón formando con su silla una media luna; de esta manera podrían observar el texto que se encontraba pegado en un rotafolio el menú para que pudieran observarlo.

Les expliqué que haríamos algo similar que cuando elaboramos nuestro cartel, así que les solicité que leyeran el texto de maneja silenciosa y al cabo de algunos minutos conversaríamos sobre lo que habían encontrado. Esta ocasión los pequeños no pusieron resistencia y tampoco hicieron comentarios como “no sé leer” o “no sé qué dice”, pasado unos minutos les solicité que ordenadamente fueran mencionando lo que observaron; acto seguido les pregunté primero a aquellos estudiantes que participan poco para que también su voz fuera escuchada y no sólo la de los pequeños que comúnmente participan:

Maestra: —Camila, puedes decirme que pudiste leer en el texto que está en el pizarrón.

Camila (un poco insegura y agachando la cabeza): —Tiene dibujos.

Maestra: —Esos dibujos o imágenes, ¿para qué creen que los hayan puesto ahí Mextli.

Mextli: —Para saber cómo se hace un pastel, porque ahí hay un pastel

Maestra: —¿Qué opinas de lo que dijo tu compañera Vania?

Vania (comenzó a reírse como de nervios): —Yo digo que si es para hacer un pastel.

Maestra: —¿Qué dicen los demás?

Maricín: —Tiene muchas letras.

Tamara: —También tiene dibujos (haciendo alusión a las imágenes).

Román: —Tiene algunas letras de mi nombre ¡mira!

Maestra: —¿Por qué dices que tiene letras de tu nombre Román?

Román: —¡Mira! (Se levantó y señaló las vocales y su letra inicial en las palabras escritas en el texto).

Maestra: —Cierto Román, algunas letras que tiene tu nombre están escritas en el papel.

Gregory: —Aquí dice “Menú” maestra.

Maestra: —¿Por qué dices eso Gregory? ¿Cómo sabes que dice “Menú”?

Gregory: —Pues bien fácil maestra, ésta es la “M” de Maricin, y si la juntas con las otras letras dice (se levantó de su lugar y señaló la palabra y la fue leyendo) “meeeeennnnuuuuu”.

Maestra: —¡Ah!, ¿Ustedes que opinan?

Algunos niños: —¡No! Es para preparar un pastel.

Maestra: —¿Cómo saben que no es un menú y un texto que nos ayuda a preparar un pastel?

Jesús Santiago: —Por los dibujos de la comida.

Maestra: —Bueno, voy a leer el texto y comprobaremos si todo lo que dijeron tiene alguna relación con el texto.

Procuré hacer la interrogación de textos, un tanto más fluida para no cansar a los niños y comenzara a dispersarse y por ende a perder su atención, me di a la tarea de leer el menú que era muy sencillo y desde el título se dieron cuenta que su compañero tenía razón, en lo que había leído. Al finalizar, los cuestioné acerca de los aspectos que tenía el texto y de los que ellos habían mencionado, los pequeños respondieron que no era para preparar un pastel o hacer comida, sino para decir qué había de comer. Después de hacer algunas aclaraciones, les pregunté si ellos habían visto un menú antes y dónde; algunos pequeños respondieron que sí lo habían visto cuando iban a McDonald’s para saber cómo querían tu hamburguesa o en la fonda.

Después de la interrogación de textos, salimos a recreo y al regreso, les expliqué que anotaríamos en el pizarrón los elementos que contenía el menú que les había leído para recordarlos y tenerlos presente para escribir el nuestro, una vez que lo registramos, les pregunté qué llevaría el nuestro y mencionaron:

Tamara: —Pues que vamos a hacer el pay de limón.

Leonel: —También pondríamos el agua de limón.

Maricin: —Los sándwiches maestra, los que haremos.

Maestra: —¿Alguna otra cosa?

Big Vai: —El agua de horchata.

Entonces registré en el pizarrón, como quedaría el menú, considerando lo que los niños me iban diciendo, después les pedí que lo escribieran y para ello les repartí una hoja y lápices. De acuerdo con sus posibilidades los niños trataron de escribir el menú de la fiesta en pijamas, unos reprodujeron el texto ya usando letras

convencionales, otros con símbolos o marcas gráficas, algunos combinaban las letras que conocían con algunas marcas gráficas o se apoyaron del dibujo para registrarlo.

El segundo texto que se interrogó fue la receta, pero en esta ocasión no hicimos la lectura en silencio de manera colectiva sino de manera individual, cada niño tenía su propio texto para que lo pudiera visualizar con mayor detenimiento y así al momento de hacer la asamblea pudieran compartir más puntos de vista.

Los pequeños se guiaron principalmente por las imágenes que contenía y por ende infirieron que se trataba de algo para hacer comida, algunos de ellos ya estaban familiarizados con este tipo de texto, ayudaron a los que no, dando ideas o comentarios sobre el mismo. Se hizo la recapitulación de la información para registrar los elementos necesarios para su elaboración y se construyó la silueta de esta, por equipos trajeron al aula la receta de lo que les había tocado preparar misma que registraron en una hoja. Después por equipo, repartimos los ingredientes que trajeron al aula para la preparación de cada alimento.

Para el instructivo, solo hicimos la interrogación de textos sin llegar a la escritura del este, esto con la finalidad de que conocieran los instructivos de los diferentes juegos de mesa que habían propuesto jugar en la fiesta. Cada uno de los instructivos se colocó en el pizarrón para que de manera conjunta pudiera observarlos, hacer la lectura silenciosa y comentar sobre lo que encontraron, tuvimos la oportunidad de contrastar y ver semejanzas y diferencias. Hice una lectura en voz alta, recopilamos la información para dejar la silueta en el espacio destinado a las herramientas.

Hoy llevamos a cabo la fiesta en pijamas, los niños llegaron con todo lo necesario y con lo que se habían comprometido, la cobija, el juguete, el pijama, como parte del grupo también me puse mi pijama y eso les causó alegría, también trajeron los disfraces, los ingredientes para elaborar las recetas, el mobiliario lo acomodamos de tal manera que pudiéramos poner las colchonetas y los niños colocaran sus cobijas y sus juguetes. También dispusimos un espacio para colocar los disfraces y accesorios, para ello pedimos prestado el perchero a la maestra Ana, titular del

grupo 2ºA . En otro espacio del aula, pusimos los ingredientes; la primera actividad que hicimos después de la activación fue una pequeña asamblea donde conversamos sobre el juguete que llevaron, brindaron información sobre cómo se llamaba su juguete, quién se los había regalado o dado, etc.; una vez que conocimos la historia de los juguetes nos sentamos por equipos como previamente nos habíamos organizado. Asimismo, recordamos los ingredientes para cada receta y los pasos a seguir para preparar cada alimento.

Al final, cuando ya todos habían terminado, hubo un pequeño incidente con el pie de limón, Leonel se dispuso a llevarlo al refrigerador y cuando iba en camino se le resbaló el recipiente y se le cayó al piso, sus compañeros inmediatamente lo miraron y le dijeron: —¡Ay Leonel!, el compañero se quedó paralizado y solo agachó la cabeza y les dijo: —¡Lo siento!, le comenté que había sido un accidente y que no pasaba nada, el equipo se reguló y evitó hacer mención al resto del grupo que al estar preparando sus alimentos no se percataron de lo sucedido.



Después de preparar los alimentos, jugamos juegos de mesa, los pequeños tuvieron libertad de elegir con quién jugar, la mayoría de los juegos eran para regularse y esperar turnos (Jenga, la carrera, serpientes y escaleras, figurix), recordamos las instrucciones para cada juego de mesa, ya un tanto más personal con el equipo que tenía cada juego.

Después de jugar disfrutamos el almuerzo, para ello acomodamos las mesas de tal manera que pudiéramos estar todos juntos, colocamos manteles, platos, y a petición de los niños se llevó una sandwichera para calentar los emparedados, tuvimos que compartirlos sino estos no alcanzaban. Cuando se repartió el agua, algunos ya no quisieron tomar el agua de horchata, según ellos porque sabía feo, inclusive el

equipo de Gregory, quién la preparó, esto debido a que no les gustó la consistencia que tenía ya que aun cuando se pasó por un colador, se sentía un poco el arroz.

Los pequeños también tuvieron la oportunidad de disfrazarse y se reunieron en pequeños equipos y trataron de dramatizar o desempeñar el juego de roles. Como el tiempo se nos vino encima, ya no tuvimos la oportunidad de jugar a la búsqueda del tesoro y tampoco hacer una evaluación escrita, solo la hicimos de manera oral, donde los pequeños mencionaron que les había gustado mucho, que hubiera durado más tiempo, también mencionaron que luego lo hiciéramos en la noche y nos quedáramos a dormir. Estos momentos son muy enriquecedores sobre todo en la parte afectiva y que se quedan guardados en la memoria de los pequeños como esas experiencias significativas.



