

sis. 106828



INSTITUTO DE LA EDUCACION BASICA DEL ESTADO DE MORELOS

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 17-A**

RESERVA

**DE LA ORALIDAD A LA FORMACIÓN DE LECTORES
AUTÓNOMOS**

TESIS EN QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO

PRESENTAN:

MARÍA TERESA ISABEL DE LA TORRE CLAVIJO

Y

PEDRO PATRICIO HERNÁNDEZ ALMAZÁN

ASESOR: MTRO: AROLDO AGUIRRE WENCES

CUERNAVACA, MORELOS

A mi familia

Por su paciencia y cariño que me demostraron a través de estos dos años y medio que duró el estudio de esta maestría.

Ellos supieron estar presentes en los momentos de dicha y de trabajo en todo momento, con su cariño y atenciones me decían, ¡ánimo!, ¡tú puedes!, nosotros estamos contigo y ésto es el fruto de un trabajo en común.

Gracias, muchas gracias por estar ahí.

A la memoria de mi señor padre, Federico de la Torre González, cuyo ejemplo de rectitud y trabajo, desde niña me impulsó para seguir adelante.

A mi familia

A todos y cada uno de los miembros de mi familia que es mi más preciado tesoro, por quienes cada día trato de ser mejor y darles buen ejemplo. A ellos que gracias a su apoyo, hice posible el sueño de estudiar la presente maestría.

A la memoria de mi señor padre, Pedro Hernández Daniel, que con su escasa preparación me enseñó a luchar, esta tesis es un ejemplo de que la superación es posible cuando se desea alcanzar una meta.

Agradecemos al tutor de la presente tesis Maestro Aroldo Aguirre Wences por la asesoría que hizo posible terminar con éxito esta maestría.

A las Dra. y María del Carmen Turrent Rodríguez y a las maestras Graciela A. Murillo Paniagua, Guadalupe Poujol Galván y María Rosa Quiñones Menéndez, que amablemente prestaron sus servicios como lectoras y orientadoras en la revisión y corrección final de la presente tesis.

A los asesores de la Maestría en Educación, campo Desarrollo e Innovación Educativa, línea enseñanza de la lengua y la literatura, en la Unidad 17-A de la Universidad Pedagógica Nacional, por el entusiasmo, esfuerzo y confianza que hicieron posible esta Maestría y al personal técnico y administrativo de la misma.

Al profesor Jorge León Popoca, supervisor de la zona escolar No. 24 en Cuernavaca, Morelos, por las facilidades otorgadas para realizar el proyecto de investigación en la escuela primaria "Ignacio Allende", de Ocoatepec, Morelos.

Al director Rubén Ortega Águilar, a la profesora Angélica Ayala Campos, titular del grupo donde se aplicó el proyecto de intervención pedagógica, a las niñas y niños participantes y a los padres de familia que amablemente colaboraron con nosotros.

A nuestros compañeros del programa de Maestría de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad 17-A, quienes durante dos años de convivencia, compartieron sus experiencias y aportaron ideas, reflexiones, críticas y sobre todo, su invaluable apoyo y su siempre presente amistad.

Gracias a todos los que nos apoyaron para obtener la beca-comisión para realizar los presentes estudios.

A las autoridades de los Servicios Educativos Integrados del Estado de México (SEIEM) y personal administrativo. A la Sección XVII del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación del Valle de Toluca.

A las autoridades del Instituto de la Educación Básica del Estado de Morelos (IEBEM). A los integrantes de la Sección XIX del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación en el Estado de Morelos.

A la maestra María Elena Murillo Paniagua y personal administrativo del Centro de Maestros no. 01 de Cuernavaca Morelos, por las facilidades otorgadas para la investigación documental.

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I. OBJETO DE ESTUDIO.....	8
1. Antecedentes del proyecto de investigación.....	8
2. Objetivo general.....	8
3. Objetivos particulares.....	9
4. Metodología.....	9
5. Supuesto y premisas para la investigación.....	11
6. Definición del objeto de estudio.....	12
7. Justificación.....	13
CAPÍTULO II CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL.....	17
1. El pueblo de Ocotepéc.	19
2. Situación geográfica.....	25
3. Situación demográfica.....	27
4. Organización social.....	28
5. Instituciones educativas.....	31
6. Celebraciones cívico-sociales.....	34
7. Fiestas y tradiciones.....	37
8. Influencia de la modernidad en Ocotepéc.....	47
9. Aspecto deportivo.....	49
10 La escuela "Ignacio Allende".....	50
11. Las niñas y los niños de la escuela primaria "Ignacio Allende".....	60
12. Etapas del desarrollo cognositivo de los niños del proyecto	62
13.Situación en proceso de adquisición de la lecto-escritura en los alumnos participantes.....	72
14.Evaluación institucional.....	77

CAPÍTULO III. LA LECTURA EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA "IGNACIO ALLENDE"	78
1. La oralidad.....	78
2. PRONALEES y el fortalecimiento de la lectura.....	89
3. El significado social de la lectura.....	94
4. Los métodos de enseñanza aprendizaje de la lectura.....	100
CAPÍTULO IV. UN PROYECTO PARA LA INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA "IGNACIO ALLENDE" EN OCOTEPEC, CUERNAVACA MORELOS	108
1. Finalidad del proyecto.....	109
2. Principios pedagógicos.....	113
3. Condiciones para la realización.....	117
4. Papel del profesor.....	119
5. Procesos educativos.	121
6. Estrategias para conformar un grupo.....	124
7. Estrategias para el acceso a la lectura.....	134
8. Evaluación.....	155
9. Ejemplo del diario de los profesores (investigadores)	157
10. Resultados obtenidos.....	170
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	178
1. Conclusiones.....	178
2. Recomendaciones.....	181
Bibliografía.....	183

Hemerografía.....	188
Documentos.....	189
Otros.....	190
Anexo 1 Cuentos de tradición oral de la comunidad de Ocotepc Cuernavaca, Morelos.....	191
La marrana que engañaba a la gente.....	192
El árbol y la niña que se perdió.....	193
El árbol seco que curó a enfermos.....	195
El ilusionista.....	196
Anexo 2 Fotografías de las actividades cívico-sociales y religiosas.....	197
Anexo 3 Fotografías de actividades de los investigadores y aplicación de las estrategias.....	203

INTRODUCCIÓN

El hombre desde que se integró en grupos sociales implementó distintas maneras de comunicarse y la lectura fue uno de los primeros procesos de comunicación, pues leer es y ha sido una necesidad del hombre, ya que a través de la historia el ser humano ha desarrollado diferentes técnicas de lectura.

Primeramente aprendió a leer el paso de los animales para resolver sus necesidades de alimentación, posteriormente, dio lectura al significado de los astros, lo cual fue primordial en todas las culturas.

En Mesoamérica, los diferentes grupos que florecieron también desarrollaron la escritura pictográfica y la podemos observar en los restos arqueológicos que se encuentran en el territorio mexicano. Los vestigios arqueológicos más relevantes son los de los mexicas y su famoso Calendario Azteca y de los mayas que por medio de un calendario más exacto y al tomar la lectura de los astros, pudieron predecir las estaciones del año, la época para las siembras y hasta los eclipses de nuestra época.

Durante la época colonial en La Nueva España y con la finalidad de evangelizar y enseñar la lengua española a los indígenas mexicanos, los frailes utilizaron el método denominado Silabario de San Miguel, que en su tiempo y para los propósitos que tenían los españoles, les dio resultado. En ese tiempo la enseñanza estuvo a cargo de la iglesia y aún después de la Independencia de México, ésta siguió en manos eclesiásticas, hasta que a mediados del siglo XIX en la época de la Reforma, Don Benito Juárez separa la educación de la iglesia y la declara laica, gratuita y obligatoria. Sin embargo esto no hace que el método de enseñanza de la lecto-escritura cambie.

En la Constitución Política de 1917, se legisla la educación y queda inscrita en el Artículo Tercero Constitucional, que la educación en México es laica, gratuita y obligatoria, además, mediante ésta se desarrollará armónica e integralmente al ser humano.

En nuestros días existen muchos programas sobre la lectura, uno de estos es para el acceso y desarrollo de la lectura, el cual es conocido como Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), y el otro que se complementa para promover la lectura, también conocido como Rincones de Lectura los cuales son implementados a través de la SEP.

En el informe presidencial del 1º de septiembre de 1999, el Dr. Ernesto Zedillo Ponce de León declara año de la lectura y durante el período escolar 2000-2001, se promueven diversos proyectos hacia la lectura, a través del programa de Rincones de Lectura. Este proyecto surge porque los métodos de lecto-escritura no han funcionado adecuadamente en muchas comunidades del país y no responden a las necesidades de nuestro tiempo.

A raíz de este problema se planeó y se realizó el presente proyecto de investigación, ya que en los recorridos realizados en la zona escolar no. 24 de Cuernavaca, Morelos, se detectó un grupo del primer ciclo de la escuela primaria "Ignacio Allende" de la comunidad de Ocoatepec, que al finalizar el ciclo escolar, dieciséis alumnas y alumnos no habían accedido a la lectura. Por todo lo anterior, se diseñó un proyecto en el que se pretende establecer un enlace entre los cuentos de tradición oral de la comunidad de Ocoatepec, la oralidad infantil para el acceso a la lectura socialmente convencional e iniciar en ellos el desarrollo del gusto por la lectura autónoma.

Para esto, fue necesario recuperar los cuentos de tradición oral y en las investigaciones realizadas nos dimos cuenta que el pueblo es rico en costumbres

y tradiciones, pues sus habitantes se describen como participantes de un grupo de tradición oral, heredada de sus antepasados nahuatlacas por hablar claro y es como han transmitido sus historias y sus costumbres a las nuevas generaciones. Esto lo relacionamos con los textos leídos de Paulo Freire, en el que dice que la lectura de la palabra siempre va precedida de la lectura del mundo, y si las niñas y los niños son participantes activos de las costumbres y tradiciones de su comunidad, son observadores y actores de una tradición oral, que se inicia y desarrolla primeramente en el contexto familiar y después en su contexto social.

Con el cuento de tradición oral de la comunidad de Ocoatepec, se pueden trabajar los estilos de aprendizaje, y las inteligencias múltiples, puesto que los cuentos no tratan de un solo tema, ya que en ellos también se pueden tratar las matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, español, etc. En estas actividades se fomenta la construcción del conocimiento y al socializar los cuentos de tradición oral, se pone en acción la creatividad y la fantasía de los participantes, además, se trabaja en un contexto que a las niñas y los niños les es significativo y están leyendo su mundo para llegar a la lectura de textos escritos.

Para dar inicio al proyecto de intervención pedagógica, primeramente se diseñaron actividades para conformar un grupo y cohesionarlo. Éstas se caracterizan por integrar a cada uno de los participantes a un grupo sin discriminación y se dividen en dinámicas de rompehielos y juegos de presentación, conocimiento, afirmación, confianza, comunicación y cooperación. Dado que mediante estos se crea un ambiente distendido y se fomentan los valores de solidaridad, amistad, compañerismo, cooperación, etc., y los prepara para realizar un trabajo en común, en este caso el acceso a la lectura, siendo este un esfuerzo creativo en el que las alumnas y alumnos que participaron en el proyecto, pusieron en acción sus conocimientos previos y los compartieron con los demás participantes. También se pretende con estas actividades crear un ambiente de libertad, creatividad y entusiasmo de todos los participantes y la emoción de compartir para lograr un fin.

En el presente trabajo de intervención pedagógica participaron alumnas y alumnos del primer ciclo, padres de familia, profesora de grupo, director de la escuela, asesoras de PRONALEES e investigadores. Todos ellos en constante comunicación en el proceso de investigación y en la toma de decisiones.

El primer capítulo de la presente tesis, se inicia con los antecedentes del proyecto de investigación, el cual se llama *De la oralidad a la formación de lectores autónomos* y para su aplicación se realizaron investigaciones con el método de investigación-acción, ya que el objetivo primordial de este proyecto de intervención pedagógica es transformar la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Es importante mencionar que en el desarrollo de las actividades se asimilan nuevas experiencias y se capacita para aprender en un proceso de constante cambio, con otras formas de manejar y transformar la enseñanza, así como de resolver necesidades y problemas y más adelante devolver la experiencia a los actores participantes. Posteriormente se parte de la pregunta al campo de estudio, el objetivo general, los objetivos particulares la metodología de investigación, los supuestos y premisas, la definición del campo de estudio y la justificación del mismo.

En el capítulo dos se analiza la forma como se accedió al campo de estudio, las técnicas e instrumentos que se utilizaron para la recolección de datos, también se da una amplia información del contexto social, en donde se destacan los orígenes de los ocotepences y de su raíz indígena, y como aún conservan sus costumbres y tradiciones prehispánicas.

Se abordan los temas de situación geográfica y demográfica de la comunidad de Ocoteppec, su organización social, las instituciones educativas locales, las celebraciones cívico-sociales, fiestas y tradiciones, la influencia de la modernidad en Ocoteppec, los deportes que se practican, la escuela "Ignacio Allende", las niñas y los niños del primer ciclo que conformaron el campo de

estudio, las etapas del desarrollo cognositivo de los niños, la situación en el proceso de adquisición de la lecto-escritura de los alumnos participantes y la evaluación institucional.

Conocer el contexto social e institucional fue muy importante para nosotros, pues a partir de estos, trazáramos la ruta para seguir la investigación, y para lograrlo hicimos visitas periódicas durante dos años y medio a la escuela y comunidad. Investigamos quiénes podrían proporcionar información para alcanzar nuestros propósitos, realizamos entrevistas no estructuradas con los profesores de la misma escuela, padres de familia, director de la escuela y supervisor escolar. También solicitamos la colaboración del C. Ayudante Municipal, los integrantes de la vigilancia (ronda), con los cronistas de la comunidad y los mayordomos de las capillas de los cuatro barrios que conforman el pueblo de Ocoatepec. Estos últimos, porque son los encargados de organizar las fiestas tradicionales de la comunidad y las actividades socio-culturales de la misma, lo cual hace que sus habitantes se sienten orgullosos de sus raíces indígenas y defenderlas es una forma de arraigo a su pueblo.

En otro apartado de este capítulo se reseña el contexto institucional y se inicia con una narración histórica por la profesora y pionera de la escuela. Se menciona la preparación de los profesores, así como su antigüedad en la profesión, y se presenta una entrevista realizada a la profesora del grupo participante.

Se describe a las niñas y los niños del primer ciclo de la escuela primaria donde se realizó la investigación, se hace referencia a la teoría de Piaget, que se ocupó de estudiar los estadios del desarrollo. Además realizamos entrevistas estructuradas a los padres de familia, alumnas, alumnos y profesora titular del grupo, para conocer los problemas que tienen para el acceso a la lectura.

El capítulo tres contiene tres apartados: en el primero trata el tema de la oralidad y se inicia desde cómo es que un bebé se pone en contacto con los adultos desde los primeros meses de vida, hasta que se forma como hablante, primero en el núcleo familiar y social, para posteriormente en la escuela estar en contacto con sus compañeros y profesores.

En el segundo apartado se encuentra una descripción del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES), así como los materiales que la Dra. Margarita Gómez Palacio y colaboradores han propuesto para este programa en el ámbito nacional.

El tercer apartado trata el significado social de la lectura y cómo aprenden a leer las niñas y los niños. También se aborda acerca de las funciones que tiene la lectura, distinguiéndose ésta como lectura instruccional, formativa y recreativa.

En el último apartado de este capítulo se presenta una reseña de los métodos de lecto-escritura utilizados en México, desde la llegada de los españoles, y cómo se llevaron a la práctica cada uno de éstos, quiénes fueron sus precursores, cómo han surgido los cambios a través del tiempo y los materiales que se han diseñado para su realización. También se menciona la "Propuesta para la adquisición de la lengua escrita y las matemáticas" (PALEM), investigación realizada por la Dra. Emilia Ferreiro y aplicada por la Dra. Margarita Gómez Palacio y colaboradores, en la que señala una metodología en la que el profesor/a observan el avance de sus alumnos y su ritmo de aprendizaje, y en el cual se hacen uso de fichas de trabajo, que fueron diseñadas por la Doctora. Y por último se describe el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES).

En el capítulo cuatro se expone el proyecto para la innovación de la enseñanza-aprendizaje de la lectura en niñas y niños del primer ciclo de la escuela primaria "Ignacio Allende" de Ocotepéc, Municipio de Cuernavaca, Morelos. Este

se divide en los siguientes apartados: Finalidad del proyecto, principios pedagógicos, condiciones para su realización, papel del profesor, los procesos educativos, estrategias para conformar un grupo, estrategias para el acceso a la lectura, evaluación, un ejemplo del diario de los profesores y los resultados obtenidos en el proyecto.

En este capítulo se tomó en cuenta la teoría y la práctica, la experiencia que tenemos como docentes y los conocimientos previos de los participantes. Se diseñaron actividades significativas, las cuales se proponen para mejorar el proceso de adquisición de la lectura. Para diseñar las estrategias primeramente pasamos por la etapa de diagnóstico, el estado de la cuestión, su delimitación y su conceptualización. En este capítulo se exponen las estrategias que pueden responder al problema para el acceso a la lectura. En estas estrategias se tomaron en cuenta los cuentos de tradición oral de Ocoatepec, contados por personas oriundas de este lugar o que han vivido muchos años en la comunidad y ellos mismos se dedican a rescatar para preservar las leyendas y los cuentos. Al final de cada estrategia, se propone una evaluación y comentarios adicionales a estas. También se presenta una propuesta de evaluación para alumnas y los alumnos en conjunto. Por último, se proponen diversas formas de obtener los datos para evaluar, así como procedimientos e instrumentos para la recolección de la información cualitativa y cuantitativa.

En el quinto capítulo de este trabajo se presentan las recomendaciones y conclusiones del proyecto de intervención pedagógica. Y para finalizar el trabajo de esta tesis, se presentan tres anexos en los cuales se encuentran algunos cuentos de tradición oral de Ocoatepec, imágenes de las fiestas tradicionales de la comunidad y de las actividades de los investigadores.

CAPÍTULO I OBJETO DE ESTUDIO

1. Antecedentes del proyecto de investigación

El nombre del proyecto es "De la oralidad a la formación de lectores autónomos", con el cual se buscó la comunidad, escuela, grado y grupo para aplicar el proyecto de intervención pedagógica. El proceso se inició y respondió a la siguiente pregunta:

¿Con qué estrategia metodológica didáctica es posible que las alumnas y los alumnos del primer ciclo grupo "B" de la escuela primaria "Ignacio Allende" accedan a la lectura, estableciendo un enlace entre la oralidad infantil, los cuentos de tradición oral de la comunidad de Ocoatepec y la lectura socialmente convencional, para desarrollar en ellos el gusto por la lectura?

Por lo anterior, se diseñaron los objetivos que se pretendieron alcanzar y son:

2. Objetivo general

- ◆ Reencontrar la palabra a través de la oralidad infantil y los cuentos de tradición oral de su comunidad, para llegar a la lectura como medio de promoción social y de obtención de libertad.
- ◆ Iniciar en los alumnos la formación de la lectura autónoma.
- ◆ Diseñar estrategias metodológico-didácticas para que el alumno del primer ciclo de educación primaria acceda a la lectura.

3. Objetivos particulares

- ◆ Utilizar la investigación-acción para desarrollar un proyecto de intervención pedagógica.
- ◆ Reivindicar el papel protagónico del lector, para que disfrute de la lectura por medio de la palabra significativa, para la creación de un lenguaje que lo exprese y lo manifieste en el mundo.
- ◆ Desarrollar la imaginación y la creatividad a través de la oralidad, como una dimensión del proceso de expresión
- ◆ Cohesionar un grupo para crear un contexto familiar para que el acceso a la lectura se de en un ambiente placentero y que al mismo tiempo que interactúe con el texto se vaya dando en él la reflexión, el análisis y la crítica.