Se dice que todo inicio tiene un final, pero ¿será siempre así? considero que todo final lleva a un nuevo comienzo en donde se aprende y se transforma, tal como lo hemos vivido en estos meses de intervención con la estrategia de formación de Pedagogía por Proyectos, los episodios que conforman este relato tienen un sustento teórico y metodológico que se manifiesta en el

siguiente informe general.

B. Informe General

Este segundo subcapítulo, tiene como objetivo mostrar el trabajo realizado y presentar de manera sucinta el contexto, el método de investigación, las preguntas de indagación, el supuesto general, así como los propósitos y el diseño de la intervención pedagógica, el enfoque pedagógico y los resultados generales obtenidos durante su aplicación, asimismo se menciona la epistemología que sustenta el objeto de estudio.

1. Metodología de la investigación

Este proyecto de intervención se sitúa en el marco de la investigación cualitativa, ésta permite aportar conocimiento de una manera práctica y específica de una situación observada, para identificar el objeto de estudio se diseñó y aplicó un Diagnóstico Específico.

El diagnóstico específico permitió definir la problemática a atender, se hizo uso de elementos del método de investigación-acción, pues permite estudiar una situación en específico con intenciones de mejorar y fortalecer la acción dentro de ella.

Para atender la problemática y mejorar tanto la práctica educativa como la dificultad que presentaban los estudiantes para dar su opinión y dar argumentos se retomaron aspectos de la propuesta de Jolibert et al. (2003 y 2009) denominada Pedagogía por Proyectos, mediante la generación de proyectos de acción a partir de los intereses de los estudiantes. Con los cuales asumían las diferentes tareas y/o actividades que involucraban a cada proyecto, se hicieron responsables de los recursos y los tiempos. Además, se pudo enlazar el Programa de Educación Preescolar 2011, junto con los propósitos y las competencias diseñadas para la aplicación de la intervención propiamente.

Para dar cuenta de lo realizado durante la intervención se utiliza el enfoque biográfico-narrativo, se recupera la técnica del relato único para la remembranza de la intervención. Así como elementos de la Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas retomadas de Suárez (2007).

2. El Contexto y su diagnóstico

Durante la intervención se contó con una población de 26 estudiantes de entre 5 y 6 años, que integraron el tercer grado del grupo "A", el lugar donde se realizó la intervención es el Jardín de Niños "Inés Villarreal", ubicado en la calle Dr. Ignacio Morones Prieto No. 91, en la Col. Doctores perteneciente a la Delegación Cuauhtémoc en la Ciudad de México. Institución oficial con la modalidad de jornada ampliada brinda servicio desde 8:45 hasta las 14:00 sin ingesta de alimentos.

El personal que labora en la institución son docentes especialistas de inglés, Música y Educación Física, subdirectora de Gestión, Directora y en la actualidad cinco docentes frente a grupo, el contexto está conformado por una población marcada por los actos delictivos que se comenten en ella. Además de ello, la comunidad adolece de ambientes que favorezcan la expresión oral de los estudiantes, lo cual se refleja en la carencia de vocabulario para generar ideas, opiniones, narrar sucesos, dialogar, escuchar y ser escuchados, entre otros, por otro lado, el que los padres de familia demanden la enseñanza de la lectoescritura, el uso de letras, planas y demás medios que adentren a sus hijos al mundo escrito.

El Diagnóstico Específico se realizó durante el periodo de agosto a marzo del año 2015. Primero se elaboró un diagnóstico, para ello se seleccionó una muestra no probabilística decisonal y se aplicó un cuestionario a los estudiantes, donde se indagó la importancia de hablar, de qué les gusta hablar, cuando están con sus padres sobre qué hablan, con quién les gusta hablar más, cuando tienen algún problema cómo lo resuelven, entre otras. Se aplicó una situación didáctica dónde los niños debían resolver un conflicto dando su punto de vista. Asimismo, se aplicó un cuestionario a las docentes de la escuela y también a los padres de familia.

El resultado de los instrumentos aplicados dio la pauta para realizar una interpretación de estos y así delimitar la problemática en la que los niños muestran dificultades para dar su punto de vista a partir de experiencias propias, asimismo si están o no de acuerdo con lo que los otros opinan y requieren cuestionamientos para guiar su participación.

Además de lo anterior el diagnóstico arrojó que los padres de familia conversan muy poco con sus hijos, generalmente platican sobre lo que hicieron en la escuela, mencionando aspectos muy vagos sobre lo que en ella realizan. Al mismo tiempo los padres de familia refieren que los niños asisten a la escuela porque deben aprender a leer y escribir para pasar a la primaria.

Los datos obtenidos a partir de los registros y los instrumentos aplicados dieron la pauta para ser analizados e interpretados, de ahí se determinó que los estudiantes de tercer grado del Jardín de Niños “Inés Villarreal” se les dificulta expresar de forma oral su punto de vista a partir de sus propias experiencias. Difícilmente manifiestan si están de acuerdo o no con lo que los otros opinan sobre alguna situación específica; requieren cuestionamientos para guiar su participación durante los intercambios orales, pues se limitan a dar respuestas simples y sin argumentos.

A partir de la problemática detectada se dio paso a diseñar competencias, supuestos y propósitos tanto generales como específicos para atenderla y poder realizar el diseño de intervención pedagógica. Obteniendo el supuesto general que menciona que el desarrollo de la expresión oral de los niños de 3° del Jardín de Niños “Inés Villarreal” puede favorecerse mediante la implementación de condiciones facilitadoras para el aprendizaje que apoyen la participación de los niños sin el uso de cuestionamientos que guíen su intervención; como el uso de rincones de aprendizaje, aula textualizada, vida cooperativa.

Por consiguiente, el propósito general indica que los niños de 3° de preescolar desarrollen su expresión oral mediante la implementación de condiciones facilitadoras para el aprendizaje que apoyen la creación de ambientes alfabetizadores propicios para que los estudiantes participen sin la necesidad de guiar su intervención o intercambio oral con cuestionamiento.

Aunado a ello la competencia general menciona que los estudiantes comuniquen de manera oral su punto de vista e intercambien opiniones sobre situaciones reales o significativas participando en encuentros comunicativos con seguridad y autonomía. Toda la información recopilada permitió el diseño del sustento teórico que a continuación se presenta.

3. Sustento Teórico

Para atender el desarrollo de la expresión oral en estudiantes de tercer grado de educación preescolar, se han consultado diferentes autores y textos que abordan la

importancia de la expresión oral. De manera que el texto se organiza en aportaciones de investigaciones sobre la expresión oral de las cuales se retomaron algunas estrategias para trabajar en el aula, de la Pedagogía por Proyectos, así como además de los aportes teóricos que dan pauta de lo que se conoce acerca del estudio de la lengua.

El primer momento retoma investigaciones basadas en diversas experiencias con problemáticas relacionadas con la expresión oral y algunas estrategias para favorecerlo, aportaciones valiosas para diseñar la intervención, por ejemplo, la creación de un ambiente alfabetizador, el uso de rincones, el uso de paredes que muestren o den cuenta del trabajo de los estudiantes, la importancia de contar con diferentes portadores de textos en el rincón de la biblioteca (Guevara 2012 y Fundación Leer), asimismo contribuyen en la alfabetización inicial en el resultado de la interacción cotidiana entre los niños y sus familiares (Campell 2012). Además de aprender canciones, poesías y juegos para favorecer la articulación de palabras; el uso del cuento como instrumento primordial para desarrollar el lenguaje oral y escrito (Corra, 2009), además de dar cuenta de las características del lenguaje oral que son necesarias de considerar para su desarrollo dentro del aula como el exponer sus ideas con sus pares, propiciar el pensamiento lógico, reflexivo, crítico, creativo e independiente de los estudiantes (Martínez, 2011).

En el segundo momento, se hace referencia a la estrategia de formación de *Pedagogía por Proyectos* (Jolibert, 2009), ésta contribuye a la formación de sujetos autónomos que se empoderan de la acción y la construcción de sus aprendizajes dentro del aula, se rompe con la escuela tradicional instaurando un proceso pedagógico donde todos participan en la puesta en marcha de un proyecto, que parte de los intereses de los estudiantes, el docente toma el papel de mediador acompañando a los estudiantes en la construcción de aprendizajes significativos. Bajo la mirada de Josette Jolibert se implementan diversas estrategias para trabajar la producción de textos y la lectura con los niños, es decir que los niños construyen su poder de leer y producir textos en situaciones reales de expresión y comunicación.

En un tercer momento se ubican otros aportes que dan validez a la intervención pedagógica. Parte fundamental de la educación lingüística democrática ha de partir del reconocimiento y respeto a la diversidad lingüística, para que los estudiantes puedan desenvolverse en situaciones comunicativas que requieran un lenguaje más complejo (Jover, 2014).

La comunicación oral es el eje de la vida social, no solo es un instrumento de comunicación, es una herramienta que nos permite saber cómo perciben el mundo nuestros semejantes, nos permite expresar, transmitir o dejar constancia de cómo lo concebimos nosotros, como manifestación de ello se tiene la escritura y la lectura (Tuson, 1989).

El lenguaje nos permite aprender, a través de la interacción con otros, así como la manera en que la sociedad y la propia comunidad ve y entiende el mundo, nos ayuda a clasificar objetos y personas, establecer relaciones, entender cómo funcionan las cosas, distinguir entre lo real y lo imaginario, diferenciar entre lo correcto e incorrecto. Permite dialogar, resolver problemas, planear, inventar, imaginar, preguntar, investigar entre otras acciones.

Es un instrumento que permite socializar, relacionarse con otros, expresar sentimientos y mostrar empatía. A su vez, es una herramienta fundamental para volverse parte de una comunidad y de una cultura. El primer acercamiento que se tiene con el lenguaje es a partir de los padres o cuidadores, quienes son los primeros responsables en estimular que los niños hablen y escuchen (Vernon Alvarado, 2014).

Como se sabe, la función tradicional de la escuela en cuanto a la enseñanza de la lengua se refiere, ha sido y sigue siendo enseñar a leer y escribir. La habilidad de la expresión oral ha sido siempre la más olvidada, esto debido a que se tiene la concepción de que los niños aprenden hablar por su propia cuenta, ya sea en la casa o en la calle, con familiares y/o amigos y por lo tanto no es necesario enseñarles en la escuela, pero a partir del pensamiento más moderno de la escuela, la Lengua también requiere ampliar sus objetivos y abarcar todos los aspectos de

la comunicación. No se trata de enseñar a hablar desde cero, puesto que ya saben defenderse en situaciones cotidianas en las que llegan a participar como, pláticas familiares, breves explicaciones, etc. Sin embargo, la escuela debe ampliar el panorama trabajando en clase, la comunicación de ámbito social, sobre nuevas tecnologías y también situaciones académicas, ampliando así el abanico expresivo del estudiante (Cassany, 2000).

El aprendizaje lingüístico no debe enfocarse meramente al conocimiento de aspectos fonológicos o morfosintácticos, sino que debe contribuir al dominio de los diversos usos verbales que los seres humanos poseen como hablantes, oyentes, lectores y escritores. Es función de la escuela y del docente crear espacios o escenarios que permitan la mejora de dichos usos verbales para mejorar la capacidad expresiva de los estudiantes.

Los objetivos generales en la enseñanza de la lengua son la comprensión y la expresión escrita y oral (escuchar, hablar, leer y escribir), desarrollar y afianzar dichas capacidades que hacen posible el intercambio comunicativo entre las personas, esto permitirá en ellos favorecer la expresión oral, el saber hacer cosas con las palabras, aspecto fundamental en mi objeto de estudio, porque la lengua no sólo es una herramienta de comunicación sino un instrumento esencial en la adquisición de los aprendizajes, en el desarrollo del pensamiento y la construcción de su identidad sociocultural, de ahí la importancia de que se trabaje dentro de las aulas (Lomas, 1999).

Una de las posibles causas de que muchos niños presenten dificultades en la lectoescritura, no sólo es la familia, ni la clase social, ni la etnia o el género sino todo un sistema de vida en la que todos estos elementos se encuentran inmersos y determinan la calidad de las interacciones, así como el tipo de mediadores tanto sociales como instrumentales que se encuentran disponibles en el entorno donde se desenvuelven Álvarez (1996) y Del Río (1999). Por lo tanto, el lenguaje está impulsado por la necesidad de comunicación y está moldeado a partir de las normas de la sociedad. Por consiguiente, los niños aprenden el lenguaje en contextos auténticos de habla y lectoescritura, puesto que ambos se aprenden de forma

simultánea y se apoyan mutuamente, de ahí la importancia que se desenvuelvan en un ambiente que les permita hablar, dar su punto de vista, ser escuchados, pero al mismo tiempo insertarse en la cultura escrita a partir de un ambiente rico en recursos escritos (Goodman y Hood, 1989).

4. Metodología de la intervención

La intervención se llevó a cabo durante el periodo de agosto del año 2015 a marzo del año 2016, en una escuela de jornada ampliada, con un horario de atención 8:45 a 14:00 horas. El grupo 3° A está integrado por 13 niñas y 13 niños de entre 5 y 6 años, para conocer los saberes y/o conocimientos previos y también para saber más sobre los estudiantes, se elaboró y aplicó una evaluación diagnóstica al inicio del ciclo escolar.

Durante los primeros meses del ciclo escolar (agosto-septiembre), se comenzaron a implementar las condiciones facilitadoras para el aprendizaje como lo es el calendario de cumpleaños, el pase de lista, el uso del calendario escolar, el rincón de biblioteca y sobre todo la organización del mobiliario, lo cual permitió que se pudieran observar cara a cara mientras se trataba alguna situación.

A partir de la pregunta abierta *¿Qué quieren que hagamos juntos durante el ciclo escolar?*, se suscitaron algunas actividades que anotamos en un rotafolio para que quedaran a la vista hasta lanzar nuevamente la pregunta generadora y organizar los proyectos de acción. Esta lista que se elaboró dio la pauta para iniciar el trabajo en el grupo mediante el método de proyectos, el cual se tituló “Juguemos al mercado”. En el mes de noviembre lancé la pregunta generadora nuevamente, pero ahora especificando un tiempo más corto para la intervención, *¿Qué quieren que hagamos juntos durante dos semanas?* A partir de lanzarles la pregunta se generaron diversos proyectos de acción que se fueron realizando durante toda la intervención.

A partir de la puesta en marcha de cinco proyectos de acción se hizo uso de la palabra para que pudieran expresarse y dar su opinión, una situación significativa

donde se dio énfasis a la expresión oral fue al hacer el consenso para seleccionar las propuestas se trabajaban, además se interrogaron y produjeron algunos textos. A continuación, se presenta una breve recopilación de lo trabajado en los proyectos de acción.

Figura 23. Los proyectos de la intervención

Proyecto	Textos orales producidos	Textos interrogados	Textos producidos	Socialización
Juguemos al fútbol. Minimundialito Noviembre-Diciembre	Exposiciones sobre tipos de fútbol Reglamento Escritura de cartel	Cartel	Cartel Insignias (Bandera)	Clausura del minimundialito con los padres de familia y un grupo de 3° Evaluación grupal.
Juguemos al dentista Diciembre	Exposición sobre el dentista Guía de preguntas para realizarle al dentista Asamblea sobre la visita del dentista al aula. Exposición del mapa del centro de salud. Explicación sobre la resolución del laberinto realizado, usando términos de ubicación espacial. Juego de roles.	Mapa mental Receta médica	Mapa mental sobre los pasos para lavarse los dientes. Receta médica Registro de observaciones al realizar el experimento Mapa mental sobre las papilas gustativas Resolución de laberintos.	Mapa mental
Fiesta en Pijamas Enero	Asamblea sobre su juguete favorito Dramatización libre usando disfraces	Menú Recetas de cocina Instructivos de juegos de mesa	Menú Recetas de Cocina	Asamblea grupal
Juguemos a los papás...la casita. Enero-Febrero	Exposición sobre los roles de sus papás Exposición sobre su familia usando fotografía de apoyo Exposición sobre un integrante de la familia (caracterización)	Mapa de su casa	Receta de Cocina colectiva	Asamblea grupal

Los proyectos se extendieron más tiempo de lo que se había considerado al lanzar la pregunta generadora, debido a algunas actividades colectivas que se fueron dando en el plantel de manera que no pudieron ser previstas. En los proyectos realizados se tuvo la oportunidad de participar en actos de expresión oral, lectura y escritura, esto permitió a los estudiantes hacer uso de la expresión oral para comunicar sus ideas, sus conocimientos a partir del interés que tenían sobre el tema, además se dio la pauta para que se acercaran a la cultura escrita y pudieran interrogar textos reales y a su vez, producirlos de acuerdo con sus posibilidades.

5. Resultados

Se implementaron dos listas de cotejo con la intención de reflexionar sobre los logros alcanzados por cada estudiante con respecto a las competencias a desarrollar con la Intervención Pedagógica. La primera de ellas refleja el avance en comunicar e intercambiar puntos de vista, expresar propuestas, explicar por qué estaban de acuerdo o no manifestando así sus gustos, preferencias, impresiones, aunado a ello fortalecieron la atenta escucha, el solicitar la palabra, esperar su turno para no atropellarse al hablar y todos fueran escuchados.