4. Metodología

Para lograr los objetivos se diseñó un proyecto de intervención pedagógica con los siguientes aspectos: finalidad, principios pedagógicos, condiciones para su realización, papel del profesor, procesos educativos, estrategias y evaluación.

Para el desarrollo de la presente propuesta se utilizó el método de investigación-acción, ya que se puso en acción un proyecto de innovación pedagógica para transformar la enseñanza-aprendizaje de la lectura a través del cuento de tradición oral de la comunidad. Esto porque la cultura regional jugó un papel importante en el proceso, ya que ésta la producen los habitantes de los pueblos, pues cada una de las personas la conforman y su literatura es el reflejo de su historia, sus costumbres, hábitos, tradiciones, usos y problemática.



Procesión para la entrega de la promesa del arco a la parroquia del pueblo.

La cultura es un modelo de creencias y expectativas que mantienen en común y profundamente los miembros de una organización. A su vez, esas convicciones dan lugar a los valores, la situación ideal de ser, que abrigan la compañía y sus integrantes. Esos valores originan normas situacionales. *La forma de cómo hacemos las cosas aquí*, que evidencian el comportamiento observable. Luego, dicho comportamiento normativo se convierte en la base para la validación de las creencias y los valores desde los cuales se originaron las normas.¹

Primero se investigó la comunidad para conocerla y comprenderla, de esta manera se pudo estructurar, diseñar y desarrollar el proyecto de intervención pedagógica sobre bases firmes. Esto porque la cultura de los alumnos de Ocotepéc no es la misma de los alumnos de otras comunidades y el proyecto que se diseñó puede no tener éxito en otros lugares.

La naturaleza moldea al hombre pero, en el proceso de producción, el "*homo faber*" moldea la naturaleza. Visto desde otro nivel, el hombre es conformado tanto por su ambiente natural, como el social: pero la inteligencia humana activa, selectiva y creadora, también tiene capacidad de plasmar los ambientes natural y social, que rodea el ser humano. (Los ambientes natural y social objetivo) y lo ideal (la inteligencia humana), no hay sujetos objetos estáticos de la realidad. El cambio existe en la praxis,

¹ GOODTEIN, D. Leonard, NOLAN, Timothy M. y PFEYFFER, J. Willian, *Planeación estratégica aplicada*, McGraw Hill, p. 70 y 71.

la unión dialéctica de la práctica basada en los sentidos y de una inteligencia humana comprometida en la actividad social creadora selectiva (crítica).²

5 Supuestos y premisas para esta investigación

- ◆ Para percibir y conocer la realidad fue necesario actuar en ella, ya que existe el conocimiento, es válido cuando se origina y se comprueba en la acción.
- ◆ El proceso de investigación queda esto descriptivo de los fenómenos, ya que ese nivel fue necesario, se logró.
- ◆ Desde lo anterior, emergió la necesidad de superar el nivel descriptivo-morfológico con la búsqueda de una explicación más real, es decir se hizo el intento por descubrir las relaciones entre la interacción dialéctica .
- ◆ Una vez determinadas estas relaciones se hizo necesario incluir los elementos en contextos explicativos más amplios, que permitieron ir aproximándose a la totalidad del fenómeno o proceso tratado (sobre como influye el contexto social en la escuela, de que forma se podrían entrelazar estos para que los alumnos accedieran a la lectura, respetando su contexto y sin romper la relación en la escuela con la comunidad).
- ◆ La explicación de estos procesos sociales, necesariamente se incorporaron a los sujetos en este proceso, es decir, a las niñas y a los niños que son parte importante de los procesos históricos, mediante el cuento de tradición oral de la comunidad para el desarrollo de la oralidad infantil, el acceso a la lectura y un acercamiento a la lectura autónoma.
- ◆ Finalmente, la investigación del objeto social tuvo que remontarse al origen o

² OQUIS, Paul, *La epistemología de la investigación-acción*, Ecuador, 1990, Naciones Unidas, ,p 3,

génesis de los fenómenos, para encontrar en su movimiento la dinámica histórica, la explicación última de ellos.

6 Definición del objeto de estudio

La selección del campo de estudio se dio después de haber trabajado en las diferentes escuelas de la zona escolar No. 24, del sector escolar No. 1, de Cuernavaca, Morelos. En los recorridos realizados de esta zona escolar se detectó el grupo "B" de primer grado, de la escuela primaria "Ignacio Allende" de la comunidad de Ocoatepec, el cual contaba con 43 alumnos, de los cuales 4 eran alfabéticos al iniciar el curso y al finalizarlo, este grupo tenía 16 alumnos presilábicos en escritura que no habían accedido a la lectura.

Como en ese tiempo estábamos buscando un grupo para implementar el proyecto de intervención pedagógica, ante la problemática presentada, por fin se encontró un grupo con perspectivas de mejorar sus capacidades lectoras.

Sin perder tiempo se dialogó con las autoridades escolares (supervisor escolar, equipo de PRONALEES, jefe del sector escolar No. 1. También se negoció con la Profesora Angélica A. C., titular del grupo y se dialogó con los padres de familia para su conocimiento y aprobación, ya que estos también participarían en el trabajo y en la toma de decisiones. Una vez aceptado se presentó el plan actividades para desarrollarlo.

El proyecto estuvo constituido de dos partes: la primera para trabajarse de lunes a viernes de 13:30 a 16:00 hrs. durante el mes de julio de 1999 y la segunda los días lunes y martes a la misma hora del período escolar 1999-2000.

Para dar inicio a los trabajos, se citó a los padres de familia y a los alumnos participantes. Se les explicó en qué consistía la metodología a seguir y cómo iban

a participar en él, (al acompañar a sus hijos a la escuela y a los lugares donde se les cito para escuchar, narrar, y leer cuentos). Todos ellos aceptaron participar en el proyecto de intervención pedagógica, a pesar de que esto representaba asistir a la escuela o a otros sitios y durante el período de vacaciones de verano.

Acceso al campo. Se entiende como un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio. En un primer momento el acceso al campo supone simplemente un permiso que hace posible entrar en una escuela o una clase para poder realizar una observación, pero más tarde llega a significar la posibilidad de recoger un tipo de información que los participantes sólo proporcionan a aquellos en quienes confían y que ocultan a todos los demás. En este sentido se habla de que el acceso al campo es un proceso casi permanente que se inicia el primer día en que se entra en el escenario objeto de investigación y se termina al finalizar el estudio.³

De esta forma se ingresó al grupo en la escuela primaria "Ignacio Allende", pero como el proyecto de intervención pedagógica se encuentra vinculado con la comunidad, también fue necesario hacer una investigación etnográfica acerca de la misma.

7 Justificación

Hoy en día, nos encontramos en un momento de coyuntura entre los cambios que se proponen para la enseñanza de la lectura en los planes y programas de estudio de la educación básica. Estos plantean cambios respecto a la enseñanza de la lectura, sin salirse de un *curriculum* de interés técnico, sin embargo, es importante considerar el planteamiento de estrategias en las que se inserte el desarrollo de la oralidad, retomando el contexto social para llegar a la lectura autónoma.

El aprendizaje de la lectura y la escritura, por sí mismo no tendrá significado real si se hace a través de la repetición puramente mecánica de las sílabas. Ese aprendizaje es válido cuando, simultáneamente con el dominio de la formación de

³ RODRIGUÉZ GÓMEZ, Gregorio, Gil Flores, Javier, García Jiménez Eduardo, *Metodología de la investigación cualitativa*, Buenos Aires, p. 72.

vocablos, el educando va percibiendo el sentido profundo del lenguaje: cuando va percibiendo la solidaridad que existe entre el lenguaje-pensamiento y la realidad, cuya transformación, al exigir nuevas formas de comprensión plantea también la necesidad de nuevas formas de expresión.⁴

Lo anterior porque la enseñanza tradicionalista de la lectura no está respondiendo a las necesidades de nuestro tiempo, ya que en la actualidad encontramos con los siguientes problemas para el acceso a la lectura:

- ◆ En la escuela no se desarrolla la expresión oral y tampoco se permite que los alumnos participen en diálogos, discusiones, opiniones, para que puedan expresarse en forma clara, y tomen decisiones, además de que en el hogar tampoco se les apoya en este aspecto y algunos alumnos ingresan a la escuela sin esta habilidad, lo que los hace tímidos, temerosos e inseguros y repercute con dificultades para el acceso a la lectura.
- ◆ A raíz que el plan y programa de estudio da amplia libertad al docente para la enseñanza de la lectura y éste hace un ecléctismo de métodos que no responden a la comprensión y rescate de significado de textos.
- ◆ Los métodos utilizados en la escuela primaria para la enseñanza-aprendizaje de la lectura, se realizan en forma mecánica en la que los alumnos sonorizan y no rescatan el significado de lo que leen.
- ◆ Algunos profesores exigen a sus alumnos que memoricen el nombre de las letras y su sonido, lo cual dificulta que los alumnos lleguen a la construcción del significado y conocimiento.
- ◆ En la enseñanza de la lectura no se toma en cuenta la diversidad de alumnos que asisten a las aulas, pues se trabaja en la creencia de que los grupos son homogéneos y las niñas y los niños deben aprender con las mismas

⁴ FREIRE, Paulo. *La importancia de leer en el proceso de liberación*, México, 1998. Siglo XXI, p. 54-55.

estrategias, sin tomar en cuenta las diferencias individuales y la inteligencias múltiples.

- ◆ En la enseñanza-aprendizaje de la lectura, el alumno no tiene un modelo lector, lee en forma oral para el profesor o en forma individual, lo cual no permite la interacción y la aceptación entre iguales.
- ◆ La lectura todavía en algunas escuelas se debe aprender para que responda a la calificación de velocidad, entonación, volumen, puntuación y énfasis.
- ◆ Hoy en día hay mucha carencia de lectores, esto se debe en gran parte a la forma que aprendieron a leer sin llegar a la comprensión de la lectura.
- ◆ Los textos que se utilizan para la enseñanza de la lectura no son significativos para los alumnos, pues les hablan de contextos diferentes al que ellos conocen.
- ◆ En la actualidad algunos profesores se justifican y dicen que el método o métodos que utilizan para enseñan a leer les da buenos resultados y no quieren cambiar por temor a fracasar.
- ◆ La forma en que se ha enseñado la lectura ha dado como resultado que los adultos no lean y cuando se enfrentan a un texto escrito (instructivo, receta médica, etc.) no lo comprendan.
- ◆ El profesor aún conserva la formación donde él cómo persona mayor y quien enseña se le debe respeto, lo que hace que el alumno sienta temor de acercarse a preguntar y prefiere quedarse con la duda, y lo peor que cuando el/la alumno/a consideran que pueden leer, si no responden al esquema que el profesor tiene de la lectura, los calla y los manda a su lugar, sin importar que

pueda herir los sentimientos y los derechos de los niños.

- ◆ El ausentismo en la escuela se debe a que el trabajo en el aula es cansado y poco creativo, esto porque muchos profesores se exceden en la transcripción y repetición de planas y lecturas sin rescate de significados, por lo que los alumnos se aburren en clase y prefieren realizar otras actividades fuera del ámbito escolar.
- ◆ Los profesores desconocen el contexto social en el que se desenvuelven los alumnos, pues solo asisten a la escuela en su horario de clase y se van sin preguntarse que hacen éstos cuando no están en la escuela.

Por todo lo anterior, se propuso realizar la investigación del presente proyecto de intervención pedagógica para la enseñanza-aprendizaje de la lectura.

CAPÍTULO II CONTEXTO SOCIAL E INSTITUCIONAL

El contexto social jugó un papel muy importante en este proyecto, por lo que nos dimos a la tarea de visitar la comunidad y hacer una investigación etnográfica, desde el mes de febrero de 1998, hasta el mes de diciembre del 2000.

El momento más difícil de todo el trabajo de investigación es poner el pie por primera vez en el campo y saber qué hacer en ese momento. En los primeros momentos de la investigación las observaciones pueden no estar del todo centradas, y es preciso que el investigador vaya aprendiendo en los primeros días quién es quién y construir un esquema o mapa de los participantes en el lugar y un mapa de la distribución física del escenario. En definitiva, se trata de responder a dos interrogantes: ¿dónde me encuentro?, ¿con quién estoy?. Es preciso que el investigador aprenda las normas formales e informales del funcionamiento del lugar.⁵

Esto porque era importante entender el conjunto de condiciones naturales, sociales, históricas y culturales en que se sitúa la comunidad de Ocotepéc en el proceso de observación. También era importante relacionarnos a esa ilustración de elementos físicos (espacios objeto), sociales (individuos, grupos sociales), culturales (lenguaje, materiales, conocimiento), que rodean el desarrollo del acontecimiento, fenómeno o conducta observable.

El investigador quiere establecer experiencia humana subjetiva. Nos estamos refiriendo aquí a historias de vida basadas en las entrevistas en profundidad. Más que cualquier otro enfoque de la ciencia social, la historia de vida nos permite conocer íntimamente a las personas, ver el mundo a través de sus ojos, e introducimos vicariamente en sus experiencias.⁶

En la comunidad se realizaron entrevistas con las autoridades de Ocotepéc y hubo personas (informante clave) como don Ángel Millán, que aportaron información muy valiosa acerca de la historia del pueblo, sus costumbres, tradiciones, fiestas, etc., que era importante recabar para desarrollar este

⁵ RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, GIL FLORES, Javier, GARCÍA JIMÉNEZ, Eduardo, *Metodología de la investigación cualitativa*, Buenos Aires, Paidós, 1994, p.72.

⁶ TAYLOR, S. J. Bodgan, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1986, p. 106.

proyecto.

Las entrevistas en profundidad siguen el de una conversación entre iguales, y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas. Lejos de asemejarse a un robot recolector de datos, "el investigador es el instrumento de la investigación y no sólo es un protocolo o formulario de entrevista". El rol implica no sólo obtener respuestas, sino también aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas.⁷



Don Ángel Millán, uno de nuestros informantes claves.

Para un proyecto de investigación cualitativa como éste, también hubo necesidad de caracterizar a los actores participantes en el mismo y de realizar entrevistas para hacer sus historias de vida y de esta manera conocer las razones que evitan que se integren al grupo y accedan a la lectura.

Ibidem p.101.



Una de las entrevistas con la alumna Laura R. R.

1 El pueblo de Ocotepc

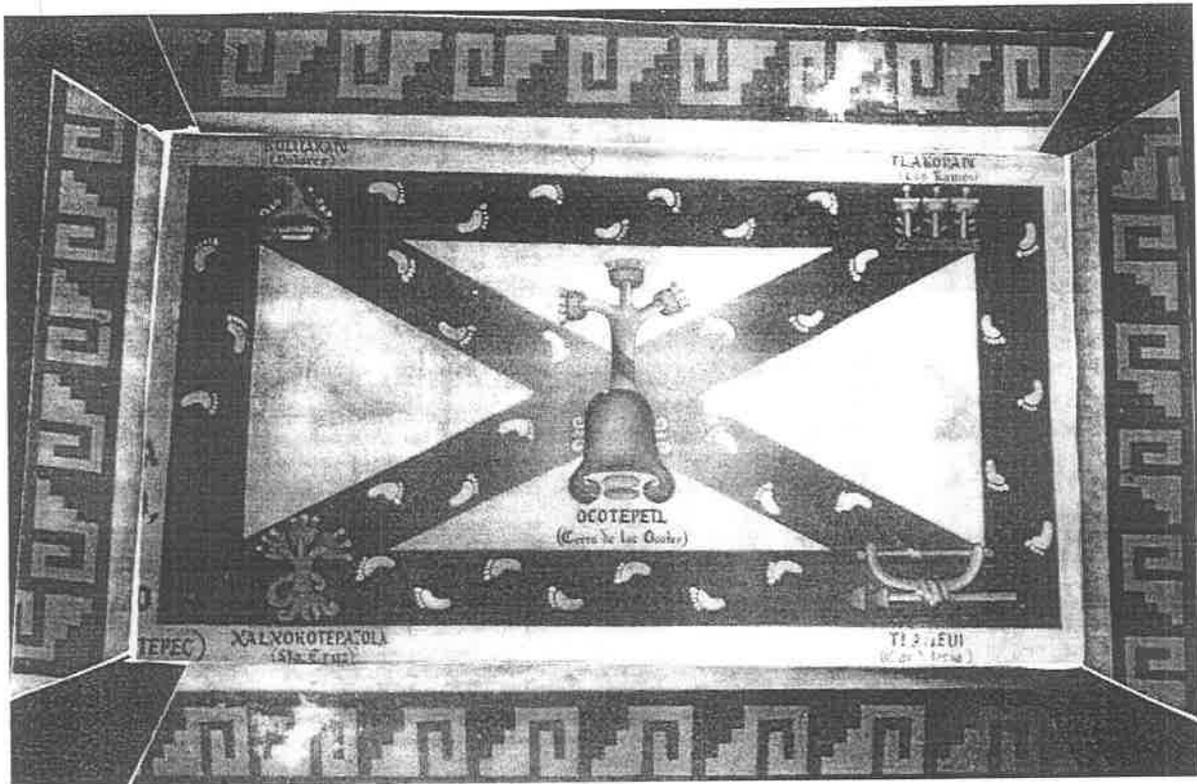
Los microhistoriadores deben tener tres características primordiales: un fuerte sentimiento de localismo, de afecto hacia lo que se llama "patria chica"; espíritu conservador, de que las cosas se conserven o se recuerden como eran antes; facilidad para examinar documentos.

Los temas de que se ocupa la Microhistoria son aquellos que interesan a la gente común y corriente cuyas grandes hazañas son siempre pequeñas. Los hechos que les interesan son los hechos típicos de un determinado momento como, por ejemplo las fiestas tradicionales de otros tiempos, o los sucesos naturales que afectaron la vida de su comunidad.⁸

Luis González y González

Ocotepc significa cerro de los ocotes y se representa por un jeroglífico que tiene un cerro y encima de él, un árbol de ocote.

⁸ GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis, Conferencia sobre microhistoria 29 y 5 abril de 1978. Departamento de Difusión y Extensión Universitaria, Universidad Iberoamericana.



Okotl - ocote, tepetl - cerro

Esta comunidad no pierde su esencia de pueblo tlahuica, palabra de tlanihuic que significa "hacia la tierra" en lengua náhuatl. Actualmente Ocotepetl conserva la organización territorial prehispánica por barrios y lo componen cuatro de la siguiente forma:

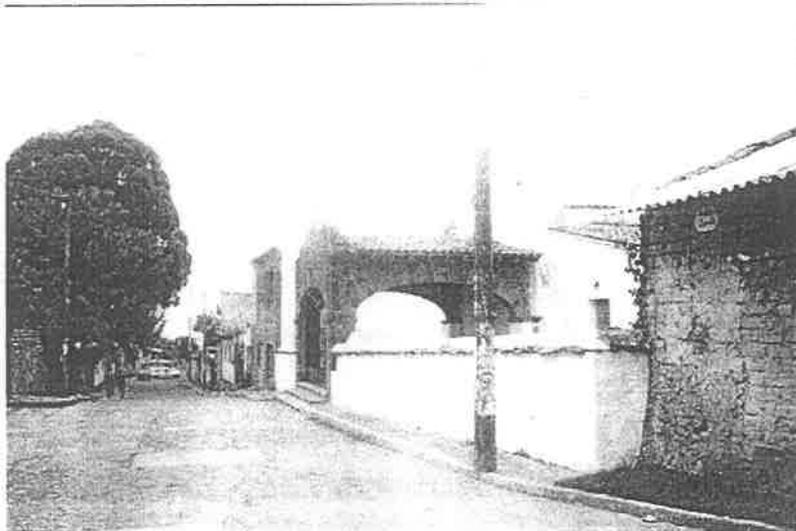
- Barrio de Tlanihuic, que significa "Lugar donde se ve la luz del amanecer". En la capilla de este barrio existe una placa con la siguiente leyenda: "Recuerdo de los primeros fundadores llamados los Tlahuicas 1507-1980". Actualmente este Barrio se conoce como Barrio de la Candelaria⁹.

⁹ ROSALES, Pedro, habitante y cronista de la comunidad de Ocotepetl.



Capilla del barrio de la Candelaria.

- Barrio de Colhuacan. Significa "Gente que cura, usando la medicina de su tiempo" (la herbolaria). Los moradores de este barrio tenían conocimientos de la herbolaria y protegían a los jorobados, lisiados o con algún defecto físico y con la llegada de los españoles a este barrio se le denominó barrio de los Dolores¹⁰.



Capilla del barrio de los Dolores.

¹⁰ MILLAN, Ángel, exmayordomo del barrio de Colhuacan o de los Dolores.

- Barrio de Tlacopan. El verdadero nombre es Tlagopan, de la palabra *tlagoti* que significa "vara". Se cuenta que las personas de este barrio se dedicaban a tejer canastos y chiquihuites, pero el lugar de donde venían los de Tlagopan se llama Cuamegatitlan, que quiere decir "Tierra de bejuco", de ahí su actividad artesanal, además estas personas eran altas y delgadas en comparación con los habitantes de los otros barrios. Actualmente este lugar se conoce como barrio de los Ramos¹¹.

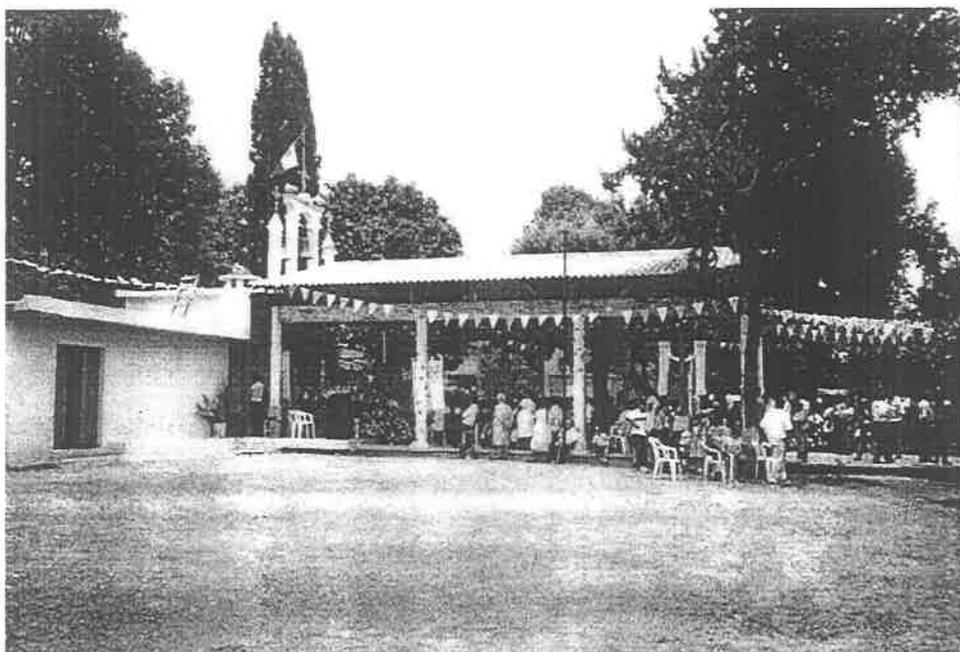


Capilla del barrio de los Ramos.

- Barrio de la Santa Cruz. Éste fue el último barrio en formarse y cuentan que cuando el Barrio de Colhuacan creció en número de habitantes, se dividió por acuerdo de asamblea y se formó así el cuarto barrio.¹²

¹¹ TREJO, Fausto, encargado del museo "Yoloxochitl" de Ocotepc y vecino del barrio de los Ramos.

¹² DÍAZ, Domingo, cronista y vecino de la comunidad de Ocotepc.



Capilla del barrio de la Santa Cruz.

Antiguamente el centro de Ocoatepec estaba donde ahora se encuentra la capilla de la Candelaria, lugar donde había dos pirámides, los españoles decidieron construir la capilla y en ella los habitantes aún guardan un teponaztle (instrumento musical prehispánico) que tocan cuando hay eclipses, temblores sísmicos o en las fiestas de la capilla.

Los españoles con el fin de extender la evangelización, decidieron construir una parroquia en el centro de los tres barrios ya constituidos. Esta construcción se inició en el año de 1536 y se terminó en el año de 1592, (fue la segunda construcción después de la catedral de la ciudad de Cuernavaca, a cargo de la orden de los franciscanos). Su santo patrón es la Transfiguración del Señor y actualmente se le conoce como El Divino Salvador. La parroquia queda a bordo de la carretera Cuernavaca-Tepoztlán, la cual cuenta con un amplio atrio que está circulado por una barda con almenas y una puerta principal que tiene un arco con reja de herrería¹³.

¹³ *Ibidem.*



La Parroquia del Divino Salvador.

Durante la época de la Revolución Mexicana se llevaron las campanas de la iglesia, posteriormente los mismos habitantes de Ocoatepec, fundieron las campanas que actualmente se tocan, colocándolas en la única torre de la iglesia. Pueden observarse cuatro campanas, dos pequeñas que están orientadas, una hacia el norte y otra hacia el sur. Éstas se llaman esquilas y para que suenen se les da vueltas y se tocan sólo en las fiestas importantes del pueblo. Las otras dos campanas son grandes, una está colocada hacia el este y se fundió entre 1994 y 1997. La otra campana se orienta hacia el oeste, fundida hace aproximadamente cuarenta y cinco años, la cual se utiliza normalmente para los servicios religiosos diarios.

2 Situación geográfica

Este pueblo se localiza en la parte norte de la ciudad de Cuernavaca, en el paralelo 18°, 58, meridiano 99°, 14' a 80 Km. de distancia (aproximadamente) de la capital de la República Mexicana y pertenece al municipio de Cuernavaca, Morelos, México.

A través del tiempo y por su situación geográfica, Ocotepec ha sufrido cambios muy significativos tanto en su territorio como en su organización social. En su territorio porque sus terrenos se dividieron con la construcción del ferrocarril en 1885 (actualmente en desuso). También porque en 1935 se construyó la carretera que une Cuernavaca con Tepoztlán y la autopista del Sol, México-Acapulco, (antiguamente llamada autopista Miguel Alemán). Otro factor que ha influido con el paso del tiempo es la mancha urbana que está haciendo que cada vez tenga menos terrenos de bosque y de cultivo, ya que actualmente este poblado esta conformado por cuatro barrios y ocho colonias que son conocidas como: Maravillas, Tecomulco, Fátima, Ampliación Tepepan, Nogales, Texcaltepec, Ampliación la Cruz, la Cima.



Vista parcial de la comunidad de Ocotepec.

En su organización social como existe la facilidad para comunicarse con otros pueblos y con la capital del estado se incorporan otras ideas y costumbres diferentes, pero a pesar de todo esto, los ocotepences siempre han luchado por conservar sus costumbres y tradiciones, (aunque algunas personas adopten otras de la ciudad).

Este poblado cuenta con 1087 hectáreas de tierras comunales, las cuales están conformadas por resolución presidencial de 1947. Antiguamente los hombres de Ocoteppec se dedicaban al trabajo del monte para sacar leña y carbón para venderlo en la ciudad de Cuernavaca y al cultivo del maíz, calabaza y frijol.

Las especies de plantas y árboles que existen en el monte son: Ocotillo, madroño, ocote chino, palo dulce, aguacatillo, cedro y poco oyamel. En las casas se cultivaban flores como dalias, jacalaxuchil o flor de mayo.



Carretera que comunica la ciudad de Cuernavaca con Tepoztlán.

El antiguo camino que comunicaba al pueblo con la ciudad de Cuernavaca, pasaba por la estación del ferrocarril donde los ocotepences compraban y vendían sus productos, (este camino se encontraba sembrado de árboles frutales como limones, guayabos y anonas y hasta hace alrededor de 15 años todavía podíamos encontrar estos árboles en lo que queda de este camino). El camino que queda se está perdiendo con la urbanización del pueblo y sólo se encuentra un pequeño tramo que se localiza en la parte sur del pueblo, entre la autopista del Sol y la vía del tren, pero convertido en un basurero, los pocos árboles que quedan los están desapareciendo, pues es muy común observar como amanecen quemados desde la base del tronco.

Los terrenos que hasta hace 10 años eran utilizados para el cultivo de jitomate, tomate, maíz, frijol, pepino, etc., se encuentran circulados por altas bardas y algunos con construcciones de nuevas casas.

En una entrevista realizada con el ayudante municipal comentó que en esta comunidad no hay contaminación, pero en los recorridos que se hicieron por el pueblo, se observó que pequeños talleres de cerámica desechan las aguas residuales en las pequeñas barrancas del pueblo, ya que Ocoteppec no cuenta con drenaje. Ante la carencia de este servicio, cada casa cuenta con una fosa séptica para deshacerse del agua residual de la familia.

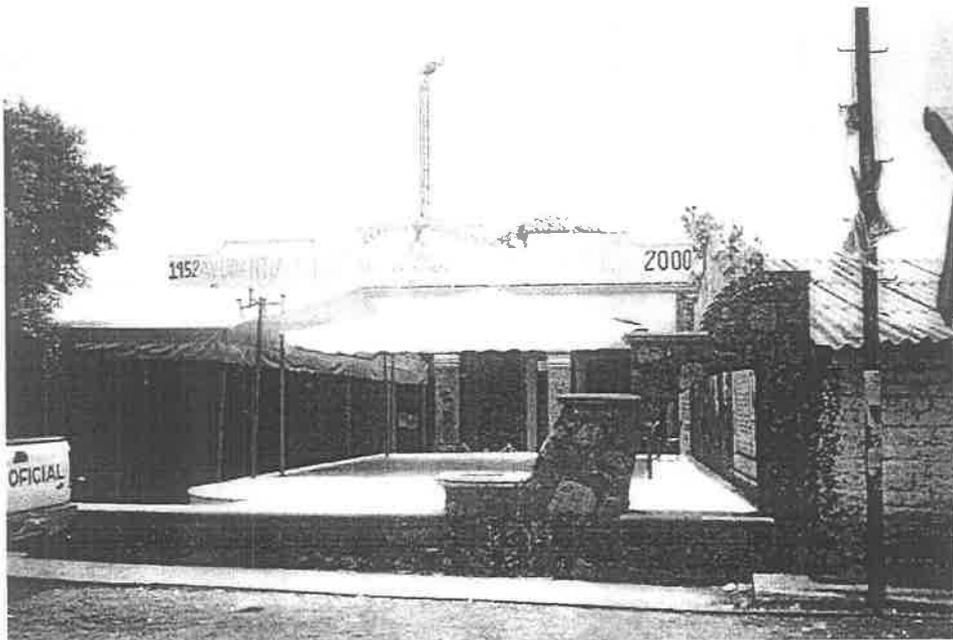
3 Situación demográfica

Según datos del INEGI, Ocoteppec cuenta con una población total de 8 mil 451 habitantes, de los cuales 4 149 son varones y 4 302 son mujeres. La población en edad escolar es de 857 hombres 855 mujeres, y cuenta con 1876 viviendas habitadas, de estas 1873 son particulares, con un promedio de 4.5 habitantes por vivienda. Existen 1528 viviendas que cuentan con fosa séptica,

1852 que tienen energía eléctrica, 1012 viviendas que cuentan con agua entubada al predio y 581 con agua entubada a la vivienda.

4 Organización social

En Ocotepéc las autoridades son nombradas por los habitantes del pueblo. Para nombrarlos los habitantes se fijan en el buen comportamiento personal de estos, para que de esta manera, representen a los cuatro barrios que conforman el poblado. Las asambleas se realizan anualmente y se reúnen para designar a las autoridades, el día 31 de diciembre en la ayudantía municipal.



Ayudantía Municipal de Ocotepéc, Cuernavaca, Morelos.

Para los habitantes de Ocotepéc, los cargos más importantes son los del ayudante municipal, el fiscal de la iglesia y el comité de la junta de mejoramiento cívico y material. El fiscal es el nombramiento más importante y serio, pues es el

de la iglesia y dura un año. Generalmente se dice que quien es electo fiscal, tiene una gran probabilidad de ser después ayudante municipal.

La junta de mejoramiento cívico y material, se encarga de hacer el alineamiento de los predios, otorga permisos para construcción, limpia las barrancas del pueblo y se ocupa también de la construcción de las calles de la comunidad.

Otro es el cargo de comisariado de los bienes comunales, el cual dura tres años. Para elegirlo se realiza una asamblea a la que asiste un representante de la Reforma Agraria y otro del gobierno del estado, pero solo en calidad de observadores. También asiste un notario público para levantar el acta de la asamblea.

En los últimos 5 años, se ha podido observar en las bardas de las casas del pueblo, las campañas de las planillas que aspiran a los cargos antes mencionados. El comité que actualmente rige al pueblo de Ocotepc, lo conforman gente muy joven, pues sus edades fluctúan entre 35 y 45 años. Al contrario de otros tiempos, cuando las autoridades eran personas mayores de cincuenta años, a quienes se les debía respeto y preferencia para ocupar estos cargos.

Hoy en día, la lucha por la tierra es un problema que persiste en Ocotepc. Esto porque los habitantes han luchado con los pueblos de Chamilpa, Ahuatepec y Coajomulco por sus respectivos límites. Además existe la lucha y los conflictos por la posesión de la tierra entre los mismos habitantes de Ocotepc, lo cual ha cobrado vidas entre comisariados de los bienes comunales y pueblo en general.

En Ocotepc no hay policía, en una entrevista realizada con uno de los vigilantes, dijo que existe un acuerdo con la policía del municipio, por lo que esta no puede entrar e imponer su autoridad. Cuentan que cuando la policía ha

querido entrar y detener a alguna persona, tocan las campanas de la iglesia y todo el pueblo se reúne para impedirlo.

Esto no quiere decir que no haya vigilancia: el orden lo vigilan 20 comandantes que están de tiempo completo y son ayudados por más hombres de la misma comunidad, ya que cuando estos no tienen tiempo, dan una cuota para que se auxilien de otras personas para la vigilancia.

Para pagar a los vigilantes, el día domingo pasa una comisión a las casas de la comunidad a pedir cooperación (actualmente la cooperación es de treinta pesos por mes). Y se les paga por la cooperación que dan los habitantes del pueblo, ya que los ocotepences no pagan impuestos al gobierno federal ni al municipio de Cuernavaca, por tener terrenos comunales (por resolución presidencial los terrenos comunales no pagan impuestos y tienen la facultad de tener sus propias autoridades) la gratificación que se les da a los colaboradores de la ayudantía municipal y la junta de mejoramiento cívico y material, es de la cooperación del pueblo.



Vigilantes del pueblo de Ocoatepec.

Aunque los comuneros han vendido sus terrenos para la construcción de viviendas, los dueños de estos predios no tienen escritura pública, solamente un documento firmado por el dueño del terreno, el comprador y el presidente de los bienes comunales. No todos los predios son comunales dentro de los terrenos de Ocotepéc, existe la propiedad privada y son pequeñas fracciones de terreno que han logrado registrar en el Registro Público de la Propiedad. Los dueños de estas propiedades no cooperan con la comunidad, pero tampoco disfrutan de sus beneficios.

5 Instituciones educativas de Ocotepéc

Las instituciones educativas que existen son: una escuela de educación inicial que labora en el edificio que dejó el jardín de niños oficial cuando se pasó a su nuevo edificio, un jardín de niños, tres escuelas primarias y una secundaria general financiadas por el gobierno del Estado. También existe un grupo de religiosas que enseñan a leer a los niños entre 4 y 6 años. Se encuentran también dos colegios privados, el "Colegio Huitzil" que es una escuela particular que cuenta con jardín de niños y primaria hasta quinto grado y el "Colegio Molière" de educación media superior.

La escuela primaria "José María Morelos y Pavón" es la más antigua, y cuenta Don Pedro Rosales que antes de que existiera este edificio las personas que asistían a clases se alumbraban con velas. Actualmente la escuela primaria "José Ma. Morelos y Pavón" tiene todos los servicios y labora en el turno matutino. En el mismo edificio escolar labora la escuela primaria "Ignacio Allende" en el turno vespertino.



Edificio de las escuelas primarias "José Ma. Morelos y Pavón" e "Ignacio Allende".

En 1982 se fundó la escuela secundaria No. 8 "Pablo Torres Burgos", pero para su construcción se hizo una petición al pueblo para que donara terreno para la edificación de la Secundaria General No. 7, pero no se logró, hasta el año siguiente que donaron un terreno que fungía como campo No. 2 de fútbol.



Escuela secundaria General No. 8 "Pablo Torres Burgos".

A este lugar se le conoce como Paraje de Tepepan y se localiza en la parte este del pueblo, a bordo de la carretera Cuernavaca-Tepoztlán. Cabe mencionar que la secundaria inició sus clases con pocos alumnos en los terrenos de la ayudantía municipal, bajo los árboles y la inclemencia del tiempo. Hoy en día, a esta secundaria asisten alumnos de las escuelas primarias antes mencionadas y de poblaciones vecinas al pueblo.

En 1986 se construyó el segundo edificio de la escuela primaria "Raymundo R. Treviño Alvarado" y fue construida en la parte posterior de la escuela secundaria no. 8, en lo que ahora se conoce como Ampliación Tepepan. Esta es la tercera escuela primaria en Ocotepéc y labora solamente en turno matutino.



Escuela Primaria "Raymundo R. Treviño Alvarado".

En Ocotepéc también se encuentra un edificio en forma de pirámide donde funciona la Universidad Náhuatl. Ésta se localiza al norte del barrio de los Dolores

y en ella se dan clases de danza regional, poesía coral y clases de lengua náhuatl.

6 Celebraciones cívico-sociales

Las escuelas primarias y una sección de la escuela secundaria, participan en las actividades que cada año organiza la ayudantía municipal para celebrar el inicio de la primavera, Día de las Madres, Día del Padre, las Fiestas Patrias y el desfile del 16 de septiembre. Para estas dos últimas, en los primeros días de septiembre las escuelas reciben una invitación de las autoridades de la comunidad para que participen y preparen números alusivos a la fecha. Cinco semanas antes a esta fecha, la ayudantía municipal presenta a las candidatas a reina de las fiestas patrias. La ganadora es coronada por el ayudante municipal en la noche del 15 de septiembre.

En la noche del Grito de Independencia, se organizó un festival en el que participó la escuela primaria "Ignacio Allende", turno vespertino. Al día siguiente y después del desfile, les tocó participar en el festival a las escuelas del turno matutino.

Para el desfile, los alumnos y maestros se reunieron a las 9:00 horas en las afueras de la ayudantía municipal el día 16 de septiembre y una vez organizados, el desfile se inició y salieron en el orden siguiente: la escolta de la ayudantía municipal encabezó el desfile, enseguida la escolta de los bienes comunales, le siguieron la escolta de la junta de mejoramiento cívico material, posteriormente le siguió la secundaria "Pablo Torres Burgos", las escuelas primarias "Ignacio Allende", "José Ma. Morelos y Pavón", y "Raymundo R. Treviño Alvarado".



Escolta de la ayudantía municipal, encabezando el desfile del 16 de septiembre de 2000.

A la altura de la capilla de los Dolores se unió el contingente del jardín de niños, seguidos por el carro donde iba la reina de las Fiestas Patrias y su corte, atrás la banda del pueblo, después una persona que iba echando cohetones y 5 vigilantes del pueblo que cerraron el desfile.

Al pasar por cada una de las capillas y la parroquia, los mayordomos y el fiscal tocan las campanas en recuerdo del Grito de Dolores.



Banda de guerra de la Secundaria General No. 8. "Pablo Torres Burgos".

El recorrido fue el siguiente: la salida fue de la ayudantía municipal, pasando por las capillas del pueblo. Primero La Candelaria, Los Ramos, Los Dolores, La Cruz y al último La Parroquia del Divino Salvador.