La segunda lista de cotejo da cuenta de que conforme fueron transcurriendo los proyectos y se trabajó de manera cooperativa en el aula, los estudiantes progresaron al hacer uso del diálogo para resolver una situación de conflicto y establecieron acuerdos para los diversos juegos o actividades en las que participaban, buscaban el apoyo de un adulto o de sus compañeros cuando así lo necesitaban, la agresión física y verbal se redujo aunque en ciertos estudiantes prevaleció debido a la situación familiar en la que se encontraban inmersos.

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA EXPRESION ORAL
INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

COMPETENCIA: Comunica e intercambia sus ideas sobre temas diversos, información personal, sentimientos y preferencias, expresándose de manera organizada y comprensible en distintos ámbitos sociales, explicando por qué está de acuerdo o no con lo que los otros dicen.

Indicador de la competencia ----->	Solicite la palabra y espere su turno para participar y para compartir sus ideas, así como escuchar con atención a los demás cuando comunican ante el grupo una experiencia que les fue significativa.				Construye ideas y argumentos completos y coherentes a partir de su participación en actividades diversas dando su punto de vista, propuestas y opiniones, explicando.				Manifieste sus deseos o ideas; cuando algo le gusta o no con base en actividades que realiza en su casa, en la escuela; asimismo que exprese sus impresiones a sus compañeros cuando algo le causa alegría, miedo, enojo, tristeza y explique por qué.			
	Levanta la mano para solicitar la palabra y espera su turno para expresar sus ideas.	Respeto el turno de habla de los demás.	Escucha a sus compañeros cuando éstos expresan sus ideas de diferentes experiencias.	Explica que haría en una situación similar, expuesta o compartida por su compañero.	Habla con sus compañeros y docente sobre aquellas situaciones que le causan curiosidad o conflicto.	Comparte su punto de vista sobre situaciones reales que se exponen dentro del aula.	Propone ideas para el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.	Expresa sus opiniones y explica si está de acuerdo o no y por qué.	Comunica como se siente a través del lenguaje oral.	Escucha a sus compañeros cuando le expresan como se sienten ante diferentes <small>haberes o experiencias</small>	Comparte de manera oral a sus compañeros en qué momentos se siente triste, enojado, <small>alabado</small>	Conversa con sus compañeros y docente sobre sus preferencias y aquellas acciones que no son de su agrado tanto en la escuela
Estudiantes												
Ascención Pérez Bigvai Onan	Sí	Sí	Sí	No	No	No	Sí	No	No	Sí	No	No
Cuenca Villeda Luis Ailton M.	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Gómez Pérez Leonel	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Hernández Hernández Brandon Johari	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Hernández Larrañaga Gustavo	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	Sí	Sí	No	No
Hernández Pérez Raymundo Pabel	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Jaime Vilchis Jesús Santiago	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Manzanares Sarabia Eduardo Gabriel	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí
Pastrana Gutiérrez Jesús Daniel	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Romero Granda Gregory Adair	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Salcedo Rosales Dominick Román	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Sandoval Gómez Edgar Eduardo	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	Sí
Villalba López Dorian Santiago	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Álvarez Leyva Vania Griselle	Sí	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	Sí	Sí	Sí
Botello Medina Michel Yaretzi	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Cortes Santiago Kenia Johana	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
García Librado Angélica Jannin	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Hernández Flores Fernanda Danae	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Martínez Ramírez Jatziri Danae	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No
Medina Alcántara Mextli Malinalli	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Morales Antonio Camila Sarahi	Sí	Sí	Sí	No	No	No	No	No	No	Sí	No	No
Pérez Nava Maricín Yolet	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Sánchez Mejía Romina	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
Sánchez Serna Sharon Yunziri	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí
Téllez Cisneros Regina Alexis	Sí	Sí	Sí	Sí	No	No	Sí	Sí	No	Sí	No	Sí
Vera Martínez Tamara Nailin	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí

Sí: Lo realiza Siempre No: Lo realiza algunas veces o Nunca

LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR LA EXPRESION ORAL

INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

COMPETENCIA: Utiliza el lenguaje para resolver conflictos, establecer acuerdos para participar en las diferentes actividades y juegos, solicitando apoyo cuando sea necesario regulando así sus impulsos.

Indicador de la competencia ----->	Dialogue para resolver un conflicto sin la necesidad de agredirse física o verbalmente.			Solicite apoyo para resolver una situación de conflicto a la que difícilmente puedan dar solución con base en sus propias estrategias.				Contribuye de manera conjunta en la construcción de acuerdos para participar en juegos y actividades diversas			
Criterios	Hace uso de su expresión oral para dar solución a los conflictos que se le presentan dentro y fuera del aula.	Solicita apoyo para resolver una situación de conflicto	Evita agredir física o verbalmente a sus compañeros.	Utiliza estrategias propias para dar solución a una situación de conflicto que se le presente.	Busca apoyo de la docente para dar solución al conflicto.	Solicita ayuda a sus compañeros para solucionar la situación de conflicto.	Mediante el diálogo da solución a los conflictos que se le presenten.	Propone ideas para organizar juegos y actividades dentro y fuera del aula.	Da sugerencias y escucha a los compañeros para establecer acuerdos.	Respeto los acuerdos establecidos durante su participación en las actividades y juegos diversos.	
Estudiantes											
Ascención Pérez Bigvai Onan	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	Si	Si	
Cuenca Villeda Luis Ailton M.	Si	Si	No	Si	No	No	No	Si	Si	No	
Gómez Pérez Leonel	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Hernández Hernández Brandon Johari	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Hernández Larrañaga Gustavo	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	Si	
Hernández Pérez Raymundo Pabel	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Jaime Vilchis Jesús Santiago	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Manzanares Sarabia Eduardo Gabriel	No	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	Si	
Pastrana Gutiérrez Jesús Daniel	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	
Romero Granda Gregory Adair	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	
Salcedo Rosales Dominick Román	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	
Sandoval Gómez Edgar Eduardo	No	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	Si	
Villalba López Dorian Santiago	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	No	
Álvarez Leyva Vania Griselle	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Botello Medina Michel Yaretzi	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Cortes Santiago Kenia Johana	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	
García Librado Angélica Jannin	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Hernández Flores Fernanda Danae	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Martínez Ramírez Jatziri Danae	No	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	Si	
Medina Alcántara Mextli Malinalli	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	Si	
Morales Antonio Camila Sarahi	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	Si	
Pérez Nava Maricín Yolet	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	
Sánchez Mejía Romina	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	
Sánchez Serna Sharon Yunziri	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	Si	
Téllez Cisneros Regina Alexis	Si	Si	Si	Si	Si	No	No	No	No	Si	
Vera Martínez Tamara Nailin	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	

Si: Lo realiza Siempre No: Lo realiza algunas veces o Nunca

Aunado a lo anterior considero que las asambleas fueron funcionales porque permitieron que la mayor parte de los estudiantes lograran expresarse por iniciativa propia sin la necesidad de tanto cuestionamiento. Sin embargo, para que el resto del grupo participara fue necesario solicitarles su intervención de una manera directa. De acuerdo con esta estrategia los pequeños intercambiaron ideas de una

manera más organizada, es decir, levantaban la mano para tomar turnos para hablar y expresar lo que pensaban, su sentir y dar su punto de vista.

Al hacer explícito el hecho de recordar cada asamblea que necesitaban levantar la mano, escuchar a los compañeros, dar su punto de vista, hablar fuerte y claro, además de defender su opinión. Se concientizaron para participar respetando estos aspectos al momento de expresarse oralmente, esto porque para algunos estudiantes se tenía que recordar en algunas ocasiones el respetar o seguir estos aspectos.

Se logró que los estudiantes hicieran uso del lenguaje para resolver conflictos y además establecieran acuerdos para participar en las actividades, esto mediante los proyectos de acción donde se decidía y se hacía la toma de acuerdos, los cuales se tenían que cumplir y respetar durante el proyecto. Se logró que la mayoría del grupo buscara otras opciones para resolver un problema y así evitar agredirse física y verbalmente.

Los niños tuvieron un acercamiento a la escritura mediante la inmersión en un ambiente alfabetizador que les dio la oportunidad de estar en contacto con textos completos y cercanos a su realidad, además de producir textos auténticos con base en los textos reales que se pudieron interrogar, conociendo la función social que éstos desempeñan en su entorno inmediato.

Con la estrategia de formación se tuvo la oportunidad de trabajar la lengua de una manera global, fortalecer las cuatro habilidades lingüísticas que la componen, hablar, escuchar, leer y escribir. Sin embargo, se tuvieron que hacer pequeñas adecuaciones a dicha propuesta, sobre todo el trabajar la interrogación y producción de textos, esto mediante el dictado a la docente y respetando el proceso de cada estudiante al realizar la escritura de acuerdo con sus posibilidades.