La investigadora en el desfile 16 de septiembre del año 2000



El investigador en el desfile del 16 de septiembre del año 2000

El desfile finalizó cuando llegaron los contingentes a la ayudantía municipal e inmediatamente se inició el festival del 16 de septiembre.

Posteriormente siguieron las actividades en la comunidad como: encuentros deportivos de fútbol, basquetbol, carreras atléticas, carreras de caballos y carreras en bicicleta (ida y vuelta a Tepoztlán).

7 Fiestas y tradiciones

Las celebraciones más importantes en Ocoatepec en el transcurso del año son: la fiesta de la Candelaria la cual se celebra el día 2 de febrero. Esta es la primera fiesta del año y se festeja con cohetones y "Las mañanitas" a la virgen. Los niños asisten a la iglesia por la mañana con sus mamás, por la tarde asisten las señoras con sus hijas (éstas con edades entre 18 y 25 años), generalmente las señoras jóvenes no asisten a la iglesia.

Por lo regular los jóvenes no entran a la iglesia, asisten a la fiesta para divertirse con los juegos propios de su edad o gustos, ya que llegan juegos mecánicos, juegos de azar y una singular variedad de golosinas.

En el atrio de la capilla colocan una banda que toca música de viento y cerca de ellos se encuentran los elementos de la vigilancia ("ronda" como se les conoce en el lugar), para guardar el orden. A las 9 de la noche se quema el castillo de fuegos pirotécnicos, con una nutrida concurrencia, y cuando va quemándose la mitad, la banda vuelve a tocar "Las mañanitas" y se retira del lugar. Posteriormente se inicia el baile con dos grupos musicales; es gratis para todos los asistentes. Si el baile está animado termina alrededor de las dos de la mañana.

Al día siguiente, se hace otro baile en el patio de la ayudantía municipal amenizado con un equipo de Luz y Sonido, pero para disfrutar de él, los asistentes tienen que pagar sus entradas. Aquí podemos observar como la tradición del baile en sí no cambia, cambian los ritmos y los instrumentos.

El pueblo de Ocotepéc es famoso por la celebración de la cuaresma que termina el Domingo de Resurrección, pues la realizan desde hace 278 años. Dicha celebración se inicia 40 días antes y empieza cuando los sayones o soldados romanos, van los días viernes visitando las casas en busca de Jesús, el cual es representado por un hombre del pueblo que desde un año antes prometió representarlo.

El segundo viernes de vigilia, se realiza la fiesta en el barrio de los Dolores. Esta celebración se hace en honor del Señor de Chalma, porque esa fue la ruta que seguían los colhuacos que venían de Coyoacán a realizar sus compras. Se cuenta que estos más tarde siguieron este mismo camino para esconderse de los españoles en el monte durante la época de la Conquista, pero llegaban primero a la ermita que actualmente se conoce como el Monte Calvario. Ésta era utilizada como lugar de descanso para los caminantes y en su huida algunos colhuacos se quedaron a vivir en lo que hoy se conoce como barrio de los Dolores o barrio de Colhuacan.



Ermita localizada en el Monte Calvario.

Para realizar la fiesta del segundo viernes de cuaresma, en este barrio se organizan tres comités con sus mayordomos; uno se encarga del castillo que se quema el día de la fiesta, otro de organizar la música y otro de los adornos de la capilla. La organización para los preparativos de la fiesta les lleva aproximadamente cuatro meses.

Es costumbre en el barrio de los Dolores, que el mayordomo encargado de la música, organice un intercambio de bandas tradicionales con otros pueblos indígenas. Este año lo visitó la banda musical Mixe de Tlalihuitoltepec, Oaxaca, para su actuación colocaron una tarima al lado izquierdo de la capilla y tocó los días viernes, sábado y domingo. Para que los asistentes disfrutaran sentados de la música colocaron bancas de madera de la misma capilla. Este año la orquesta que amenizó la fiesta se compuso aproximadamente por treinta personas, entre ellos una mujer, y utilizó los siguientes instrumentos: flautas, cornetas, tuba, platillo, una tambora y un saxofón.

Como la vieja capilla es muy pequeña, se construyó en la parte posterior de la misma otra capilla al aire libre, con la finalidad de que más personas puedan

asistir a la misa. Dentro de la pequeña y vieja capilla, uno de los mayordomos regala flores a las personas que depositan limosna para el Santo Patrón.

En la capilla de este barrio también se hace fiesta el viernes de Dolores, en honor de la Virgen a Los Dolores que trajeron los españoles, pero ya no es tan grande como la del segundo viernes. También en este barrio se hace otra fiesta el 15 y 16 de septiembre, por el Grito de Independencia realizado en Dolores Hidalgo en 1810.

Los mayordomos de este barrio y su comitiva hacen los adornos para el Santo Patrón de la parroquia del pueblo, para cumplir una promesa tradicional. Esta costumbre la inició una persona del lugar hace aproximadamente 33 años. Se cuenta que primero hacía un arco pequeño que colocaba dentro de la iglesia en el mes de septiembre y lo adornaba con flores de dalias que se cultivan en Ocotepéc. Desde entonces quedó esta costumbre y año con año los mayordomos del barrio trabajan los días domingo durante 3 meses antes de la fiesta del santo patrón. Actualmente, los adornos los colocan en la fachada de la parroquia y las flores las van a traer a la ciudad de México. Para la compra de dichas flores los mayordomos piden cooperación a los habitantes del barrio.

Un día antes de la fiesta y ya con los adornos hechos se organiza la procesión para ir a entregar la promesa del arco a la parroquia. La procesión es acompañada por una de las bandas de música del pueblo, cuando llegan al atrio de la iglesia y mientras esperan que el sacerdote salga a recibirlos, la banda toca la melodía de "Las mañanitas".

Posteriormente los señores y niños se dedican a colocar el adorno en la fachada, tarea que les lleva varias horas, por lo que las mujeres y niñas les preparan atole y tamales para darles de comer por su participación.



Procesión para la entrega del arco a la Parroquia.

La fiesta del Domingo de Ramos se celebra en la capilla de Los Ramos, ubicada en el barrio del mismo nombre o barrio de Tlacopan. Para esta celebración, las personas se van caminando con su palma desde la iglesia principal hasta la capilla de Los Ramos. En la entrada del barrio colocan un arco con flores naturales y en la calle se colocan puestos con pan de feria, juguetes, tradicionales, agua fresca, dulces, fruta y muchos puestos de antojitos mexicanos. También instalan juegos mecánicos donde les dan premio a los ganadores. Este año también participó un grupo de chineros que bailó por las calles del barrio.

El día jueves santo de cada año, los ocotepences colocan un Cristo en el atrio de la parroquia y le llevan macetas adornadas con papel blanco y trigo germinado, en señal de la última cena, ya que el pan se hace con trigo.



Celebración del Domingo de Ramos.

El jueves y el viernes santos en que culmina la celebración, llegan a ella visitantes de todas partes del estado y es tanta la asistencia, que hay necesidad de cambiar el paso vehicular. La carretera que va de Cuernavaca a Tepoztlán, se cierra a la altura del centro de Ocoteppec, por lo que los vehículos son desviados por vías alternas, ya que este espacio se convierte en una verbena popular.

El viernes 21 de abril del año 2000, se calcula que asistieron aproximadamente alrededor de 3000 personas a la celebración de la Pasión de Cristo. Y ante tanta concurrencia se instaló el escenario en la calle de Aldama (a la altura del parque), donde juzgaron a Jesús y de donde se partió al Monte Calvario para su crucifixión. En las calles los habitantes colocaron puestos con comida, fruta y agua fresca. Las casas que cuentan con terreno grande, lo acondicionaron como estacionamiento para los automóviles de los asistentes.

El día 3 de mayo de cada año, se realiza el festejo de la Santa Cruz en el barrio del mismo nombre, que como se explicó anteriormente, se separó del barrio de Colhuacan. En esta celebración los habitantes del pueblo llevan sus cruces adornadas para que el padre las bendiga en una misa, misma que dio inicio a las 2 de la tarde con "Las mañanitas" cantadas por un mariachi. En las afueras de la capilla se instalaron puestos con comida, agua fresca, dulces y como en los demás barrios, hubo castillo de fuegos artificiales, juegos mecánicos y un espacio para el baile.

En las fiestas de cada capilla, los mayordomos de los demás barrios llevan y dejan los estandartes que representan a cada una de las capillas, pero a la semana siguiente van por ellos. Comentan las personas del pueblo que, haya fiesta o no, todas las capillas deben estar abiertas los días domingos a las 7 de la noche para rezar el rosario.

Otro de los festejos importantes en Ocotepéc es la fiesta que hacen a sus fieles difuntos en el mes de noviembre. Los habitantes dicen que en estos días vienen sus familiares muertos a estar con ellos y por eso les hacen su ofrenda. Para tal celebración, las campanas de la iglesia deben doblar su repicar por nueve días antes y ocho días después de la celebración. Cabe mencionar que en estos días en la iglesia no se enciende la luz eléctrica, pues ésta se ilumina con velas por dentro, en la barda de afuera y en la torre de la misma. En la parroquia y en las casas se hace un camino de flor deshojada de zempaxuchil, desde la puerta de la calle, hasta la ofrenda, para señalarles el camino de llegada a sus difuntos.



Ofrendas a los fieles difuntos en el pueblo de Ocoteppec.

Últimamente, se ha hecho costumbre que cuando los visitantes llegan a las ofrendas se les invita a comer o se les ofrece tamales y atole, por lo que no es extraño encontrar al otro día las calles llenas de basura de residuos de comida y de platos y vasos de unicel.

Los ocotepences constantemente están defendiendo sus costumbres y tradiciones. Una situación que hizo que todo el estado de Morelos se enterará que el pueblo tenía problemas, fue en agosto de 1998, cuando una empresa privada quiso abrir una gasolinera en los terrenos cercanos al panteón del pueblo, la cual fue tomada por los habitantes del pueblo e impidieron que la abrieran. Ellos argumentaron que en la fiesta que hacen a sus muertos, utilizan fuegos artificiales y cohetones, y que la gasolinera cerca del panteón representaría un peligro. También argumentaron que ellos no estaban dispuestos a cambiar sus costumbres, sólo porque querían abrir esa instalación.

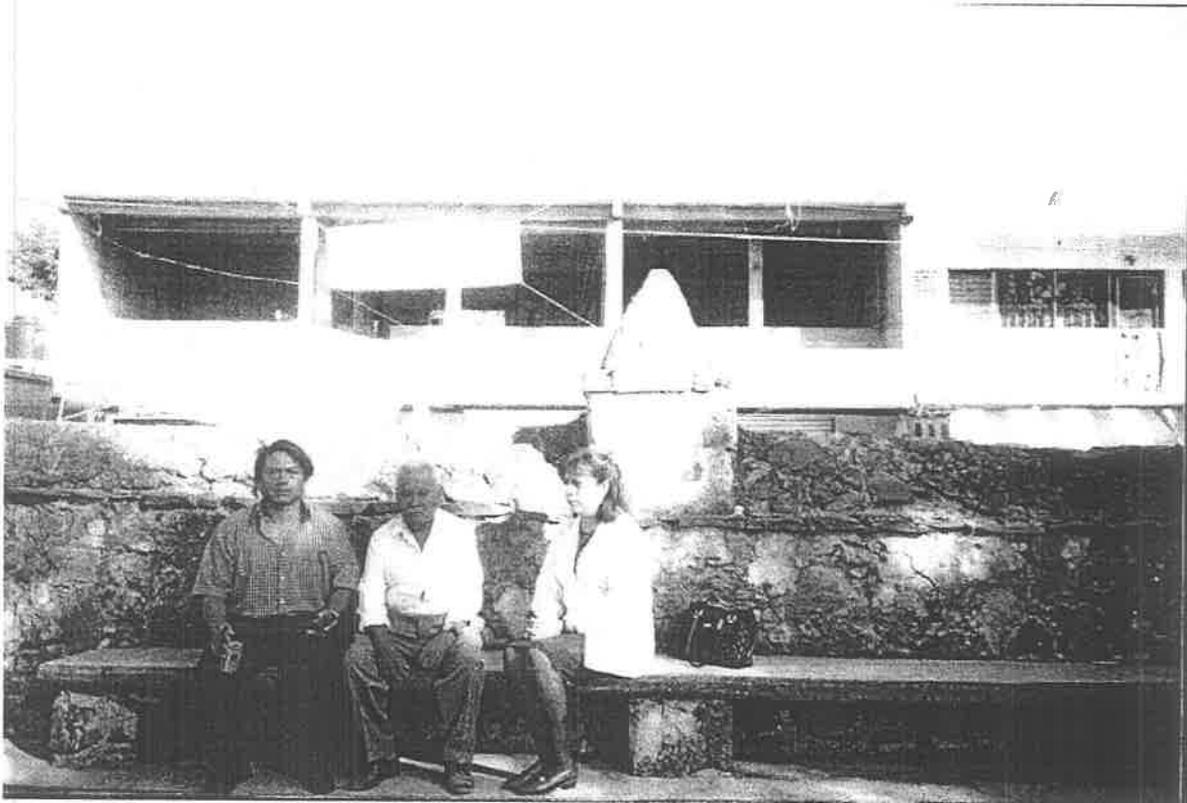
El 24 de diciembre se realizan las danzas y cantos de las pastoras, en las que participan principalmente niñas y cuatro niños que son estrelleros y un pastorcito que carga un borreguito. También participa la danza de los tecuanes (que son personas disfrazadas de animales salvajes) y contradanzas. Cada danza tiene su maestro y se cuenta que anteriormente para su actuación se usaba el violín y un instrumento que llamaban banillo (parecido a la mandolina). Hoy en día, la música que utilizan para la ejecución de estas danzas, la tocan con instrumentos de percusión (panderos, crócalos, tambores, cascabeles, campanitas, triángulo, etc.). Para participar en estas fiestas decembrinas, los danzantes salen del barrio al que pertenece el maestro que los prepara para llegar a la parroquia.

A las 13:00 horas del día 25 de diciembre de este año, salieron las pastoras de la Capilla de la Santa Cruz y se fueron cantando a la Iglesia de San Salvador para adorar al niño Jesús, (las pastoras son niñas del pueblo que prepara don Domingo Díaz para estas fechas) y más tarde visitaron las otras capillas del pueblo. Ante las visitas previstas los mayordomos tienen que esperar a los danzantes y cuando terminan su actuación les invitan a niños y a sus padres, un refresco y dulces de colación.



Participación de las pastoras arrullando al Niño Dios en la noche del 24 de diciembre de 1999.

Don Domingo Díaz junto con don Pedro Rosales son considerados los cronistas de la comunidad. Don Domingo Díaz heredó de su tío (hermano de su padre) la enseñanza de las danzas (de él se rescató un libro con los cantos de las pastoras), además es él quien prepara a los participantes en la semana santa.



Una de las entrevistas con Don Pedro Rosales.

Las fiestas de los diferentes barrios culminan sus festejos los días lunes, con la monta de toros en la plaza de toros "La Macarena". Además, si la fiesta cae a media semana, ese día se hace la misa y en algunas casas se realiza el festejo, pero últimamente se está haciendo costumbre festejar hasta el domingo.

En 1992, Ocoatepec fue visitado por grupos indígenas de la República de El Salvador y del sureste de la República Mexicana, los cuales fueron recibidos con collares de flor de mayo o de jacalaxuchil. A su llegada la banda del pueblo tocó la

melodía de Xochilpitzahuatl, en señal de bienvenida, posteriormente visitaron la iglesia y bailaron danzas de concheros, y más tarde los invitaron a comer.



Las niñas y los niños de Ocotepéc participando en diferentes festividades de su pueblo.

8 La influencia de la modernidad en Ocotepéc

Actualmente en este pueblo existen colonias independientes de los barrios y se localizan en las afueras del pueblo. En ellas existen pandillas muy conocidas por sus habitantes y alrededores con los sobrenombres siguientes. La pandilla de “Los Niños Pobres”, que se localiza en la colonia Nogales. Esta pandilla era la más grande y fuerte del pueblo, pues sus integrantes en su mayoría son hijos de comuneros del pueblo. Por información de los vigilantes, esta pandilla cuenta en

la actualidad con 50 elementos. Además están las pandillas juveniles con mayor número de elementos y el barrio o colonia donde se localizan:

- "Los Chilaquiles" en el Barrio de los Dolores.
- "Las Víboras" en el Barrio de los Ramos,
- "Los Caza Pachangas" en el Barrio de la Cruz.
- "Los Batos Locos" en la Ampliación Tepepan.
- La pandilla de la "Fátima" en la colonia Lomas de Cortés.
- "Los Tecos" en la colonia Tecomulco.
- La pandilla de la colonia Maravillas en Lomas de Cortés.
- "Las Chalmeritas" y "Las Bigotonas" en el barrio de los Ramos.

Estas pandillas cuentan, más o menos con 70 integrantes cada una, sus integrantes en su mayoría no son oriundos de Ocotepéc. A ellos les llaman *avecindados* y sus edades fluctúan entre 12 y 20 años. Cuentan que todos ellos marcan sus zonas de influencia con *graffitis* en las paredes de las casas o bardas, etc.



Dibujos conocidos como graffitis.

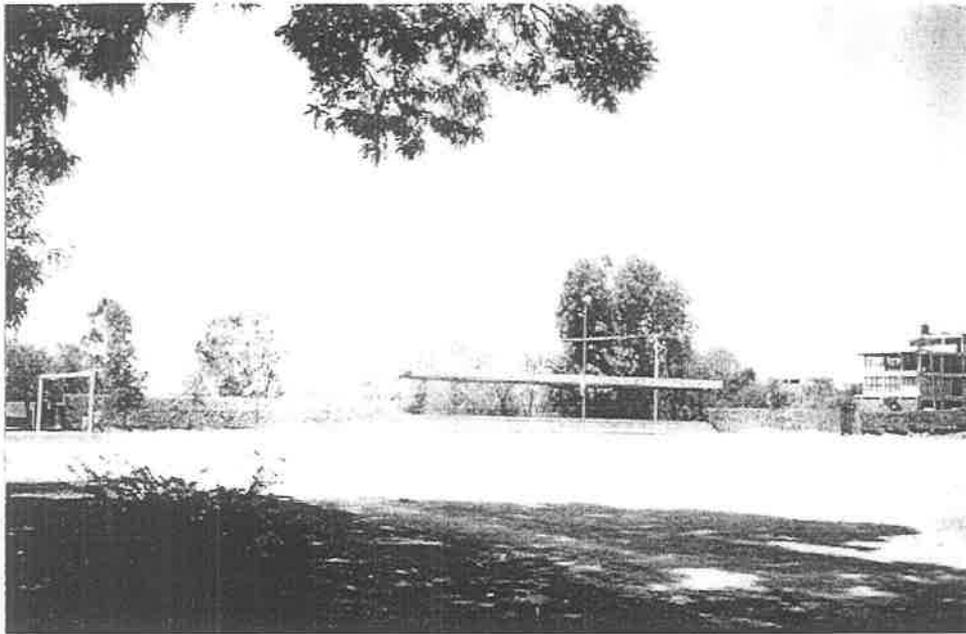
Éstos *graffitis* son un lenguaje simbólico que forma parte de la cultura de los jóvenes de nuestro tiempo; son inscripciones o dibujos generalmente hechos sobre muros, paredes, baños, pupitres, etc., y se considera una manera de ensuciar las paredes, pero para algunos, un arte muralista. En la década de los setentas aparece como una moda de pintar muros con spray de colores, convirtiéndose en una práctica que inunda varios países.

Entre los integrantes de las pandillas de Ocotepéc, el 80 % es adicto a algún estimulante como: el cigarro, el alcohol y algún tipo de droga. El 30% de los integrantes de las pandillas estudian en escuelas propias de su edad.

A decir de algunos integrantes de la vigilancia de Ocotepéc, estas pandillas no se dedican a robar, lo único que hacen es cuidar su territorio, pues cuando termina una fiesta en alguna casa los integrantes de la pandilla del barrio, se salen y se paran en las esquinas para cuidar que no invadan su barrio o territorio. Algunas veces riñen entre sí y es cuando interviene la vigilancia, si es necesario se los llevan detenidos. También los detienen cuando llegan a encontrarles algún tipo de arma blanca, cadenas o spray para pintar. Ante estos ilícitos el ayudante les impone un castigo o les cobra una multa, y si no hay otro tipo de demanda los deja libres a las 48 horas de su detención.

9 Aspecto deportivo

En Ocotepéc existen tres campos de fútbol: el campo No. 1 se le conoce como Unidad Deportiva "Sabino Díaz Osorio", el cual cuenta además con dos canchas de basquetbol y las oficinas de los Clubes Unidos de Ocotepéc, con dos ligas de fútbol.



Unidad Deportiva "Sabino Díaz Osorio".

La liga Clubes Unidos de Ocotepéc y la liga Regional del Norte albergan 60 equipos. Ellos juegan en los campos de fútbol de Tetela del Monte, Santa Ma. Ahuacatlán, Ahuatepec, Cartuchos, Santa Catarina, San Andrés de la Cal, Lomas de Cortés y en San Ramón del Municipio de Zapata.

10 La escuela primaria "Ignacio Allende"



La escuela primaria "Ignacio Allende"

La construcción de este edificio tiene su historia, y para conocerla se realizó una entrevista con la profesora Graciela Valdés García, quien laboró en el antiguo edificio y escuela actual, quien nos narró lo siguiente.

En el lugar que hoy ocupa la escuela "José Ma. Morelos y Pavón" había una escuela de adobe con techos de teja, un amplio corredor y un teatro al aire libre. Este último es el mismo que se encuentra en el patio de la ayudantía municipal. En la antigua escuela trabajaban cuatro profesores que vivían en la comunidad y rentaban alguna casa o cuarto para no viajar. Pero como la comunidad no contaba con servicio de agua potable entubada a los predios, se abastecían de una llave de agua pública, la cual acarreaban los habitantes hasta las viviendas de los maestros, pues temían que los profesores al no contar con este servicio, quisieran irse de la comunidad. En esa época el profesor era muy apreciado y respetado por la comunidad, por eso los habitantes procuraban tenerlos con las comodidades que estaban a su alcance.

Los grupos de alumnos estaban atendidos de la siguiente forma: un profesor para el primer grado y otro profesor para el segundo grado, el tercer y cuarto grados estaban atendidos por un profesor y el quinto y sexto grado los atendía un maestro que también realizaba las funciones de director de la escuela (era por lo tanto una escuela de organización incompleta).

Transcurría el año de 1960 cuando los profesores se enteraron que la Sra. Eva Sámano de López Mateos visitaría el poblado de Tepoztlán para inaugurar obras educativas. Por lo que los profesores de la escuela de Ocotepic, decidieron hacerle una valla a su paso, para que cuando pasara pudieran pedirle apoyo para construir un edificio nuevo. Llegó el día esperado y cuando estaba la valla de alumnos y padres de familia, pasaron los guardias presidenciales y les ordenaron retirarse. Ellos les dijeron que no querían molestar a la Señora Sámano de López Mateos, que solo querían saludarla a su paso. Ante tal respuesta, los dejaron quedarse donde saludarían a la señora, pero cuando llegó el carro de la primera

dama, le cerraron el paso. Ella ordenó a su chofer detenerse y les preguntó amablemente que deseaban, ellos respondieron que su escuela estaba en malas condiciones, invitándola a pasar a conocerla. Una vez que le explicaron y observó las necesidades que padecían les pidió la solicitud por escrito, misma que ya tenían lista y se la entregaron. Posteriormente la Señora Sámano de López Mateos, prometió que personalmente se encargaría de tramitar la construcción de la nueva escuela, despidiéndose atentamente para seguir en sus actividades.

Al paso de los días llegaron personas del CAPFCE a ver el terreno donde se construiría la escuela. Pedían un terreno de 4000 m² completamente plano para iniciar la construcción, pero como la escuela no contaba con ese terreno, las autoridades, los padres de familia y los profesores de la escuela se dieron a la tarea de ampliar el terreno con que contaba la escuela. Derribaron un pilancón de agua que servía de abrevadero para los animales y unos árboles de eucalipto muy grandes. Como en ese tiempo no se contaba con sierra eléctrica los derribaron con hacha. El director fue de los más entusiastas, y los padres de familia al ver su empeño en estos trabajos (que se realizaban los días sábados de cada semana), acudieron a colaborar con mucho ahínco. Las maestras también participaban y junto con las madres de familia se encargaban de organizar la comida para los trabajadores de la escuela. Fue así como se amplió el terreno, y aunque no lograron el total de metros que quería el CAPFCE como requisito, se construyó el edificio en el que actualmente se encuentran las escuelas primarias "José Ma. Morelos y Pavón", turno matutino e "Ignacio Allende", turno vespertino.

La escuela primaria "Ignacio Allende" se fundó en 1976. Las labores docentes las inició el profesor Albino Espino Morales con el primer grado. Con el paso del tiempo poco a poco fue creciendo la matrícula escolar.

El profesor fundador siempre mantuvo estrecha relación con la comunidad, tanto que, cuando algún habitante del lugar se encontraba en problemas, lo llamaban a cualquier hora de la noche para que les aconsejara qué hacer.

Los profesores que aún quedan de esa época, mantienen esa relación con la comunidad, principalmente con los jóvenes con quienes se reúnen a jugar voleibol, así como para ayudar a los adultos cuando lo requieren.

Los maestros de esta escuela trabajan en estrecha relación con los padres de familia y el propio comité de los mismos. Esto, porque ellos siempre están al pendiente de las necesidades de la institución y lo que está en sus manos lo arreglan o acuden a pedir apoyos a diferentes empresas o instituciones para mejorar el edificio escolar.

Cuando el director de la escuela "Ignacio Allende" se jubiló, el director que lo sustituyó siguió trabajando para proyectar la escuela a la comunidad y a la zona escolar. Prueba de ello, es que en los encuentros de lectura que se han estado realizando en la zona escolar es la institución educativa que más participantes aporta a los mismos.

La escuela primaria "Ignacio Allende" pertenece al sistema educativo nacional mexicano, con la descentralización educativa, esta institución se encuentra bajo la dirección del Instituto de Educación Básica en el Estado de Morelos (IEBEM). De los trece profesores que laboran en esta escuela, doce de ellos tienen plaza federal y uno plaza estatal.

La escuela se rige por el Artículo Tercero Constitucional, que dice que todos los mexicanos tienen derecho a la educación y son obligatorias la educación primaria y la educación secundaria, además para reglamentar la educación básica existen: la Ley General de Educación y la Ley Estatal de Educación.

Los profesores que aquí laboraran están afiliados al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en Morelos, Sección XIX.

La escuela primaria "Ignacio Allende", es la institución donde se realizó el presente proyecto de investigación y funciona en turno vespertino. Actualmente se encuentra ubicada en la esquina que forman las calles de Miguel Hidalgo y José Ma. Morelos y Pavón No. 309.

La clave de este centro de trabajo es 17DPR0381V, pertenece a la zona escolar No. 24 y al sector escolar No. 1 de Cuernavaca, Morelos. Esta escuela cuenta con 12 grupos, 2 de cada grado, con una población escolar de 204 hombres y 219 mujeres, haciendo un total de 423 alumnos.

La escuela "Ignacio Allende" es la que cuenta con mayor población escolar en su turno en la zona escolar No. 24, ya que las otras escuelas tienen la siguiente población escolar:

- Escuela primaria "Coyolxauhqui" con 156 hombres y 166 mujeres haciendo un total 322 alumnos.
- Escuela primaria "Profesor Rafael Ramírez" con 83 hombres y 72 mujeres haciendo un total de 155 alumnos.
- Escuela primaria "Lic. Andrés Quintana Roo" con 131 hombres y 125 mujeres haciendo un total 256 alumnos.
- Escuela primaria "Profesor Tránsito Sánchez Uriostegui" con 80 hombres y 56 mujeres haciendo un total 136 alumnos.

La preparación de los profesores, antigüedad en el servicio docente y número de alumnos que atienden en la escuela "Ignacio Allende", la podemos apreciar en el siguiente cuadro.

Cuadro No. 1. Preparación y años de servicio en la SEP de los profesores de la escuela "Ignacio Allende".

CARGO	PREPARACIÓN	AÑOS DE SERVICIO	No. DE ALUMNOS
Director	Normal Básica	29	
1° A	Normal Superior	30	36
1° B	Normal Básica	7	35
2° A	P. Licenciatura	24	40
2° B	Normal Básica	27	40
3° A	Normal Básica	15	35
3° B	Normal Básica	10	33
4° A	Normal Básica	14	34
4° B	P. Normal S.	28	34
5° A	Normal Superior	28	34
5° B	Normal Superior	26	34
6° A	Normal Básica	25	35
6° B	P. Licenciatura	22	34

La preparación de los profesores es la siguiente: 7 docentes tienen la Normal Básica, entre ellos la profesora del grupo donde se desarrolla la investigación, 3 docentes con Normal Superior y 2 docentes Pasantes de Licenciatura en educación. Todos ellos tienen la siguiente antigüedad de servicio: entre 25 y 30 años hay siete docentes, de 20 a 24 años de servicio hay dos docentes, entre 15 y 19 años de servicio hay un docente, entre 10 y 14 años hay dos docentes y entre 5 y un año de servicio hay un docente.

A continuación se presenta una entrevista que se realizó con la profesora Angélica A. C. para conocer la metodología que empleó en la enseñanza de la lecto-escritura en el primer grado, grupo "B", y que amablemente aceptó participar en el proyecto de intervención pedagógica.

181084

P.- ¡Buenas tardes, profesora!

R.- ¡Buenas tardes!

P.- Disculpe que la interrumpamos de sus actividades, deseamos saber, si podría contestar algunas preguntas.

R.- Sí, como no.

P.- Profesora. ¿Cuál es su preparación profesional?

R.- Yo estudié la Normal Básica de 4 años.

P.- ¿Qué otros estudios realizó?

R.- Solamente la Normal y los cursos que nos da la SEP.

P.- Profesora, ¿cuántos años lleva en el servicio docente?

R.- 25 años.

P.- ¿Durante los 25 años sólo ha sido profesora de grupo?

R.- Sí.

P.- De estos 25 años ¿cuántos ha dedicado al primer grado?

R.- 10 años.

P.- ¿Cuál es la diferencia que encuentra entre los niños de sus primeros años y los de ahora?

R.- Bueno, mis primeros años de servicio los desarrollé en una rancharía de Guanajuato, en aquel tiempo los niños eran más obedientes y menos inquietos. Los niños de ahora son más despiertos, conocen muchas cosas y hablan más.

P.- ¿Con qué métodos de enseñanza aprendizaje ha trabajado durante este tiempo?

R.- En mis primeros años de servicio trabajé con el método onomatopéyico y métodos silábicos.

P.- ¿Qué método de enseñanza utilizó con este grupo para la enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura.

R.- PRONALEES, fonético.

P.- ¿Cómo concibe el punto de partida para la enseñanza de la lecto-escritura?

R.- Dictado, formación de palabras y análisis.

P.- Además de los libros de texto, ¿qué otros libros utilizó para la enseñanza de la lecto-escritura?

R.- *Los libros del Rincón, libros del maestro.*

P.- ¿Cuántos alumnos accedieron a la lecto-escritura?, ¿Cuántos no? ¿y por qué?

R.- *Veintisiete accedieron, dieciséis no, por falta de atención de los padres.*

P.- ¿Qué requisitos debe cubrir un alumno para pasar al grado inmediato superior?

R.- *Leer, escribir, madurez, destrezas y habilidades propias de su edad.*

P.- ¿Cómo se establece la relación maestro - alumno en el trabajo del aula?

R.- *Confianza, cariño, amabilidad, respeto y trabajo.*

P.- ¿Qué tipo de autoridad mantiene en el aula?

R.- *Libertad y trabajo.*

P.- ¿Da a los alumnos oportunidad de ganar espacios de libertad?

R.- *Sí.*

P.- ¿Por qué?

R.- *Porque considero que es parte del desarrollo y da como resultado la madurez.*

P.- ¿Durante estos años de servicio cambió usted su forma de organización en el aula?

R.- *Sí.*

P.- ¿Cómo?

R.- *Antes era el trabajo individual, memorista, ahora los niños trabajan por equipos, en parejas y en forma individual cuando el trabajo lo requiere.*

P.- ¿Le gustaría participar en un proyecto de investigación educativa? ¿Por qué?

R.- *No, porque considero que no alcanzo el nivel de un investigador.*

Quando los maestros legitimen por sí mismos la investigación como un quehacer propio. Quando los maestros legitimen ante la sociedad la investigación como un quehacer que da resultados, cuando la propia investigación nos cambie la

imagen que tenemos de las cosas, cuando la investigación sea esto, les puedo asegurar que la investigación efectivamente puede generar nuevos conocimientos.

Yo estoy convencido que la investigación es un quehacer que forma parte de la cultura humana y puede formar parte de la cultura magisterial.¹⁴

Aunque la profesora en cuestión no quiso participar como investigadora autorizó que hiciéramos investigación en su grupo y participó en las actividades del proyecto.

Como podemos observar la profesora tiene una preparación que es la Normal Básica, su práctica docente se remonta a la enseñanza de la lecto-escritura del método onomatopéyico silábico, aunque tiene algunos destellos de cambio.

Hemos constatado que el maestro no se da libertad de aprender nuevas formas de mirar, reorganizar y enriquecer su acervo. Se agobia con la rutina y si busca actualizarse en el mejor de los casos, quizá llegue a sumar aprendizajes, como nuevas cuentas de un collar... pero difícilmente somete sus conocimientos a un conflicto para supraordenar, para generar nuevas hipótesis que le sirvan de guía. En los casos en que demostraron cambios más profundos para replantear su acervo, dejan aún al margen de la duda sobre la estabilidad que pudieran tener tales aprendizajes.¹⁵

Preocupada mencionó que al finalizar el año escolar, dieciséis alumnos no accedieron a la lectura. También se observa que la profesora a pesar de que dice que da libertad a los alumnos, aún los mantiene sentados en filas tradicionales. En una fila están los alumnos aplicados, en otra los que van menos avanzados y los más flojos en otra fila.

La organización por filas de alumnas y alumnos y la relación maestro-alumno es vertical y dependiente (autoritaria, unidireccional y no participativa). La

¹⁴ HIDALGO, Juan Luis. Conferencia dictada el 8 de septiembre del 2000, en el Primer Foro de Investigación Educativa, que organizó la Dirección de Desarrollo Educativo del IEBEM.

¹⁵ VALDEZ CAIRO, Eréndira, *Del saber estático al saber dinámico*, Siglo XX Perspectivas de la educación desde América Latina, Año 4 No. 10 mayo - agosto 1998, p. 5.

profesora es quien transmite información, evalúa, estimula y castiga a las alumnas y alumnos.

Los padres de familia aceptan este tipo de enseñanza para sus hijos, porque ellos así aprendieron y piensan que así es como se debe de realizar el proceso enseñanza aprendizaje, además cuando el profesor les llega a pedir su ayuda, ellos reproducen lo que mecanizaron en la escuela primaria cuando eran niños.



Organización del grupo en el aula.

Se pudo observar que la profesora se excede con sus alumnos en la elaboración de copias de lecciones, repetición de planas y el trabajo memorístico.

La maestra dice que la causa de que los niños no accedieron a la lectura, se debe a que faltan con mucha frecuencia y que sus padres no les ayudan a repasar. Pero no explicó cómo se acercó a los padres de familia para pedirles apoyo en la enseñanza de sus hijos. Además como tiene muchos años trabajando en la comunidad, sostiene que los niños no aprenden porque les viene de familia, pues dice: "Su mamá o su papá también fueron mis alumnos y me costó mucho trabajo para que aprendieran, no me preocupa porque sus hijos son lentos, también van a tardar para que aprendan".

11 Las niñas y los niños del primer ciclo de la escuela primaria "Ignacio Allende"

Estudio socio-económico

En su mayoría, los padres de las niñas y los niños participantes en el proyecto estudiaron hasta la secundaria y trabajan en pequeños talleres, dos de ellos en un centro comercial de la ciudad de Cuernavaca como empleados de piso.

La mayor parte de los padres de familia tienen sus casas hechas de tabique con techo de lámina de asbesto y piso de cemento, y sólo tres de estas tienen loza de concreto. Las casas tienen un promedio de 5 habitaciones incluida la cocina, además cuentan con un patio con plantas.



Construcciones típicas de Ocotepc, Cuernavaca, Morelos.

Las casas están habitadas en promedio por 6 personas y trece familias de las alumnas y los alumnos participantes viven en casa propia y los dos restantes rentan la vivienda.

Todas las casas cuentan con luz eléctrica y agua potable, pero sólo en siete casas hay teléfono. Todos los participantes tienen en su hogar, modular, televisión, plancha, licuadora y refrigerador.

Como se puede observar las alumnas y los alumnos participantes no son alumnos en tránsito, pues cuentan con un hogar estable. En las entrevistas realizadas se observa que las actividades productivas de los padres son de empleados eventuales, por lo que su economía es precaria, y sin la preparación y recursos económicos no tienen la oportunidad de actualizarse con la tecnología de este tiempo, como manejo de computadoras, fax, Internet, etc., por lo que las alumnas y los alumnos tampoco cuentan con el acceso a esta tecnología.

En el presente proyecto participaron dieciséis alumnos. De éstos, unas niñas gemelas y un niño están abandonados por alguno de los padres, considerándolos como hijos de familias desintegradas. Los trece restantes cuentan con sus dos padres respectivos.

12 Etapas del desarrollo cognoscitivo de los niños del proyecto

El período preoperacional (2 - 7 años)

En esta etapa se caracteriza el proceso del desarrollo del lenguaje del niño y otras formas de representación, así como también un rápido desarrollo conceptual. Durante el transcurso de esta etapa el razonamiento es proológico o semiológico. Existe también un incremento del lenguaje y del pensamiento simbólico.

Predomina el egocentrismo de la centración, más que la descentración. Caracteriza la percepción y el pensamiento produce imágenes mentales de situaciones y cosas estáticas más bien que de procesos y transformaciones irreversibles del pensamiento. Los objetos perceptiblemente semejantes se clasifican como iguales en esta etapa los niños asocian las palabras o nombres con algunas clases de cosas.

Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como en su aspecto intelectual, además de todas las acciones reales o materiales que sigue siendo capaz de realizar durante el periodo anterior, niño adquiere, gracias al lenguaje. La capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Ello tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: un intercambio posible entre individuos, es decir, el inicio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra, es decir, la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje anterior y el sistema de signos y, por último, y sobre todo una intereriorización de la acción como tal, la cual es puramente perceptiva y motriz que era hasta este momento, puede ahora reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y de las "experiencias mentales".¹⁶

¹⁶ PIAGET, Jean, *Seis estudios de la Psicología*, México, Planeta, 1985, p 31 y 32.

Por la edad que tienen las alumnas y los alumnos del primer ciclo al ingresar a la escuela y de acuerdo a la clasificación de las etapas de desarrollo cognitivo, estos se encuentran en el período preoperacional representativo que va de los 2 a los 7 años...

... se caracteriza por la descomposición del pensamiento en función de imágenes, símbolos y conceptos. El niño ya no necesita actuar en todas las situaciones de manera externa. Las acciones se hacen internas a medida que puede representar cada vez mejor un objeto o evento por medio de su imagen mental y de una palabra.¹⁷

...e ingresando a la etapa de las operaciones concretas que va de los 7 a 11-12 años.