Construimos la silueta de un cartel, un menú, una receta médica, una receta de cocina y un instructivo, lo que permitió reconocer los elementos que integran cada

uno de los portadores de texto, identificando además de ello, la función social que tienen.

Las condiciones facilitadoras para el aprendizaje propuestas por la estrategia de formación de Pedagogía por Proyectos permitieron que los niños pudieran mirarse cuando conversábamos incluso cuando se daba el debate al decidir por una y otra propuesta, se hicieron partícipes en el acomodo del mobiliario para tener mayor libertad de movimiento en el aula y conducirse de manera autónoma en el espacio.

Se logró trabajar de manera conjunta con la mayor parte de las familias de los estudiantes, quienes se mostraron expectantes desde el inicio, dando voto de confianza a la estrategia de formación con la que se estaba trabajando, haciéndose partícipes en cada actividad en la que se solicitaba su presencia o bien al proporcionar los insumos necesarios para realizarlas en el aula.

Durante la Intervención Pedagógica también se tuvieron algunos obstáculos a vencer, en ocasiones era complejo hacer uso de los espacios del plantel, ponerse de acuerdo con las compañeras docentes o incluso con la directora, también influyó mucho la inasistencia de los estudiantes, quienes se ausentaban por enfermedad, sobre todo en los meses de noviembre a enero donde la temperatura desciende y aparecen enfermedades respiratorias, así como la falta de participación de algunas familias con quienes se hizo labor para que se involucraran sin obtener resultados favorables. Sin embargo, estos obstáculos impulsaron el camino a seguir aprendiendo y lograr nuestros objetivos.

CONCLUSIONES

Como dice la canción “Caminante no hay camino...al andar se hace camino y al volver la vista atrás, se ve la senda que nunca se ha de volver a pisar”, el diseño de esta investigación no se termina con la culminación de este documento, el trabajar con la expresión oral es un proceso paulatino, que da para esta y muchas otras investigaciones por ser un aspecto olvidado en el estudiante, un aspecto que al considerarse innato se cree que no necesita ser pulido cual diamante.

Como docente investigadora puedo concluir que no solo se tiene que fomentar la expresión oral en el aula, con los estudiantes, sino también de manera personal; como docentes muchas veces omitimos nuestra opinión, ideas o comentarios por el temor al qué dirán y por ello vamos pasando por el alto muchos atropellos, faltas de respeto o bien que desvaloricen nuestra profesión y todo el trabajo que llevamos a cabo en las escuelas sea minimizado, tal es el caso de las reformas en las que nos hemos visto inmiscuidos y algunos docentes por alzar la voz han sido silenciados.

El ahondar en la política educativa a nivel internacional y nacional me permitió mirar con otros ojos nuestro papel como docentes, la importancia de contar siempre con un sentido crítico y reflexivo ya que de este dependerá disuadir los cambios que se den en los planes y programas de estudio, retomar aquello que realmente nos funcione para responder a los intereses y necesidades de los estudiantes.

El diagnóstico Específico brinda la posibilidad de conocer el ambiente en el que se desenvuelven los estudiantes y a partir de este fomentar y tratar de subsanar lo que en casa no se les provee, abrir espacios de diálogo en el aula es un aspecto esencial que como docente se debe promover para que los estudiantes se expresen, emitan una opinión, tomen decisiones y las argumenten abriéndoles paso en una vida cooperativa y democrática.

El investigar acerca de la expresión oral, conocer otras fuentes bibliográficas y como se aborda a partir de otras miradas dio la pauta para tener más herramientas y profundizar en los aspectos que era necesario trabajar y fortalecer en los estudiantes aportando información relevante, así como estrategias, referentes teóricos que contribuyeron a esbozar el camino a seguir en la Intervención Pedagógica.

Hacer uso de elementos que ofrece la estrategia de formación de Pedagogía por Proyectos, permitió el desempeño autónomo y espontáneo de los estudiantes, lo que generó que como docente fuera una más del grupo, el empoderar a los niños resultó en un inicio difícil, pero al final el papel de mediador surtió efecto, ya que los intercambios lingüísticos que se daban en el aula trascendieron de un plano espontáneo a ser más críticos y reflexivos al argumentar de forma oral su punto de vista, generando así interés en la comunidad educativa por la forma de trabajo y los resultados obtenidos con esta estrategia de formación.

El conocer y aplicar la propuesta de Pedagogía por Proyectos abre un sinfín de posibilidades, iniciando con las condiciones facilitadoras para el aprendizaje que prepararon el terreno para desenvolvernos y poner en juego las prácticas sociales del lenguaje, dando cabida a la participación emancipadora de los estudiantes al proponer, escuchar, exponer, decidir, argumentar y llegar al consenso. Fue indispensable la creación de un ambiente agradable y propicio para el intercambio oral entre los estudiantes, logrando así que a partir de su implementación los niños se involucraran en el establecimiento de acuerdos para los juegos y actividades que integraban los proyectos, se instaurara una vida cooperativa en el aula a partir del trabajo en equipo y la toma de decisiones, se hiciera uso de las paredes textualizadas para dar cuenta del progreso y el trabajo realizado en cada proyecto, se reorganizará el mobiliario en función de las necesidades de los estudiantes y de las propias actividades, generando el sentimiento de pertenencia a un grupo donde podían ser escuchados sin el temor de ser criticados o juzgados por expresar sus pensamientos y sobre todo su sentir.

La Intervención Pedagógica con la estrategia de formación de *Pedagogía por Proyectos* contribuyó al desarrollo de la competencia comunicativa en los estudiantes del grupo 3° A, atendiendo la problemática detectada en el DE fortaleciendo así que los estudiantes hicieran uso del lenguaje de una manera asertiva, expresando su punto de vista sobre una situación específica mencionando el por qué estaban o no de acuerdo al defender sus propuestas, ideas, opiniones y no solo se quedaran con un “porque sí” o “porque no” por respuesta.

Durante la implementación de los proyectos de acción, los cuales se regían por acuerdos que ellos mismos proponían, se presentaron conflictos que lograron resolver mediante el diálogo niños, usaban la palabra para expresar aquello que les molestaba y buscar soluciones pacíficas para evitar agresiones físicas y/o verbales.

Elaborar el diseño de intervención fue un recurso inestimable para el trabajo porque permitió la sistematización de los recursos, los tiempos, los espacios, considerar los instrumentos de evaluación, las posibles estrategias a implementar, pero lo más relevante los aprendizajes que los estudiantes construirían dentro del aula tomando como eje principal la expresión oral.

Tomar en cuenta que la expresión oral también requirió de un lado afectivo, permitió en mayor o menor medida que los estudiantes pudieran expresarse, dar su punto de vista, compartir, atreverse a proponer y sobre todo a argumentar sus decisiones y evitar respuestas simples. Fue fundamental la creación de un ambiente armónico en el aula, donde existiera confianza, respeto y tolerancia, donde no se obligara a hablar a los estudiantes sino que se generará su participación espontánea, se perdiera el sentido de verticalismo del dominio de las actividades o el monólogo docente, luché por esta horizontalidad donde el docente cede el poder, el control del aula, trabajé arduamente de manera conjunta con los estudiantes fomentando así la vida cooperativa en el grupo.

Ser un participante más del aula fue complejo al inicio, por estas prácticas tradicionales y la exigencia del control del grupo, idea que se nos inculca como docentes en formación y también por parte de las autoridades una vez siendo docentes titulares, pero ir trabajando paulatinamente e ir aplicando en mi rol docente la estrategia de formación de Pedagogía por Proyectos ayudó a que los estudiantes tomaran el mando y hacerme consciente de que el docente no es un mero transmisor de conocimientos sino un mediador del aprendizaje que encamina a sus estudiantes a ser sujetos críticos y reflexivos considerando los aspectos sociales en los que se desenvuelven y esto solo se logra dándoles la oportunidad de expresarse y que sean escuchados.

Otra punto a retomar y el cual considero medular porque impactó en las competencias de la Intervención Pedagógica y donde se observó un avance significativo fue la asamblea escolar propuesta por Freinet, espacio fundamental que brindó la posibilidad a los estudiantes de expresarse, poner en juego las prácticas sociales del lenguaje al momento de comentar, analizar y resolver conflictos, además de reconocer el esfuerzo y las acciones de los compañeros, funcionó para organizar el trabajo en grupo, permitió que los niños expresaran sus ideas y escucharan las de los demás, defendieran su punto de vista y aprendieran a argumentar, respetar a los otros y también a aceptar sus errores, todo ello permitió que los pequeños del grupo 3° A se iniciaran en la vida democrática y pusieran en práctica valores como la tolerancia, la empatía, la solidaridad y sobre todo el respeto.

Los estudiantes del grupo 3°A mostraron curiosidad, interés, entusiasmo y se observaron motivados durante la realización de los diferentes proyectos, esto en gran medida debido a que fueron sus propuestas las que se trabajaron, no fue algo impuesto, incluso algunas de sus propuestas traspasaron el aula.

Asimismo, se tuvo la oportunidad de trabajar la lengua de una manera global, fortalecer las cuatro habilidades lingüísticas que la componen; hablar, escuchar, leer

y escribir, esto debido a que los estudiantes tuvieron contacto con textos auténticos que les permitieron conocer la función social de la escritura. Aunque en el andar, se tuvieron que hacer pequeñas adecuaciones a dicha propuesta, principalmente al trabajar la interrogación de textos y la producción de los mismos, esto mediante el dictado a la docente y respetando el proceso de cada estudiante al realizar la escritura en este caso, del texto interrogado.

La estrategia de formación PpP propició que los estudiantes trabajaran de manera conjunta con los padres de familia al participar de manera activa en el desarrollo de los proyectos surgidos desde su interés, fortaleciendo así los intercambios orales. Los padres y madres de familia no solo asistieron a algunos de los partidos del Mini mundialito sino también aportaron los materiales para montar el consultorio médico, los disfraces y los ingredientes para la preparación de las recetas que se elaboraron en el proyecto “De Fiesta en pijamas”, en todo momento se mostraron dispuestos y cooperadores al observar la dinámica de trabajo dentro del grupo y como sus hijos estaban aprendiendo.

Algunos de los proyectos se lograron socializar con la comunidad escolar y esto permitió que los pequeños de otros grupos se mostraran interesados en la forma en la que se estaba trabajando en el aula y comenzaron a contagiarse solicitando a sus profesoras realizar actividades similares, lo que en su momento ocasionó el que me vieran mal, tenían ideas encaminadas a que siempre quería sobresalir y opacar su trabajo, a veces decían que parecía que no tenía control de grupo por lo “ruidosos” que llegaban a ser los niños en el aula, pero me di cuenta que la percepción cambia cuando te das cuenta que abonaste a que en un futuro esos pequeños digan lo que piensan y cuestionen el por qué tienen que llevar a cabo tal o cual cosa y en ocasiones los docentes no estamos preparados para ello.

Documentar la experiencia de cada uno de los proyectos que se llevaron a cabo es una construcción de grandes significados, ha sido una actividad que me ha llevado a reflexionar, redescubrir esos misterios que encierra la docencia y buscar nuevas

alternativas para resignificar la práctica educativa, aunque debo confesar que no ha sido algo sencillo, pocas veces como docentes nos sentamos a escribir sobre lo que acontece en el aula y por ende, en mi caso, no cuento con esa practicidad para relatar o hacer uso de un lenguaje metafórico para hacer referencia a ciertas situaciones, sé que hay cosas aun por construir, relatos que compartir porque cada curso, cada ciclo escolar nos deja enseñanzas distintas y que vale la pena dar a conocer a otros.

Hoy puedo decir que no soy la misma profesora que inicio la maestría, el cambio es notorio y tangible, aun cuando mi transformación se ha dado poco a poco, valoro la oportunidad de hacer algo más por los estudiantes, brindarles más y mejores oportunidades de formación en el aula, hacer niños emancipadores, críticos y reflexivos, que cuestionen, expresen sus inquietudes y que no crezcan con el estigma del que dirán si me expreso, que reconozcan que el hablar no solo es emitir sonidos o balbucear sino que debe tener un significado y deben argumentar lo que se expresa, alzar la voz cuando algo no les gusta o no están de acuerdo, pero esto no se da de la noche a la mañana, reitero el cambio se da paulatinamente y a través de la práctica constante, lo fundamental es dar el primer paso al cambio y no quedarse en las mismas prácticas tradicionales con las que crecimos, nos formamos o aprendimos en el camino, aventurarse y salir de la zona de confort para explorar, experimentar y sí vivenciar el ensayo y error de nuevas estrategias de formación para pulirlas y sacar el máximo provecho de éstas.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Álvarez, J. & Jurgenson, G. (2012). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Primera Edición. Paidós Educador.
- Backhoff E.E., Andrade M. E., Sánchez M. A., Peon A. Margarita (2008) El aprendizaje en tercero de preescolar en México. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), México.
- Barrera, M. & Henríquez, M. & Sánchez, M. (2009). *Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta*. Educación y Educadores, 12(1), 43-59.
- Bodrova, E. & Leong D. (2004) *Herramientas de la mente. El aprendizaje en la infancia desde la perspectiva de Vygotsky*. México: Pearson Educación.
- Bolívar A., Domingo J. y Fernández, M. (2001) *La investigación Biográfico-narrativa en Educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Cassany, D. (2000) *Enseñar Lengua*. Barcelona, España: Grao.
- Chomsky N. & Dieterich H. (2004) *La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia*. México, Editorial Planeta
- Delors, J. (1994) *Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro*. México: El correo de la UNESCO, pp. 91-103.
- Díaz B. A. (2006). *El enfoque de competencias en la educación. ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* Perfiles Educativos, XXVIII (111), 7-36
- Guerra, M. & Rivera, L. (2012) *El lado oscuro de la RIEB. El secuestro de la educación*. México, La Jornada Editores.

- Hernández, R. (2010) *Metodología de la Investigación*. México, McGraw-Hill.

- Ize, L. (1999) *La lengua oral en el aula. Compartir el discurso: Forma indispensable para compartir el conocimiento en Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*. Paidós. 288 pág.

- Jolibert, J. & Jacob, J. (2009) *Interrogar y Producir Textos Auténticos: Vivencias en el Aula*. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones, S.A.

- Jolibert J. & Ssraïki C. (2009) *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Edit. Manantial, Argentina.

- Lomas C. & Aliagas, C. & otros dieciséis (2014) *El aprendizaje de la competencia oral por Guadalupe Jover en La educación lingüística, entre el deseo y la realidad*, Octaedro, 217 páginas.

- Malagón, G. y Montes E. (2008). *La evaluación y las competencias en el jardín de niños*. México: Trillas.

- Münch L. y Ángeles, E. (2009), *Capítulo 7 El muestreo, en Métodos de y Técnicas de Investigación*. México: Trillas.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO); UNESCO (2000) Foro Mundial sobre la Educación.

- Rivera, L. & Guerra, M. *Retos de la educación preescolar obligatoria en México: la transformación del modelo de supervisión escolar REICE*. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 3, núm. 1, 2005, pp. 503-511.

- Rodari, Gianni (1999) *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Panamericana, Bogota.
- Sacristán, G. (2000) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.
- Sánchez Cervantes, A. (2014), *La asamblea escolar*, Serie Práctica, Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna, A.C., México.
- Secretaría de Educación Pública (2008) *Alianza por la Calidad de la Educación*. SNTE.
- Secretaría de Educación Pública (2004) Programa de Educación Preescolar
 - (2009) Planes y Programas de estudios. Educación Básica. Primaria.
 - (2006) Planes y Programas de estudios. Educación Básica. Secundaria.
 - (2011) Programa de Educación Preescolar.
 - (2010) Curso Básico de Formación Continua para Maestros en Servicio 2010.
- Silveyra, C. *El uso total de la palabra para todos (Crear con palabras) en la literatura para no lectores*. Colección Leer y Escribir, Homo Sapiens, Argentina.
- Suárez, D. (2007) *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas. Una manera de indagar el mundo de la experiencia escolar*, entre Maestr@s. Publicación trimestral de la UPN, Vol. 6 núm. 16, pp. 73-87.
- Torres, J. A. & Vargas, G. (2010) *Las competencias ¿lo idóneo?* México. Torres Asociados.
- Vernon S. A. y Alvarado M. (2014). *Aprender a escuchar, aprender a hablar. La lengua oral en los primeros años de escolaridad*.

-Zygmunt, B. (2005) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa, S.A.

-Zygmunt, B. & Mazzeo, R. (2012) *Sobre la educación en un mundo líquido*. Paidós.

Materiales electrónicos:

Academia (2015) *El aula ambiente alfabetizador*. Consultado en julio de 2015 de: https://www.academia.edu/7621997/El_aula_ambiente_alfabetizador_Fundaci%C3%B3n_leer

Correa D. M., (2009). *El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial*. Educere, 13(44), 89-98.

Martínez R. M., Rodríguez S. M. y Quevedo P. (2011) *El trabajo con la expresión oral desde los primeros grados en la educación primaria una vía para fortalecer el desarrollo de la lengua materna*. Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol. 3, N° 30.

Núñez M. E. y Vela E. M. (2012) *El teatrino como herramienta didáctica para el desarrollo de la expresión oral en el preescolar*. Campo Abierto, Vol. 31, N° 1. Colombia.