El niño se convierte en un ser cada vez más capaz de pensar en objetos físicamente ausentes que se apoyan en imágenes vivas de experiencias pasadas. Sin embargo, el pensamiento infantil está limitado a cosas concretas en lugar de ideas.¹⁸

Etapa de las operaciones concretas (7- 11)

Durante este lapso el niño desarrolla la capacidad de aplicar su pensamiento a los problemas concretos. La conversación es menos egocéntrica y más social. La conversación se presenta en forma progresiva. Entiende los cambios y los procesos en las relaciones y eventos estáticos más complejos. Las mismas cosas son agrupadas correctamente en dos o más clases diferentes. Se entienden relaciones entre cosas reales y clases de cosas; también se entienden las relaciones entre palabras que representan cosas que se han experimentado.

También en esta etapa se desarrolla la autonomía de acuerdo con el conjunto de reglas elaboradas por los demás niños. Es decir, al respetar estas reglas se adquiere el respeto mutuo y prevalece la cooperación. Cuando los niños

¹⁷ LABINOWICS; Ed, *Introducción a Piaget, pensamiento, aprendizaje enseñanza*. Fondo Educativo. Interamericano. México 1982, p 67.

¹⁸ *Ibidem* p 86.

comienzan a captar el significado que tienen las reglas para que los juegos se jueguen como es debido, la cooperación con sentido social comienza a aparecer.

Cada niño debe construir el concepto a partir de sus propias interacciones con los demás, proceso en el cual los otros niños son especialmente importantes. Mientras no adquiera su capacidad de tomar en cuenta el punto de vista de otros, el niño no puede construir en concepto de intencionalidad.¹⁹

En esta etapa los conceptos de valores y de justicia en el niño, cambian a medida que él evoluciona. Piaget afirma que los niños desarrollan una comprensión, mejor aunque parcial, las leyes y las reglas lo consideran como justo.

Y retomando las etapas anteriores de la teoría cognoscitivista de Jean Piaget, las alumnas y los alumnos del primer ciclo de la escuela primaria "Ignacio Allende" son capaces de leer su contexto y de explicarlo en clase si se les pregunta. Esto porque ellos participan activamente en los festejos tradicionales de la comunidad, además, por su edad observan cosas que para los adultos no son importantes y se les pregunta como se desarrollo la fiesta, son capaces de explicarlo con detalle.

Al evocar la realidad se actualizan características de la realidad, por lo que cuando se les pregunta, construyen en su pensamiento la realidad y pueden transmitirla a los demás. Si la pregunta se hace en equipo o al grupo en general, lo que a uno se le olvida, otro lo recuerda.

¹⁹ SWENSON, Leland C. *Jean Piaget: Una teoría maduracional cognitiva*, Antología: Teorías del aprendizaje, México, UPN, plan 85, p 245.

Los niños y su problemática para el acceso a la lectura.

Las alumnas y los alumnos que participaron en el presente proyecto ingresaron al primer grado de esta escuela con una edad aproximada entre 6 y 9 años.

Laura R. R. Tenía nueve años y fue repetidora durante 4 años en primer grado, y tiene un hermano mayor que ella. Su mamá se llama Hilaria R. y se dedica al hogar. Su papá trabaja de albañil.

El problema que Laura tiene y que la hace reprobar continuamente es el siguiente: no habla a pesar de que no tiene problemas físicos para no hacerlo y en una entrevista con su mamá nos comentó lo siguiente:

M.- ¡Buenas tardes, señora!

H.- ¡Buenas tardes, maestra!

M.- Puedo hacerle unas preguntas con respecto a la reprobación de Laura.

H.- Sí, maestra, estoy para servirle.

M.- Señora Hilaria, ¿qué ha hecho usted para ayudar a su hija, sobre todo por el problema que tiene que no habla?

H.- La maestra me dijo que la llevara al médico para que me dijera que hacer, la llevé al Hospital del Niño, ahí le hicieron varias pruebas y el médico dijo que no tenía ningún problema para hablar, que si no lo hacía era porque no quería.

M.- ¿No le dijo que la llevara a otro tipo de especialista, por ejemplo un psicólogo?

H.- No.

M.- Entonces, ¿qué hizo usted?

H.- Ya nada, la dejé así.

M.- ¿No le preocupa que su hija no lea y se siga negando a hablar?.

H.- Sí, pero no sé qué hacer y ella no quiere hablar.

M- Señora, ¿usted llevó a Laura al Jardín de Niños?

H.- No.

M.- ¿Por qué?

H.- *Porque no alcancé cupo para ella.*

M.- ¿Qué hizo Laura durante ese año que no asistió al Jardín de Niños?

H.- *Se quedó en la casa.*

Como se observa en la entrevista, Laura se ha negado a hablar y quizás por lo mismo a leer y escribir, pues no platicaba ni con sus compañeros.

Otro caso es el que presentaron las niñas Edith y Judith R. M. Ellas pertenecen a una de las familias más antiguas de Ocoteppec y tienen 7 años. Estas niñas son hermanas gemelas y las dos no hablaban a pesar de que no tenían problemas fisiológicos. Lo que pudimos investigar es que su padre las abandonó cuando ellas estaban en el período de gestación y su mamá tuvo que dedicarse a trabajar para sostener a sus cuatro hijos.



Las niñas gemelas Edith y Judith con los investigadores.

El problema que se detectó, fue que estas niñas son un caso representativo de desintegración familiar por la separación de los padres. Cuando ellas nacieron quedaron al cuidado de la abuela materna y de sus hermanas mayores, ya que su madre tenía que salir a trabajar.

La madre trabaja todo el día, no las atiende y no se ocupa de llevarlas al médico, además, no sabe que posiblemente necesiten algún tipo de atención médica. También pudimos observar que cuando se les pedía a las niñas que hablarán, presentaban una actitud de miedo, se tapaban la boca y se ponían nerviosas. En el aula de clase no hablaban ni con sus compañeros, y decían las niñas y los niños de su grupo que estaban seguros de que ellas no hablaban y cuando se daban cuenta que nos dirigíamos a ellas, rápidamente decían que las gemelas no hablaban.

En una entrevista que se realizó con el primo hermano de Judith y Edith, el cual cursa el tercer grado en la misma escuela, comentó lo siguiente:

M.- ¡Buenas tardes, Alejandro!

A.- ¡Buenas tardes, maestra!

M.- Alejandro, ¿eres primo de Judith y Edith?

A.- Sí, maestra, son mis primas.

M.- Alejandro, dicen que tus primas no hablan, ¿es cierto eso?

A.- No maestra, ellas sí hablan.

M.- ¿Tus primas sí hablan en su casa?

A.- Sí, en su casa sí hablan.

M.- ¿Hablan mucho o hablan poquito?

A.- Mucho.

M.- Alejandro, ¿la mamá de Judith y Edith les ayuda a hacer la tarea cuando regresa de trabajar?

A.- A veces.

En esta entrevista nos dimos cuenta que ellas sí hablaban, pero para saber porqué no lo hacen en la escuela, las entrevistamos a ellas una por una. A continuación se presenta la entrevista a Edith R.M.

M.- ¡Buenas tardes, Edith! ¿Cómo estás?

E.- *(Ella solo volteo a vernos).*

M.- ¿Podemos platicar un momento?

E.- *(Ella aceptó solo con un movimiento de cabeza).*

M.- Dinos tu nombre completo.

E.- *Edith.*

M.- Edith, ¿tú fuiste al Jardín de Niños?

E.- *Sí.*

M.- ¿Cómo se llama la maestra que te dio clases en Jardín de Niños?

E.- *Una maestra que se llama Rosa.*

M.- ¿Por qué no hablas?

E.- *(Silencio. No contesta).*

M.- ¿En tu casa cuando ven la televisión, no te dan ganas de platicar?

E.- *(Silencio. No contesta).*

Cuando se entrevistó a Edith respondió a algunas preguntas y después de quedó callada.

Posteriormente se entrevistó a Judith con las mismas preguntas, pero solo contestó cuando se le preguntó su nombre. Cuando se le hicieron las demás preguntas se quedó en silencio y miraba para todos lados, como buscando que alguien viniera a rescatarla, al igual que su hermana se quedó callada. Cuando realizamos recorridos por la comunidad, las encontramos y pudimos observarlas en las actividades propias de la comunidad, en donde ellas jugaban y platicaban con sus compañeritos de la misma edad.

Las diferencias de género no son sólo biológicas, sino que están determinados por factores culturales, sociales y curriculares. Laura al igual que

Judith y Edith, son el prototipo de niñas que pertenecen a una comunidad de tradición cultural muy arraigado, en la que las diferencias de género están muy presentes. Por ser mujeres no tienen las mismas oportunidades que los varones y por lo tanto los padres no se preocupan igual por ellas.

En las entrevistas que se realizaron con diferentes personas de la comunidad mencionaron que las mujeres en esta comunidad tienen menos oportunidades para estudiar, se casan a temprana edad y tienen que integrarse al trabajo remunerado para apoyar a la economía familiar. Lógicamente este trabajo será el que puedan desarrollar, de acuerdo a la baja escolaridad que tengan (lavar y planchar ropa, venta ambulante de productos preparados por ellas mismas, etc.).

La siguiente entrevista se realizó con la niña Brenda Bernice. Ella cuenta con sus dos padres, pero ante la necesidad económica tienen que trabajar ambos, por lo que ella se tiene que pasar parte de la tarde con su tía y sus primos. Ella sí habla y contestó a todas las preguntas.

M.- ¡Qué tal, Brenda!

B.- ¡Ah! ¡Maestra qué bueno que vino!

M.- ¿Podemos platicar un momento?

B.- ¡Sí, maestra!

M.- Brenda, ¿tú fuiste al Jardín de Niños?.

B.- Sí.

M.- ¿Quién te llevaba?

B.- Mi mamá.

M.- ¿Tú mamá no trabajaba?

B.- Sí, en la mañana me iba a dejar y se iba a trabajar, y en la tarde me iba con mi tía.

M.- Brenda, ¿tú por qué crees que no aprendiste a leer en primer año?, ¿crees que fue porque faltaste mucho a clases?

B.- Sí.

M.- ¿Por qué?

B.- Es que me dio la hepatitis y nada más me tenían en la cama y no me dejaban parar para nada.

M.- ¿Y después?

B.- Después vine y me pusieron a leer y no pude.

M.- ¿Y que pasó?

B.- Entonces la maestra me dijo que no podía quedarme, que era mejor que regresará el próximo año escolar.



Laura, Brenda Berenice y otras niñas con los investigadores en una de las visitas a la escuela.

Por las entrevistas realizadas, nos dimos cuenta que si pasa el tiempo y las niñas y los niños no aprenden a leer y escribir, la escuela las da de baja.

...veamos el gran número de niños en edad escolar que "quedan" fuera de la escuela. En verdad, no quedan fuera de la escuela, como si quedar o entrar fuese cuestión de opción. Se les prohíbe entrar, como más tarde muchos de los que

consiguen entrar son expulsados y se habla como si hubiesen desertado de la escuela. No es deserción escolar. Hay expulsión.²⁰

Entonces los padres deciden que las niñas deben quedarse en casa para ayudar a los quehaceres del hogar, pues las mujeres no tienen las mismas oportunidades que los varones.

Otro caso de un niño de familia desintegrada, es el de Adán. Él es hijo único y vive sólo con su padre, pues la madre los abandonó. El padre se dedica a la jardinería y se lleva al niño al trabajo cuando no está en la escuela. No se pudo tener una entrevista estructurada con el padre, pero sí se pudo obtener información con el niño y algunos vecinos, que de alguna manera, fue de utilidad para el trabajo de investigación que se realizó.

Adán es un niño que cursó sin éxito el primer grado, no accedió a la lecto-escritura, no tiene problemas de lenguaje, pero pertenece a una familia desintegrada y no interacciona con sus compañeros y habla poco.

El padre de Adán platicó en una reunión con los padres de familia del grupo y dijo que en su casa no tiene libros, pero que él sí sabe leer y escribir, pero que no ayuda a su hijo con las tareas, porque cuando llegan a su casa está muy cansado y tiene que atenderlo (prepararle la ropa, los alimentos y limpiar la casa).

La situación que vive Adán lo hace sentirse diferente a los demás, le hace falta identificarse con alguien, pues la identidad se da porque nos sentimos contrastados con otra persona, ya que el significado de las cosas nos los dan los otros.

Los niños van construyendo su identidad partiendo de su dependencia hacia los adultos y cosechando los primeros frutos de su autonomía. Es decir, aunque

²⁰ FREIRE, Paulo. *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI, 1997, p 59.

reciben mucho apoyo de los padres y maestros, comienzan, a explorar el ambiente por sí mismos y a tener un impacto sobre los demás, lo cual les da información sobre sí mismos.²¹

Las diferencias individuales hacen que cada alumno conceptualice de diferente forma. Ningún alumno llega a la escuela siendo una hoja en blanco, saben de su contexto familiar, por lo tanto es necesario buscar estrategias en las que las alumnas y los alumnos se identifiquen y le encuentren significado a la escuela y a la lectura.

Los grupos a pesar de responder a ciertas características como son la edad, comunidad, etc... no son homogéneos. Cada grupo procesa la información que recibe de diferente forma y de acuerdo a intereses que lo motivan. También influyen el contexto familiar, la interacción con la tecnología doméstica, los viajes, etc. Así es como los alumnos ingresan a la escuela primaria, con un cúmulo de conocimientos previos y diversas motivaciones para aprender.

13 Situación en el proceso de adquisición de la lecto-escritura en alumnos participantes en el proyecto

En los grupos de primer grado por lo general llegan cuatro o cinco niños que saben sonorizar las palabras y escribir convencionalmente sí se les dicta sílaba por sílaba, por las siguientes razones:

- Porque sus padres les enseñaron en las vacaciones, ya que no quieren que sus hijos se atrasen en la escuela.
- Porque aprendieron cuando su hermano mayor estaba aprendiendo o participaban de la tarea de su hermano.
- Porque los llevan con personas que no son maestros (religiosas), pero que les enseñan a leer en forma memorística.

²¹ ALMAGUER SALAZAR, Teresa, *El desarrollo del alumno, características y estilos de aprendizaje*, México, 1999, Trillas, p 70.

Al ingresar a la escuela y una vez seleccionado el grupo para el proyecto de investigación, se investigó como estaba ubicado dentro del proceso de adquisición de la lengua escrita, de acuerdo a las investigaciones realizadas por la Dra. Emilia Ferreiro en el Proyecto Cuadernillo Monterrey. En el momento la conceptualización en la escritura era la siguiente: 30 niñas y niños eran presilábicos: 3 niños, silábicos: 6 niños, silábico -alfabéticos y 4 niños, eran alfabéticos. Estas conceptualizaciones son las mismas que se están trabajando en el Programa Nacional para el fortalecimiento de la lectura y escritura en la Educación Básica (PRONALEES).

Presilábicos son aquellos niñas y niños que no escriben palabras como socialmente se les conoce, aunque la alumna o el alumno dice que lo que escribió es lo que se le dictó o lo que él quiere comunicar. Sus escritos van desde escrituras iconográficas, escrituras fijas, etc., y al finalizar este momento el niño manifiesta el valor sonoro inicial de la palabra con la escritura de una letra que corresponda a la primera sílaba.

El alumno silábico es el que escribe el número de letras que corresponde al número de sílabas de la palabra dictada, aunque no todas las letras correspondan al valor sonoro convencional.

Silábico alfabético es la niña o el niño que escriben sílabas manifestando la coexistencia de la concepción silábica y la alfabética, y establece la correspondencia entre la escritura y los aspectos sonoros del habla.

En el proceso de escritura que sigue la niña o el niño en las representaciones de tipo alfabético, las logran cuando descubren la relación entre fono y letra, y la

aplican en sus producciones. Los alumnos pueden tener producciones alfabéticas sin valor sonoro convencional o con valor sonoro convencional ²².

Para ubicar el momento en que se encontraban los alumnos participantes del proyecto, en el proceso de adquisición de la lecto-escritura, se aplicó una evaluación en la que se tomó en cuenta el campo semántico ²³ y el patrón silábico.

Patrón silábico:

- Directa ---- caballo.
- Inversa ---- armadillo.
- Mixta ----- tortuga.
- Diptongo -- leopardo.
- Trabada --- grillo.

A continuación se presenta un concentrado de evaluación con las alumnas y los alumnos que no accedieron a la lecto-escritura en el primer grado y con quienes se puso en práctica el proyecto de intervención pedagógica.

²² GÓMEZ PALACIO, MUÑOZ, Margarita, coordinadora, *Español sugerencias para su enseñanza, primer grado, México, SEP, 1995, 51-56*

²³ Las palabras tienen otra fuente de significado relacionada con el campo semántico al cual pertenecen veamos el ejemplo de las palabras utilizadas para denotar "lugar en el que uno vive o habita", veremos que casa, edificio, apartamento, palacio, mansión, cabaña y choza tienen algo en común pero que no constituyen sinónimos entre sí. El elemento que une a todas estas palabras es el significado que es parte de cada una de ellas. Si bien tienen infinidad de elementos que las diferencian entre sí, poseen uno que es común (de constituir la vivienda de alguien) que las hace pertenecer a un mismo grupo de vocablos. Ese grupo al cual pertenecen todos estos vocablos se llama campo semántico. En *Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II*, Antología Complementaria. UPN. 1993, p 131.

Cuadro No. 2. Situación en lecto-escritura de los alumnos seleccionados al ingresar al primer grado de la escuela primaria "Ignacio Allende

Nº.	NOMBRE DEL ALUMNO.	FECHA DE NAC.	SEXO	NIVEL DE ESC.	NIVEL DE LEC.
1	Uriel	12 - 03 - 92	M	P/S	1
2	Brenda	30 - 09 - 91	F	P/S	1
3	Bibiana	05 - 02 - 92	F	P/S	1
4	Irma	24 - 12 - 91	F	P/S	1
5	Adán	11 - 03 - 92	M	P/S	1
6	Eduardo	04 - 09 - 91	M	PS	1
7	Gilberto	14 - 10 - 91	M	P/S	1
8	Gustavo	19 - 08 - 82	M	P/S	1
9	Sandra	19 - 08 - 92	F	P/S	1
10	Isaac	09 - 03 - 92	F	P/S	1
11	Inés	21 - 06 - 92	F	P/S	1
12	Nancy	22 - 07 - 92	F	P/S	1
13	Judith	29 - 07 - 91	F	P/S	1
14	Edith	29 - 07 - 91	F	P/S	1
15	Laura	28 - 07 - 89	F	P/S	1
16	Nncy	05 - 08 - 92	F	P/S	1

ACOTACIONES:

P/S Presilábico en escritura.

1.- No lee, cuando se le pregunta responde que: no puede, no sabe, ahí no dice nada o asigna significados no correspondientes al texto.

En expresión oral los alumnos ingresaron así: dos niñas y un niño no hablaban en la escuela porque en su casa los tienen acostumbrados a que cuando los mayores hablan las niñas y los niños se quedan callados; una niña no habla y en su casa solo lo hace con un familiar, aunque no tengan problemas físicos para hacerlo.

El niño ordinario muestra un buen dominio del lenguaje hablado a la edad de 5 años, independientemente de cualquier instrucción formal. Este desarrollo del lenguaje se refleja no solamente en el vocabulario creciente del niño sino también en la aplicación de las muchas reglas del lenguaje.²⁴

Los doce alumnos restantes hablan, pero cuando se les pide que lean y se enfrenten al texto se quedan callados, se paralizan y piensan que es imposible descifrar y entender lo que se les está presentando.



El grupo de primer grado, grupo "B" seleccionado para el proyecto de investigación.

²⁴ LABINOWICS, Ed. *Introducción a Piaget, pensamiento, aprendizaje, enseñanza*, México, Fondo educativo interamericano, 1992, p. 112.

14 La evaluación institucional

La evaluación en la educación primaria, es aplicada por un instrumento escrito que el Instituto de Educación Básica en el Estado de Morelos (IEBEM) envía a las escuelas primarias. Éste es un instrumento gratuito para las alumnas y los alumnos de escuelas que sostiene el estado y es bimestral (en el Acuerdo 200 que es el que norma la evaluación se le llama momento; el ciclo escolar consta de 5 momentos o bimestres). Este instrumento es elaborado por el grupo técnico de primarias del IEBEM y para su elaboración se toma en cuenta principalmente el contenido del libro de texto gratuito.