Tuning (s.f.) Educational Structure in Europe. Consultado en enero de 2015 de: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Spanish_version.pdf%20consultado%20en%20enero%202015

Tuning América Latina (s.f.) Consultado en enero de 2015 de: <http://www.rieoei.org/rie35a08.htm>

UNESCO (s.f.) *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes (con los seis marcos de acción regionales)*. Marco de Acción de Dakar. Consultado en noviembre de 2014 de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>

UNESCO (s.f.) *Declaración Mundial sobre la Educación para Todos*. Consultado en noviembre de 2014 de: http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/JOMTIE_S.PDF

Zorrilla, M., & Barba, B. (2008). *Reforma educativa en México. Descentralización y nuevos actores*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (30), 1-30.

ANEXOS

Anexo 1. Entrevista semiestructurada para los niños.



JARDÍN DE NIÑOS "INÉS VILLARREAL"

ENTREVISTA A NIÑOS

Nombre _____ Grado y Grupo _____

Responde las siguientes preguntas:

1. ¿Para qué te sirve hablar?

2. ¿De qué te gusta hablar?

3. Cuando estás con tus papás, ¿sobre qué hablas?

4. ¿Con quién te gusta platicar más?

Papá () Mamá () Hermanos () Abuelos () Otros ()

5. Cuando tienes algún problema, ¿cómo lo resuelves?

6. ¿De qué te gustaría hablar en tu salón?

7. Cuando estas con tus compañeros (as) o amigos (as), ¿sobre qué hablas?

8. ¿Quién elige cómo vestirse? ¿Por qué?

9. ¿Puedes elegir qué programas de televisión ver? Si () No ()

10. Si tú puedes elegir que programas de televisión ver, ¿cuáles son los programas que ves?

11. ¿Qué programas son los que te permiten ver cuando otra persona decide o elige por tí?

Anexo 2. Cuestionario abierto a padres de familia



Organización y análisis de información: Cuestionario a Padres de familia

JARDÍN DE NIÑOS "INES VILLARREAL"

CUESTIONARIO DIRIGIDO A PADRES DE FAMILIA

1.- Como padres de familia, ¿cuánto tiempo le dedican a su hijo(a) para conversar durante el día?

2.- Escriba sobre qué temas platica su hijo (a) con usted:

3.- En qué situaciones le permiten a su hijo(a) dar su punto de vista:

4.- Cuando su hijo (a) se enfrenta a una situación de conflicto ¿menciona cómo le dio solución?

5.- Su hijo (a) le comenta cuando algo no le gusta o le disgusta y el por qué

6.- ¿Qué factores considera usted que influyen para que los niños se expresen adecuadamente?

7.- Como padre de familia, ¿qué considera usted que debería aprender su hijo (a) en el Jardín de Niños?

8.- Como padre de familia ¿qué considera usted que es más importante en el jardín de niños, favorecer la expresión oral en su hijo (a) o trabajar la lectura y escritura? Mencione por qué:

Anexo 3. Cuestionario mixto para docentes.



JARDIN DE NIÑOS "INÉS VILLARREAL"

CUESTIONARIO DIRIGIDO A DOCENTES

Solicito su colaboración para responder el siguiente cuestionario, la información recabada será únicamente para fines de investigación académica, seleccione la opción que considere la más adecuada de acuerdo a su opinión y llene según corresponda.

Nombre _____ Edad _____ Grado y Grupo _____

Escolaridad _____ Años de servicio _____

Escuela de procedencia _____

1. Considera usted que el Programa de Educación Preescolar 2011 prioriza el trabajo sobre la expresión oral, de manera específica en el aspecto de argumentación, de qué manera:

2. ¿Cómo trabaja usted la expresión oral dentro del aula?

3. ¿Cuántas veces a la semana aborda usted algún aspecto de la expresión oral con sus estudiantes?

Diario () 2-3 veces por semana () 1 vez a la semana () Nunca ()

4. ¿Qué aspecto atiende con mayor frecuencia?

Diálogo () Descripción () Explicación () Argumentación () Narración ()

5. ¿Qué estrategias utiliza para que sus estudiantes expresen sus ideas, opiniones y argumentos?

6. ¿De qué manera integra a los padres de familia para trabajar la expresión oral con sus estudiantes?

7. Mencione usted, desde su punto de vista, ¿qué es un ambiente alfabetizador?

8. Considerando que un ambiente alfabetizador es un espacio para darle la posibilidad de acción y elección a los sujetos sobre diversos portadores de texto para un uso comunicativo. ¿Qué beneficios tiene para los niños contar con un ambiente alfabetizador en el aula?

9. ¿Considera usted que su salón de clases cuenta con un ambiente alfabetizador que ayude a potencializar la expresión oral en sus estudiantes?. Si, no, por qué.

10. De qué manera cree que un ambiente alfabetizador favorece el que los niños den su punto de vista, sugieran, expliquen o den un argumento

11. Como docente permite que sus estudiantes se expresen dentro del aula ¿De qué manera?

¡GRACIAS!

Anexo 4. Guía para la atención de los menores de educación inicial- preescolar



GUÍA PARA LA ATENCIÓN DE LOS MENORES DE EDUCACIÓN INICIAL- PREESCOLAR

PRESENTACIÓN

La Guía para la Atención del menor de Inicial- Preescolar tiene el propósito de apoyar al personal docente de educación Preescolar para que conozca y registre características y antecedentes individuales de niñas y niños para apoyar su aprendizaje. La información recabada será incorporada al expediente individual del preescolar.

Durante los primeros días hábiles del ciclo escolar, las docentes realizan entre otras actividades, entrevistas con padres y madres de familia para obtener información básica de los menores que junto con las observaciones en el desempeño de los niños y las características de su entorno, sustentarán las experiencias de aprendizaje tanto para la etapa inicial como para las subsecuentes acciones educativas.

La información proporcionada por el padre y/o madre de familia permitirá a la docente:

- **Tener un primer acercamiento** con los padres de familia para fortalecer los vínculos de comunicación y cooperación para brindar una mejor atención educativa a sus hijos.
- **Detectar** algunos problemas de salud y, orientar oportunamente a los padres o tutores para su atención.
- **Diseñar un ambiente de aprendizaje** que apoye el desarrollo de competencias en el marco del Programa de Educación Preescolar vigente.

Esta guía se aplicará a toda la población infantil y formará parte del expediente individual del alumno junto con el Examen Médico del Escolar.

La Guía Para la Atención del menor de Inicial-Preescolar, será un documento vigente durante el tiempo de permanencia del menor en el plantel, por lo que es importante que se actualicen cada ciclo escolar los datos necesarios. Si el alumno o alumna es de tercer grado la Guía se entregará al padre, madre de familia o tutor al término del ciclo escolar como parte del expediente individual. Cuando el padre, madre de familia o tutor notifique baja de su hijo, hija, el docente le entregará el expediente con la indicación de que lo presente al inscribirse en otro jardín de niños.

I.- DATOS GENERALES DEL ALUMNO(A)

- 1.-Nombre del niño (a) Kenia Johana Cortés Santiago
- 2.- Fecha de nacimiento: 28 mayo 2010 Sexo: Masculino
Domicilio Dr. Vértiz 349 int. E-301 Col. Doctores
- 3.-Institución de la que se es derechohabiente: Seguro Popular
IMSS () ISSSTE () OTRO NINGUNA () Cuenta con Carnet de gratuidad: Sí () No ()
- 4.-¿Ha recibido atención educativa ó asistencial de otra institución? SI NO ()
¿En cuál?: Margarita Isas Perea Tiempo de permanencia: 1 año

* Por turno vespertino y distancia es que la cambio.

II.- ANTECEDENTES DEL NIÑO O LA NIÑA

- 5.- Lugar de nacimiento: México, D.F.
Especifique población: Cuauhtémoc
- 6.- Desarrollo del Embarazo: Normal Semanas de gestación: 9 meses
- 7.- Parto: Normal Cesárea () ¿se presentó algún problema al momento del parto? Sí () No
Especificarlo: _____
- 8.- Lactancia: pecho ¿cuánto tiempo? 2 años Biberón desde qué edad 2 años
hasta qué edad 2.2 m.
- 9.- Manifiesta alguna discapacidad u otra necesidad educativa ¿Cuál?
Intelectual () Auditiva () Visual () Motora () del habla () u otro: _____
NO

Existe algún referente de diagnóstico que aporte información sobre su necesidad, incluya copia del documento referido _____

En caso de recibir atención ¿qué tipo de apoyo se le ha recomendado? _____

- 10.- Usa prótesis o aparatos ortopédicos: Sí () No
de extremidades superiores () de extremidades inferiores () auditivos () visuales ()
Requiere del uso permanente de: lentes () silla de ruedas () andadera () muletas ()
Otro _____
Emplea: lenguaje de señas () Lectura y escritura Braille ()
- 11.- Ha tenido algún accidente o enfermedad que haya requerido revisión médica u hospitalización Sí () No
Si su respuesta es afirmativa, señale lo siguiente: ¿Cuánto tiempo? _____
¿A qué edad? _____ ¿Por qué situación? _____
¿En la actualidad requiere algún cuidado especial? Sí () No
¿Cuáles? _____

(PARA COMPLEMENTAR REVISE INFORMACIÓN DEL EXAMEN MÉDICO)

- 12.- Enfermedades que ha padecido:
Varicela () rubéola () escarlatina hepatitis () tifoidea () paperas () Tosferina ()
otras _____
- 13.- ¿Actualmente padece alguna enfermedad temporal o crónica? Tos, al sacar certificado médico le comentan de probable soplo en el corazón pero no dan diagnóstico, ni medicamento u observaciones.
Cuáles: _____
- 14.- ¿Es alérgico o intolerante a: alimentos () medicinas () animales () plantas () otros ()
Cuáles: NO
- 15.- ¿Toma algún medicamento de forma permanente? Sí () No ¿Cuáles? _____
¿Requiere algún cuidado especial? Sí () No ¿Cuáles? _____
- 16.- ¿Presenta alguna fobia o miedo? NO ¿a qué? _____
- 17.- Duerme la mayoría de las veces: solo () con sus padres hermanos familiares () otros ()
Horario: 9:00 pm. - 7:30 am.
- 18.- Horas que duerme en promedio: _____
¿Hace siesta durante el día? Sí No () De cuanto tiempo: muy rara vez / 1 hr.
¿Presenta algún trastorno del sueño? Sí () No ¿Cómo? Pesadillas () insomnio ()
rechinar de dientes () sueño tranquilo () habla ó se levanta dormido ()

- 19.- Toma alimentos antes de llegar a la escuela? SI (✓) NO ()
- 20.- Qué tipo de alimentos le gustan? caldo de pollo, pepino, lechuga, fruta.
- 21.- ¿Cuántas horas al día ve televisión?, 2-3hrs. ¿solo? ✓ ¿acompañado?
- 22.- ¿Cuáles son sus programas favoritos? Dora la exploradora, 308 solo canales de niños (colores, números)
- 23.- ¿Qué actividades realizan regularmente, los fines de semana?
 Visitas a: familiares () cine () parque de diversiones () museos () mercado () Otros: _____
- 24.- Personas viven con el niño/a Sábado: parque ya que hermano va a futbol.
 padre (✓) madre (✓) hermanos (✓) abuelos maternos () abuelos paternos (✓) tíos () primos () Otros _____
- 25.- Edades de los hermanos y sexo. Masculino 5 años.
- 26.- ¿Cómo es la relación familiar? Segue más a mamá, con su hermano a veces bien, a veces
- 27.- ¿Cuanto tiempo le dedica como padre o como madre, para estar con su hijo al día? Pelea.
1 hora.

III.- INFORMACIÓN FAMILIAR (Puede complementarse con la ficha de inscripción)

- 28.- Nombre del padre: Yobani Cortés Juárez Edad: 24
 Escolaridad: primaria Ocupación: comerciante Lugar de Nacimiento (Especifique el nombre de la población) Puebla, Zacatlán Teléfono: 57522188 trabajo
- 29.- Nombre de la madre: Brenda Santiago Salazar Edad: 22
 Escolaridad: primaria Ocupación: hogar Lugar de Nacimiento (Especifique el nombre de la población) Veracruz Teléfono: 63058804.
- 30.- Ingreso familiar mensual (aproximado): \$2,000.00 a la semana.
- 31.- Nombre del tutor (en su caso) _____ Edad: _____
 Escolaridad: _____ Ocupación: _____ Lugar de Nacimiento (Especifique el nombre de la población) _____ Teléfono _____
 Pertenece a un grupo Indígena? Sí () No () Cuál _____
- 32.- Estado civil de los padres:
 Casados () Divorciados () Unión libre (✓) Viuda/o () Madre soltera () Padre soltero ()
- 33.- En caso de emergencia, avisar a: Patricia Cortés Juárez
 Con domicilio en Dr. Arce # 100 int. B-301 Col. Doctores Teléfono 55 88 88 69
 Parentesco tía Ocupación hogar.
- 34.- Existe Restricción legal para que alguno de los padres recoja al niño(a) en el plantel: NO
 Si existe el caso anotar el nombre del tutor autorizado: _____

IV. CARACTERÍSTICAS DE LA VIVIENDA Y DE LA COMUNIDAD

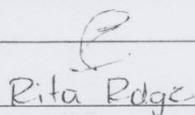
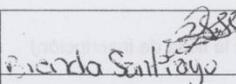
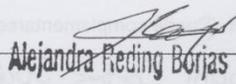
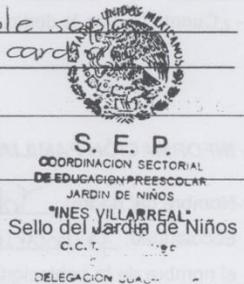
- 35.- Vivienda: casa () departamento (✓) cuarto () propia () rentada (✓) otra comparten con abuelos.
- 36.- Tipo de construcción: madera () lámina () cartón () concreto (✓) otra _____
- 37.- Servicios con que cuenta la vivienda: agua (✓) drenaje (✓) electricidad (✓) teléfono (✓) gas ()
- 38.- Servicios que hay en la comunidad: pavimentación (✓) mercado (✓) recolección de basura (✓) alumbrado público (✓)

V.- OBSERVACIONES GENERALES

En éste espacio la docente podrá registrar aquella información que le parezca importante del niño o niña que presente barreras para el aprendizaje.

Como es: berrinchuda, enojona si no hacen lo que ella quiere, juega para, le gusta bailar.
 JdN: aprenda a escribir su nombre, a compartir ya que le cuesta trabajo

Ciclo Escolar 2014-2015 Fecha de realización de la entrevista 28 agosto Grado 2º Grupo B
 Presentó Exámen Médico: Sí No () ¿Cuál fue el diagnostico? Probable síndrome
 ¿A que servicio fue referido? Centro de Salud cardi

 Rita Edge	 Ricardo Santibáñez	 Alejandra Peding Borjas	
Nombre y Firma de la Educadora de grupo	Nombre y Firma del Padre ó tutor	Nombre y Firma de la Directora	S. E. P. COORDINACIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PREESCOLAR JARDÍN DE NIÑOS "INES VILLARREAL" Sello del Jardín de Niños C.C.T. <u> </u> DELEGACIÓN <u>JUARAQUE</u>

Ciclo Escolar _____ Fecha de realización de la entrevista _____ Grado _____ Grupo _____
 Presentó Exámen Médico: Sí () No () ¿Cuál fue el diagnostico? _____
 ¿A que servicio fue referido? _____

Nombre y Firma de la Educadora de grupo	Nombre y Firma del Padre ó tutor	Nombre y Firma de la Directora	Sello del Jardín de Niños
---	----------------------------------	--------------------------------	---------------------------

Ciclo Escolar _____ Fecha de realización de la entrevista _____ Grado _____ Grupo _____
 Presentó Exámen Médico: Sí () No () ¿Cuál fue el diagnostico? _____
 ¿A que servicio fue referido? _____

Nombre y Firma de la Educadora de grupo	Nombre y Firma del Padre ó tutor	Nombre y Firma de la Directora	Sello del Jardín de Niños
---	----------------------------------	--------------------------------	---------------------------

Anexo 5. Situación didáctica para los niños “¿que haría yo si...?”



JARDIN DE NIÑOS “INÉS VILLARREAL” CICLO ESCOLAR 2014-2015

SITUACION DIDÁCTICA

Propósito:

Que los niños logren intercambiar opiniones y explicar por qué está de acuerdo o no con lo que otros opinan sobre un tema determinado.

Actividad

a) Indicaré a los niños que les leeré una situación para que me ayuden a resolver un problema:

Un día Oscar y sus amigos estaban jugando en el parque donde había una barda muy alta, todos los amigos decidieron jugar con la pelota de Oscar, pero de pronto, la pelota se fue del otro lado de la barda, todos se pusieron muy tristes ¿Qué haremos preguntaron todos? Entonces, comenzaron a decirle a Oscar: ¡Súbete a la barda para buscar la pelota! ¡Súbete Oscar!

b) Preguntaré a los niños lo siguiente:

- ¿Oscar le debe hacer caso a sus amigos? ¿Por qué piensas eso?
- ¿Ustedes qué harían en estos casos?
- ¿Qué opinas de lo que dice tu compañero? ¿Qué te hace pensar eso? (diré el nombre de uno de los niños) ¿Por qué?
- ¿Qué harían ustedes para que Oscar recupere su pelota y seguir jugando? (daré la oportunidad para que todos los niños expresen su opinión)
- Preguntaré si alguno tiene otra opinión.