La idea del texto escolar como currículo efectivo descansa en la concepción de un texto programado, cerrado, normativo, autocontenido, que orienta paso a paso la enseñanza y ofrece tanto al profesor como a los alumnos todas las respuestas. Este tipo de texto, si bien pensado para y bienvenido por el maestro con escasa formación y experiencia, homogeiniza a los docentes y perpetúa la clásica (y creciente) dependencia del maestro con respecto al libro de texto, asignándoles un rol de meros manipuladores de textos y manuales, y limitando de hecho su formación y avance.²⁵

Las evaluaciones escritas, bimestrales y diagnósticas son evaluaciones cuantitativas para otorgar una calificación. En el primer ciclo también aplican una evaluación las asesoras de PRONALEES, ésta es una evaluación cualitativa (solo para el área de español, con ella no se determina si las alumnas y los alumnos aprueban o reprobaban, se hace para ubicar a los alumnos en el nivel en que se encuentran en el proceso de lecto-escritura) y buscar alternativas para ayudarlos en el avance de dicho proceso.

²⁵ TORRES, Rosa Ma. *Nuevas formas de aprender y de enseñar; demandas a la formación inicial del docente*, (Ponencia) CIDE/UNESCO - ORELAC UNICEF, Santiago de Chile, 6-8 nov. 1995, p 113 y 114.

CAPÍTULO III. LA LECTURA EN EL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA "IGNACIO ALLENDE"

1. La oralidad

... la oralidad es una característica *universal*, que afecta a todo el lenguaje humano.

En las culturas habladas, todos los acontecimientos de la vida social tienen su representación simbólica a través de la actividad oral. La memoria tiene un papel importantísimo, porque todo el saber de la comunidad y la herencia cultural se recrea, se distribuye y se mantiene a través de interacciones muy ritualizadas, con lo que el modo de realización oral adquiere una significación social de alcance variado y total²⁶.

Carlos Lomas

El ser humano social por naturaleza, ha creado a través de la historia diversas formas de comunicación como la pintura (que podemos apreciar en las pinturas rupestres de las cuevas de Altamira) y otras formas siendo la más eficaz la comunicación oral.

El lenguaje oral se va desarrollando desde los primeros meses de vida y los adultos se dirigen al niño en forma de monólogo, aunque él no sepa contestar, el adulto da por sentado que lo hace. Conforme va creciendo va comunicándose con el mundo exterior, primeramente a través del llanto y de balbuceos.

Atribuir intención a una producción ha requerido interpretar y decidir. Los padres creen distinguir muy pronto las manifestaciones, como los gritos y llantos, que son "sinceras" y resultan de un estado al que conviene poner remedio, de aquellas

²⁶ LOMAS, Carlos. *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, vol. 1, Teoría y práctica de la educación lingüística*. Barcelona, Paidós 2000, p. 267.

que corresponden a una intención de manejarlos y de obtener su atención y solicitud. Pero esta distinción no es sencilla y los juicios del entorno no siempre concuerdan²⁷.

Después empieza a decir las primeras palabras por medio de sílabas *ma má, pa pá*, hasta que logra decir palabras completas.

Empieza a comunicarse en forma oral diciendo una palabra y señalando el objeto a que se está refiriendo, con esta actuación el adulto comprende lo que la niña y el niño le dice. El aprendizaje del lenguaje oral es significativo para la niña y el niño porque se da en contextos familiares en todo momento, de modo que cuando están sentados a la mesa comiendo y algún miembro de la familia dice "pásame la cuchara por favor" y otro le pasa la cuchara, entonces la niña y el niño balbucea una palabra y el padre o la madre le entiende y además dice la frase completa, es entonces cuando la niña y el niño está aprendiendo algo que le es significativo.

Un logro importante del desarrollo infantil en el inicio del periodo preoperacional es la habilidad del niño para separar su pensamiento de la acción física. El niño es ahora cada vez más capaz de representar objetos, acciones y eventos por sí mismo, mediante imágenes mentales y palabras. La adquisición infantil del lenguaje esta íntimamente ligada a otras formas de representación-imitación, juego simbólico y fantasía mental que emergen simultáneamente en su desarrollo.²⁸

En esta etapa, la oralidad se empieza a desarrollar y para algunas personas estas primeras palabras de la niña y el niño pueden no tener coherencia y cohesión, ésta se la va dando cuando el adulto con quien convive y lo acepta, y al hacerlo le brinda apoyo y le enseña.

Es así como la niña y el niño aprenden a estructurar cada vez mejor los enunciados y aprenden que a través de la lengua oral, pueden obtener conocimiento y los errores que pueda cometer al expresarse en forma oral, la

²⁷ OLERÓN, Pierre, *El niño y la adquisición del lenguaje*, Madrid, Morata, 1999, p 97.

²⁸ LABINOWICZ, Ed, *Introducción a Piaget, Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1982, p 113.

atención del adulto va a influir favorable o desfavorablemente en su desarrollo. De modo que cuando las niñas y los niños ingresan a la escuela primaria, no solo aprenderán a leer y escribir sino que se va a dar un desarrollo gradual del lenguaje con el contacto que se da entre ellos y los participantes de la acción educativa.

Saber hablar es una destreza esencial en la vida de las personas y su aprendizaje exige un uso constante, dentro y fuera de las aulas. La adquisición de la competencia oral de los alumnos y de las alumnas es un proceso lento y gradual en el que no sólo interviene el profesorado de lengua sino también el profesorado de las diferentes áreas y materias y una serie de factores sociales (como el origen sociocultural de los hablantes y los contextos de uso lingüístico en que intervienen habitualmente) que a la postre condicionan el desigual acceso de las personas a determinados registros, sociolectos, estilos y habilidades lingüísticas.²⁹

Por medio del lenguaje oral la niña y el niño se van desarrollando y se van adentrando en la cultura de sus padres, lo que los hace sentir integrantes de un grupo a los que ve como semejantes y con quienes se identifica.

El lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en la escena humana. Es en este período de interpretación y de negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje.³⁰

El aprendizaje del lenguaje oral es un proceso social que se da entre personas. Las niñas y los niños aprenden el lenguaje oral de la relación entre los integrantes de su familia y aún antes de que empiecen a balbucear, escuchan las pláticas, los arrullos y las canciones y todos esos juegos de palabras que forman parte de la tradición oral, son los más ricos textos de lectura de la primera infancia. Desde esta etapa de su vida el individuo empieza a introyectar el lenguaje.

... el lenguaje se adquiere dentro de los límites socialmente definido. Aunque el lenguaje a menudo acompaña otras formas de representación y la mayoría de las reglas del lenguaje se han elaborado a la edad de 5 años, el dominio infantil más complejas y el total significados de las palabras.³¹

²⁹ LOMAS, Carlos, *Como enseñar a hacer cosas con las palabras, vol. 1*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 271.

³⁰ BRUNER, Jerome, *El habla del niño*, España, Paidós, 1995, p 24.

³¹ LABINOWICZ, Ed, *Introducción a Piaget, Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1982, p. 114.

El lenguaje oral para las niñas y los niños es útil y su uso siempre tiene una finalidad, pues al utilizarlo las niñas y los niños aprenden y verifican sus usos. Es así como el aprendizaje del lenguaje oral es continuo y poco forzado, pues se realiza sin que el discente se dé cuenta de ésta dialéctica de aprender y enseñar, los participantes no se dan cuenta del rol que están desempeñando para realizar el binomio enseñanza-aprendizaje.

Sin la enseñanza formal del lenguaje el niño está expuesto a casos aislados de aplicación verbal. De esa exposición él gana una noción intuitiva de las reglas en un sistema invisible del lenguaje. En la adquisición gradual de la estructura gramatical de su lenguaje hablado, el niño muestra evidencia de una construcción activa dentro de los límites del lenguaje.³²

El lenguaje oral se aprende para usos oportunos y en la medida en que se pone en uso, se aprende, pues las niñas y los niños cuando son integrantes de un grupo social se apoyan en los adultos para ser comprendidos. Y cuando algo no pueden integrarlo coherentemente, hacen uso de la experiencia del adulto para hacerse entender.

A esto mismo se refería Vigotsky cuando afirmaba que cualquier función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces o en dos niveles. Primero aparece en la esfera de lo social y después en la esfera psicológica. Es decir, en primer lugar se manifiesta entre las personas (en un nivel interpsicológico) y posteriormente dentro de las personas (nivel intrapsicológico). Lo cual, decía Vigotsky, es válido respecto a la atención, la memoria, la formación de conceptos y el desarrollo de la voluntad. En los intercambios comunicativos, el niño se adentra en este campo de la experiencia como un objeto social, adoptando el papel que representan los demás hacia él.³³

Las niñas y los niños aprenden a desarrollar el lenguaje oral en un pequeño círculo de personas, primeramente lo conforman con su familia, para después formar un círculo más grande que es la comunidad, más adelante forman parte del círculo de amigos y de la escuela, y así sucesivamente en otros círculos del lenguaje oral, con los que se socializa e interactúa y comparte sus formas de vida y los conceptos que va aprendiendo en el diario convivir en un proceso

³² LABINOWICZ, Ed, *Introducción a Piaget, Pensamiento, aprendizaje, enseñanza*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1982, p. 112.

³³ MEDINA LIBERTY, Adrián, *La dimensión sociocultural de la enseñanza. La herencia de Vigotsky*, México, 1996 ILCE, p. 154 y 155.

cooperativo de interpretación de intenciones, el significado de las palabras esta en el uso cultural, esta es la que da significado a la oralidad.

...no es en absoluto sorprendente que el niño entre al mundo del lenguaje y de a cultura con una preparación para encontrar, o inventar, formas sistemáticas de relación con los requerimientos sociales y las formas lingüísticas. El niño reacciona "culturalmente" con hipótesis características sobre lo que se necesita y entra en el lenguaje con una buena disposición para el orden.³⁴

Cuando las niñas y los niños ingresan al círculo de hablantes de la escuela, ya tienen desarrollada una competencia comunicativa, entendida esta como: aquello que un hablante necesita saber para comunicarse de manera eficaz, en contextos culturalmente significantes respetando las normas de la comunicación en los diversos grupos sociales con los que el sujeto interactúa, sabiendo cuando puede utilizar el lenguaje coloquial y cuando no, como puede conjugar su competencia y actuación en una reunión social, con los amigos, en la escuela con quienes también utilizan un lenguaje más formal que con los anteriores grupos con quienes conviven, los miembros de diferentes comunidades que tienen su forma muy particular de hablar.

La competencia fue equiparada al conocimiento de las reglas de la gramática, mientras que la actuación sería la producción realmente emitida. Una vez más, esta representa la distinción entre el conocimiento general del lenguaje y de la gramática universal, y el conocimiento específico para producir el lenguaje hablado comprensible.³⁵

En la lengua oral se hace uso de la actuación en la cual el niño se apoya en gesticulaciones y movimientos con las manos para hacerse entender. Dentro de este lenguaje oral se desarrolla la competencia comunicativa que se practica por medio de la conversación.

³⁴ BRUNER, Jerome, *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona, Paidós, 1995, p. 29.

³⁵ Antología complementaria, *Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1993, p. 18.

La conversación que se da entre dos personas y en que los niños ponen en práctica sus conocimientos, pueden formar enunciados con coherencia en forma de diálogos y de manera espontánea, pues no se especifica el tema, el tiempo, el turno de la palabra, la duración de cada interlocutor, ni el tono (este puede cambiar de acuerdo al tema que se trate e incluso se puede cambiar de tema durante la conversación).

Mediante la intervención de los diálogos con los adultos, se introduce a los niños en las formas de pensamientos de estos. Todos los niños tienen un potencial de pensamiento y uso del lenguaje, pero es necesario la interacción con los adultos, mediante el diálogo para que se desarrolle ese potencial.³⁶

- En esas interacciones con los adultos, el niño reflexiona acerca de las reglas del lenguaje y de los conocimientos de los adultos para en caso necesario pueda ponerlos en práctica para confirmarlos o desecharlos.

Eso implica que todos los niños deberán adquirir un repertorio de habilidades y conocimientos, no sólo para apoyar su aprendizaje en la escuela, sino como habilidades necesarias durante su vida en una comunidad más amplia.³⁷

El pensamiento y la comunicación son destrezas que los niños en edad escolar pueden desarrollar si se les apoya, a ser imaginativos en su pensamiento y capaces de utilizar una gran variedad de medios (gestos, movimientos mímicos, señas, movimientos corporales, etc.) para expresar sus ideas para comunicarse en forma oral, y de esta manera tengan acceso a su cultura.

La conversación ayuda al niño a valorar las posibilidades que le ofrecen esos diferentes medios y también contribuye a ampliar sus ideas.³⁸

³⁶ HERNÁNDEZ ALVÍDREZ, Elizabeth, (Compiladora), *Alternativas para la enseñanza de la lengua*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995, p. 73.

³⁷ *Ibidem.* p. 73.

³⁸ *Ibidem.* p. 74.

Los niños utilizan la conversación cuando preguntan o tienen alguna duda y usan una variedad de lenguaje, como relatar, explicar, predecir o imaginar las respuestas a sus interrogantes. Sin embargo cabe mencionar que no por pertenecer a una misma comunidad los sujetos tienen una lengua homogénea, para ello influyen factores sociales que orientan al niño hacia códigos de habla diferentes, y hay una estrecha relación entre tales códigos y la socialización, dándose la variedad de estilos.

La interacción que se da entre individuos en un medio social e individual se desarrolla, se crea y se recrea, se mantiene o se cambia a partir de las mismas interacciones comunicativas entre estos.

El sistema de comunicación designa la relación entre quien emite y quien recibe el mensaje, relación inducida por el *status*, función social, posición institucional, etc., entre los interlocutores. El lenguaje es esencial y un fenómeno genuinamente social en donde cada frase va incluido un acto de comunicación.³⁹

La escuela y el aula son lugares donde se dan continuas interacciones y donde se aplica la competencia comunicativa entre los individuos y varía de acuerdo a diferentes situaciones. En estas interacciones se dan saberes verbales y no verbales, cognitivos y socioculturales y se adquieren y se desarrollan en forma inconsciente en los diferentes encuentros comunicativos.

Al comunicar se propicia otro factor importante, el aprendizaje como resultado de la interacción entre los individuos y su medio ambiente, ya que cuando actúan sobre lo conocido se adquieren estructuras cognitivas que le ayudan a construir su conocimiento a través de acciones físicas o mentales. Las acciones comunicativas que se ponen en práctica y que permiten la interacción constante, ayudan a enriquecer el conocimiento del individuo.

Ante esto, considerar la enseñanza del español desde el punto de vista de la comunicación, implica enseñar al alumno a aprender el conocimiento y a

³⁹ PIO E. Ricci, Bitti, y Bruna Zani, *Estudios del lenguaje, en: la comunicación como proceso social*, México, Grijalbo, 1990, p. 126 y 127.

desarrollar la habilidad y actitudes correspondientes, con la finalidad que la enseñanza de la lengua hablada y lengua escrita se produzcan en contextos comunicativos reales y constructivos.

El propósito central de los programas de español en la educación primaria, es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y lengua escrita.⁴⁰

El objetivo del enfoque comunicativo en la educación primaria, pretende lograr que los alumnos se vuelvan usuarios eficientes de la lengua hablada y lengua escrita en los diversos contextos y desarrollar en éstos la habilidad lectora. También pretende que la lectura escritura y expresión oral sean herramientas de comunicación que permitan comprender los pensamientos, reflexiones, inquietudes, sentimientos y deseos, propios y ajenos.

En las interacciones comunicativas se efectúa la competencia comunicativa, y se pone en práctica el repertorio verbal, se decide que papel vamos a representar, negociamos el tono de interacción, su contenido, esto si hay acomodación o confrontación etc. También existen significados sociales, estilísticos, emotivos, etc., que se vinculan de un modo u otro en la intención comunicativa del hablante. En la competencia comunicativa también se imponen las relaciones de poder, como por ejemplo: queremos convencer, queremos ser aceptados o ser creídos. Esto se da en cualquier situación social de clase, de conocimientos, de edad, de sexo, etc.

Para desarrollar esas competencias que constituyen conjuntamente lo que denominamos "competencia comunicativa" el hablante/oyente/lector/escritor tendrá, que desarrollar, entre otras de sus capacidades, las de reconocer los elementos característicos de la situación de comunicación y del contexto en que ésta se desarrolla. Deberá también conocer, reconocer y ser capaz de utilizar registros y estilos diversos que configuran tipologías específicas del discurso oral, escrito e iconográfico. Ello requiere un conocimiento textual lingüístico, pero también pragmático, puesto que las capacidades de interpretar y expresar significados residen

⁴⁰ Plan y programas de estudios, 1993, Educación Básica, Primaria, México, Secretaría de Educación Pública, p. 21.

en la capacidad básica de negociar el significado, tanto a nivel público o interpersonal como a nivel intrapersonal.⁴¹

En síntesis la competencia comunicativa que se da en las interacciones, es el conjunto de saberes necesarios para actuar comunicativamente en forma apropiada en diferentes situaciones en el contexto social y cultural. Dado que el lenguaje se da en comunidades sociales, las niñas y los niños aprenden a hablar con los demás a través de la interacción. Estos aprenden a pedir lo que desean y a hacer preguntas, y conforme van creciendo, se van ensanchando sus relaciones y su competencia comunicativa también.

Por lo anterior en todo proceso de comunicación se dan cuatro aspectos importantes que están inmersos en los distintos usos comunicativos y son: competencia lingüística, competencia pragmática, competencia sociolingüística y competencia discursiva.

En la competencia lingüística se domina el sistema de reglas en la escritura, que nos permite comprender y emitir la lengua oral y escrita. En esta competencia se desarrolla una producción y recepción de textos lingüísticos en todos los procesos comunicativos. Dentro del seno familiar se desarrolla también esta competencia lingüística y en la medida que los círculos de comunicación se van ensanchando, esta también se desarrolla.

La competencia lingüística es entendida como la capacidad del oyente/hablante ideal para reconocer y producir una infinita cantidad de oraciones a partir de un número de unidades y reglas en una comunidad lingüística homogénea (Chomsky 1965) y supone concebirla como parte de la competencia cultural, es decir como el dominio y la posesión de los procedimientos, normas y estrategias que hacen posible la emisión de enunciados adecuados a las intenciones y situaciones comunicativas que los interlocutores viven y protagonizan en diversos contextos.⁴²

⁴¹ LOMAS, Carlos, OSORO, Andrés y TUSON, Amparo, *La definición de un método para la enseñanza de la lengua, en ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 83.

⁴² *Ibidem*, p. 15

Para que exista el juego de la acción comunicativa en la competencia lingüística, se necesita de la competencia pragmática, la cual es indispensable en el papel de los interactuantes en las situaciones comunicativas.

La competencia pragmática es un conjunto de estudios sobre los modos y las formas en las que se realiza la lengua en los procesos comunicativos. En este acto comunicativo no se entiende como algo simple o mecánico, sino como un proceso en donde los interlocutores cooperan para interpretar sus intenciones comunicativas.

El objeto de la pragmática será el estudio de la lengua en su contexto de producción. Desde esta perspectiva, se entiende por contexto no solo el "escenario" físico en que se realiza una expresión, sino también el bagaje de conocimientos que se asume como compartido entre los participantes en un encuentro comunicativo. Ese conocimiento compartido es el que asegura el entendimiento de los hablantes y permite poner en funcionamiento todo un juego de presuposiciones.⁴³

La competencia sociolingüística es el resultado de las interacciones comunicativas que se dan en la sociedad y en la escuela. La sociolingüística es la ciencia que estudia las relaciones entre el lenguaje y sociedad entendiendo al lenguaje como un instrumento fundamental de comunicación que se usa dentro de una comunidad social.

La sociolingüística interaccional arranca de la tradición antropológico-lingüístico de la pragmática filosófica, la psicología social de interacción cognitiva, la sociología interaccional, el análisis de discurso y los tres estudios de inteligencia artificial que pueden ayudar a la comprensión del uso lingüístico situado. Los estudiosos que se enmarcan dentro de esta corriente, consideran la lengua como uno de los elementos que constituyen la realidad social y cultural de los grupos humanos. A la vez, consideran que el uso lingüístico es expresión y sintoma de esa realidad, puesto que el mundo socio-cultural se construye, se mantiene y se transforma a través, en gran parte de las interacciones comunicativas.⁴⁴

⁴³ BERTUCCELLI PAPI, Marcella, *Pragmática y lingüística teórica, en: ¿Qué es pragmática?*, Barcelona, Paidós, 1995. P.72.

⁴⁴ LOMAS, Carlos, OSORO, Andrés y TUSON, Amparo, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 47

La sociolingüística estudia el uso lingüístico de los usuarios y miembros de una comunidad de habla con diversidad lingüística y que constituyen un repertorio verbal.

La competencia discursiva, es la facultad de discutir una serie de palabras convenientemente entrelazadas, que sirven para expresar lo que pensamos o sentimos. En estas se da el efecto y la acción de discutir una o varias cosas con sentido de debate, controversia, disputa, contienda, polémica, etc., en donde se examina con cuidado una cuestión.

Los etnógrafos de la comunicación consideran que un individuo que participa en diferentes competencias discursivas debe conocer y dominar para comportarse de manera competente, es decir, adecuada, en cualquier situación. En este sentido la competencia discursiva queda integrada a la competencia lingüística junto con la competencia pragmática.⁴⁵

Las cuatro competencias anteriormente mencionadas que se dan en la competencia comunicativa, y que de alguna manera implican la dominación de las reglas de escritura, los modos y formas en los procesos comunicativos, las relaciones del lenguaje como instrumento fundamental de comunicación y la facultad de discutir una serie de palabras convenientemente entrelazadas, son procesos que hacen que se den las situaciones comunicativas.

La situación comunicativa es un acto que puede ser verbal o por escrito, puede tratarse también de medios masivos de comunicación o de un intercambio de mensajes entre individuos.

Por lo anterior, en cada situación comunicativa, se da el circuito del habla, el cual debe contar con los siguientes elementos para ser efectivo y completo: emisor, receptor, mensaje, código y canal. Estos elementos se dan en las situaciones comunicativas y se definen como "Circuito del habla".

⁴⁵ *Ibidem*, p. 59.

En el circuito del habla el emisor envía o emite un mensaje, puede ser una persona o pueden ser varias personas. El receptor es la persona o grupo de personas que reciben el mensaje del emisor. El mensaje son las informaciones, experiencias y todo lo que transmite el receptor. El código es el conjunto de reglas y signos convencionales que se usan para transmitir un mensaje. Y el canal es el medio natural por el que se transmiten los mensajes (libros, sistemas de sonido, carteles, etc.)

En una conversación, el receptor se vuelve emisor y receptor de manera alternada, según sea el intercambio de mensajes. La conversación es la forma de comunicación por excelencia, pues se establece en dos direcciones, constituyendo el diálogo.

2 PRONALEES y el fortalecimiento de la lectura

El Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica, surgió después de la investigación que hizo la Dra. Emilia Ferreiro por medio del cuadernillo Monterrey, que se aplicó en niñas y niños con necesidades educativas especiales. Esto dio paso a los proyectos IPALE, PALE y PALEM, aplicados en treinta estados del país, entre éstos, el estado de Morelos en 1988.

Como resultado de estas investigaciones, en el período escolar 1996-1997 se inició en todo el país el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica, (PRONALEES) con materiales para el maestro como son:

- Libro de Español Sugerencias para su aplicación. 1º y 2º grado.
Contiene las bases teóricas en que se fundamenta el programa.
- Fichero de actividades de Español, 1º y 2º grado.

Contiene diversas actividades didácticas que puede realizar con sus alumnos.

Las fichas están organizadas en el fichero de la siguiente manera:

- Número
- Nombre de la ficha.
- Propósito.
- Materiales.
- Actividades que pueden ser para una sesión o repetirse en diferentes sesiones con diferente grado de complejidad.
- En el ángulo inferior derecho se encuentra marcado un cuarto de círculo en color gris claro, donde están dibujados los logotipos de los componentes de Español (Lectura, Escritura, Expresión Oral y Reflexión sobre la Lengua), destacándose con color más oscuro el logotipo que corresponde a la ficha.

En el período escolar 1997-1998 se actualizaron los libros de Español de primer grado y el paquete se conforma de la siguiente manera: Libro de Lecturas, Libro de Actividades y Libro Recortable. Los tres interrelacionados entre sí, de acuerdo al programa. En el mismo período les llegaron a las maestras y a los maestros de tercero y cuarto grado, los ficheros de las actividades de Español.

En el período escolar 1998-1999, llegaron los libros de Español para segundo grado que son los siguientes: Libro de Lecturas, Libro de Actividades y Libro Recortable, los tres completamente relacionados entre sí.

En el período 1999-2000, llegaron los nuevos libros de Español de tercer grado, pero ya no se trabaja con el Libro Recortable, solo hay Libro de Lecturas y Libro de Actividades. Los tres grados cuentan con Libro para el Maestro, desglosado lección por lección. Cada lección está dividida en cinco sesiones,

además, el libro relaciona las lecciones con el Fichero de Actividades. Durante este período también fueron entregados a los profesores de quinto y sexto grado, los ficheros de las actividades de Español y en las primeras sesiones de los Talleres Generales de Actualización, se dedicó una sesión para el manejo de estos materiales.

Con la constante actualización de materiales y de cursos a las maestras y a los maestros, se pretende que cambien de actitud tanto el docente como el discente. Y con los nuevos materiales se pretende que el acceso del alumno a la lecto-escritura sea en un ambiente placentero y significativo.

El constante cambio de programas de educación y que no se lleguen a consolidar significa un gasto público innecesario, la eficiencia terminal en 1994 fue del 61 % en promedio a nivel nacional.⁴⁶

El aprendizaje de la lectura y la escritura son competencias determinantes, que las alumnas y los alumnos deben adquirir durante el primer ciclo de la escuela primaria, en el segundo ciclo han de consolidarse y en el tercero, perfeccionarse.

Los objetivos del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la escritura (PRONALEES) son:

- Asegurar que todos los niños inscritos en la educación primaria adquieran la competencia básica para leer y escribir en el curso de los dos primeros grados de este nivel.
- Asegurar que durante los grados de 3º a 6º de la educación primaria los niños consoliden y ejerciten las competencias de la lectura y la escritura en los usos comunicativos básicos: el personal, el informativo - práctico y el recreativo - literario.
- Intensificar el ejercicio y el desarrollo de las competencias mencionadas durante los tres grados de la educación secundaria.
- Propiciar la alfabetización de poblaciones definidas, vinculando las formas de enseñanza de la lecto-escritura con contenidos relacionados con las necesidades básicas de cada grupo, en los campos de bienestar familiar, los procesos productivos, la organización y el acceso a bienes y servicios para las comunidades.

⁴⁶ Documento del programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica. Abril de 1995.

- Apoyar el ejercicio y consolidación de la lectura y la escritura en poblaciones no alfabetas y de alfabetización precaria.⁴⁷

En el boletín de PRONALEES, Año 5. No. 1. Enero-Marzo de 1999, se informa que apareció el nuevo programa de español para primero, segundo y tercer grados. El boletín explica que el programa cuenta con los propósitos, y los contenidos de acuerdo a los componentes del área de Español (expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua), por lo que se hace necesario que las profesoras y los profesores de estos grados lo conozcan y cuenten con él. También explica cómo se tiene que dar todo el proceso para que llegue a manos de los profesores y lo pone a disposición de los mismos a través de este boletín.

En el siguiente cuadro se aprecian en forma sintética los apartados de cada componente del área de Español, para los seis grados de educación primaria.

⁴⁷ Ibidem.

Cuadro No.3 Componentes del área de español

Expresión oral	Lectura	Escritura	Reflexión sobre la lengua.
Interacción con la comunicación.	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.	Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita.
Funciones de la comunicación oral.	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores.	Funciones de la escritura, tipos de texto y características.	Reflexión sobre las funciones de la comunicación.
Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas.	Comprensión lectora. Conocimiento y uso de fuentes de información.	Producción de textos.	Reflexión sobre las fuentes de información.

3 El significado social de la lectura

Insistir en que toda lectura de la palabra siempre va precedida de cierta lectura del mundo tal vez sea la mejor manera de comenzar.

Partiendo de la lectura del mundo, que el alfabetizado hace y con la cual viene a los cursos de alfabetización (lectura que es social y de clase), separar un poco más la lectura de la palabra remite al lector a la lectura previa del mundo que es en el fondo, una relectura.⁴⁸

Paulo Freire

La escuela es el lugar privilegiado por la sociedad para aprender a leer y escribir. Y en las profesoras y los profesores descansa la tarea de que las alumnas y los alumnos accedan a la lectura. Para lograrlo deben hacer uso de diversos métodos. Esto porque todavía encontramos profesores que para la enseñanza de la lectura, utilizan el aprendizaje memorístico de cada grafía y su correspondiente emisión fonética letra a letra; también es utilizado otro método con combinaciones silábicas y algunos incorporan apoyos visuales, gestuales, y fonéticos para facilitar el aprendizaje, hasta llegar a la aplicación de los métodos globales; pero todos apoyados en una concepción memorística de aprendizaje.

En la actualidad muchos profesores consideran a la lectura como un acto de codificación, pues para ellos es el método más eficaz y permanece vigente y aplicado en muchas escuelas.

Ante esto es necesario que el alumno aprenda a leer leyendo, en relación con el otro, a través del libro, el grupo escolar, el maestro, el padre de familia, etc., y que éste se remita a un referente sociocultural, con el cual el sujeto se identifique para que comparta su mundo de significaciones, que cobre un cuerpo en la cultura que los constituye como sujetos sociales.

⁴⁸ FREIRE, Paulo, *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI, 1997, p. 73.

Compartir una cultura significa compartir la misma base categórica de la organización de la experiencia. El lenguaje refleja la manera en que una cultura organiza la experiencia, razón por la cual muchas de las palabras de nuestro lenguaje son una señal de las categorías en nuestras teorías compartidas del mundo.⁴⁹

La lectura es una práctica social que se debe aprender de los demás por medio de la interacción, pero para que esta práctica sea funcional es necesario que la enseñanza-aprendizaje de la lectura sea con fines prácticos y que en esta no se pierda la interacción entre el lector y el texto para que se de la construcción de significados.

La lectura es un proceso de construcción de significados. Aunque los protagonistas de dicha construcción son, esencialmente, el autor y el lector, hay otros factores que hacen posible la lectura y sin cuya mediación lector y autor nunca se encontrarán: el contexto en el que se mueven, la dinámica por la que el editor valora la obra original y decide que la creación individual llegue a ser un hecho público, la producción material del libro y su circulación, que hacen que la obra adquiera una existencia social.⁵⁰

Los conocimientos previos que el lector tenga sobre un tema le permitirá poner en práctica las estrategias de lectura como son:

- Predicción. En esta el lector imagina a partir del título de un texto, el tema que se va a desarrollar.
- Anticipación. Cuando un lector empieza a leer un texto, va imaginando y aventajando que va a suceder posteriormente en la trama del mismo.
- Inferencia. Para algunos lectores los textos escritos no pueden dar toda la información deseada, como cuando estamos frente a una persona y la

⁴⁹ ZUÑIGA R. Angélica, "Pensar la lectura bajo otra lógica", *Cero en conducta*, No. 29-30, México, D. F., abril de 1992, p. 6

⁵⁰ JURADO VALENCIA, Fabio y BUSTAMANTE ZAMUDIO Guillermo, compiladores, *Los procesos de la lectura, hacia la producción interactiva de los sentidos*, Colombia, Cooperativa editorial magisterio, 1995, p 95.

recibimos en forma oral, entonces al leer se infiere que sucedieron cosas que no se encuentran escritas en el papel.

Las inferencias realizan cuatro funciones: resolución de la ambigüedad léxica, resolución de referencias pronominales y nominales, establecimiento de un contexto para la frase, y establecimiento de un marco más amplio dentro del cual interpretar, es decir un marco para construir un modelo básico del significado de texto.⁵¹

- Confirmación y autocorrección. Cuando un lector empieza a leer se hace hipótesis acerca del texto si este trata de lo que él supuso, confirma estas, también cuando lee una frase mal y no se apega al contexto del contenido del libro, vuelve a leer para confirmar o autocorregirse.

En nuestro tiempo el uso de la lectura es muy amplio, implica lectura de los textos escolares y otros, como seguir instrucciones escritas, seguir recetas, leer oficios, anuncios, etc. Ante esto, el lector se pone en contacto con textos escolares con la finalidad de realizar las tareas escolares, con los textos informativos, como los diarios en los que se entera de los que pasa en el mundo, los deportes, o seguir consejos. La lectura de estos textos se da para poder estar al día y participar en las conversaciones de los círculos sociales en los que se convive.

...la lectura informativa cotidiana esta en función de los grupos sociales con los cuales se interactúa.⁵²

La lectura de textos instruccionales la realizan para seguir recetas, armar un aparato o seguir instrucciones para un experimento, etc., y hacen que el lector deba mantenerse en una alternancia entre el texto y los objetos físicos. La habilidad alcanzada en el dominio de estos textos incide directamente en el quehacer concreto.

En este tipo de actividad alfabetizada, el lector tiene que construir una representación mental muy limitada de la situación que describe el texto, porque los

⁵¹ GOMÉZ PALACIO, Margarita, *La lectura en la escuela*, México, Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública, 1995, p. 29.

⁵² RESNICK B. Lauren, "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela, *Básica 0, revista de la escuela y el maestro*, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1991, p. 27.

elementos de la situación se encuentran físicamente presentes, y porque es posible actuar directamente sobre ellos.⁵³

Otros tipos de lecturas que encontramos son los de formatos para pagar impuestos, formas para solicitar empleos, solicitudes de servicios médicos, pólizas de seguros, etc., en las que el lector tiene que construir un modelo mental del sistema como un todo para tomar una decisión de acción. Los tipos de textos que las personas leen son diversos y los procesos cognitivos y sociales incluidos también son diferentes.

En los cuentos, novelas, obras de teatro, poemas, noticias, reportajes, enciclopedias, etc., el lector se pone en contacto con el escritor y crea y recrea una imagen mental al ir leyendo en un sentido más amplio, como el que establece con el mundo cuya clave es la negociación de significados, y una serie de manifestaciones del mundo físico, cultural y social.

Las leyes del lenguaje son las leyes de la naturaleza y así como se lee una obra se lee un rostro, una mirada, un paisaje o, simplemente la vida. Leer, en sentido amplio, es extraer y otorgar "significado a una determinada realidad."⁵⁴

El fin de la lectura es ayudar al lector a que descubra su necesidad de expresarse en la sociedad a la que pertenece y que requiere de su participación y la de los demás, que sus ideas son importantes, que la lectura es la base de la autoeducación, y la posibilidad de guiar el aprendizaje a la plena integración de la sociedad. Esto porque la lectura es un medio para lograr la autonomía, porque permite decidir qué es lo que queremos aprender, en qué momento y en cuáles circunstancias.

Leer es una de las experiencias más importantes en la vida del ser humano; la lectura de textos representa un contacto cultural y social; a través de ella es posible acercarse a infinidad de formas de existencia, teorías y conocimientos. La lectura es, sobre todo, placer, infinito placer para el que sabe disfrutarla y emplearla como un medio privilegiado de aprendizaje. Y si todo esto fuera poco, la lectura también ha

⁵³ *Ibidem*, p. 24.

⁵⁴ SASTRIAS, Martha, (compiladora) *Caminos a la lectura*, México, Pax, 1995, p. 10

sido reivindicada como sustento en el desarrollo de las capacidades intelectuales, como puerta hacia la imaginación y la creatividad.⁵⁵

Un lector autónomo no sólo lee textos, analiza profundamente y reflexiona en cada lectura que realiza y poco a poco se va despojando de falsos fanatismos, mitos y prejuicios. También va relacionando la lectura con otros conocimientos con los que ya cuenta en su repertorio.

La lectura autónoma no se realiza por obligación, se realiza por placer, se disfruta, se crea y se recrea en la imaginación. Es como abrir una puerta por donde el lector puede entrar y penetrar por todos los rincones, es escudriñar cada párrafo que lee y esconderse entre sus líneas para seguir recorriendo pasillos y abrir otras puertas al encuentro de nuevas aventuras, libertad y conocimiento.

El desempeño independiente de la lectura irá creciendo. El pequeño irá leyendo cada vez con mayor autonomía. Al principio reconocerá algunas palabras y frases. Más adelante se animará a abordar textos, pero siempre interesado en conseguir el propósito que lo motiva: entretenerse, encontrar una información, saber cómo hacer un barrilete, divertirse.⁵⁶

La lectura para el lector autónomo puede ser una alternativa para encontrar soluciones a problemas. La diversidad de textos hace que el lector tenga una amplia gama de posibilidades de selección, de aprender y conocer a través de sus páginas otros mundos, lugares, paisajes y personas, que aún viviendo muchos años y teniendo posibilidades para viajar, no los conocería.

Un lector que interactúa con el texto crea en su mente lo que va leyendo, es como si fuera realizando su propia película y cuando termina de leer es otra persona, pues sus ideas han madurado y sus conocimientos se enriquecen y se confirman.

⁵⁵ YNCLÁN, Gabriela. *Castillos posibles, Búsqueda de significado e interpretación de texto en el aula. Una propuesta para la educación básica*, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C., 1997, p. 9.

⁵⁶ GONZÁLEZ, Silvia e IZE DE MARENCO, Liliana compiladoras, *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*, Buenos Aires, Paidós Educador, 1999, p. 84 y 85.

En una sociedad como la nuestra, aprender a leer significa aprender a participar en una serie de actividades reguladas por las reglas sociales que norman el uso de la lengua. Al interactuar con otros lectores no sólo se aprende de lo escrito, sino de las relaciones sociales que va estableciendo.

El lenguaje integral incorpora la madurez física, la experiencia con objetos materiales, la experiencia social y el equilibrio (entre el organismo y su medio), y desde la perspectiva del aprendizaje la lectura y la escritura son procesos naturales que se dan como consecuencia de la madurez y la interacción con el mundo del lenguaje. El concepto de preparación se encuentra implícito en esta idea del desarrollo del lenguaje; los niños aprenderán a leer y escribir cuando estén evolutivamente preparados y comprometidos en actividades significativas que les exijan actuar sobre el mundo. Ya que en esta perspectiva el desarrollo cognitivo depende de que el educando *actúe*, es esencial que tenga oportunidades de interactuar con textos escritos.⁵⁷

El acceso a la lectura es mucho más que decodificar signos, implica entrar en relación con los otros, donde se hace uso de la competencia comunicativa.

La lectura es un instrumento indispensable para el desarrollo del ser humano, por ser un medio de información, conocimiento e integración además de vía para adquirir valores importantes que coadyuven a una mejor función social. La lectura depende del dominio previo del lenguaje que puede adquirir una persona de acuerdo con las condiciones sociambientales en que se desenvuelve.⁵⁸

El aprendizaje de la lectura socialmente convencional, se inicia en los primeros años de escuela y se extiende a toda la vida. En cualquier nivel educativo se sugiere que la enseñanza aprendizaje sea un proceso constructivo y social. Se debe enseñar a aprender a leer en situaciones auténticas, con propósitos comunicativos reales.

⁵⁷ IRWIN, Judith, y Doyle, Mary Anne, (compiladoras), *Conexiones entre la lectura y escritura*, Argentina, Aique, 1992, p. 30.

⁵⁸ SASTRIAS, Martha, (compiladora), *Caminos a la lectura*, México, Pax, 1995, p. 9 y 10.

4 Los métodos de enseñanza-aprendizaje de la lectura

Se suele hablar de tres corrientes teórico metodológicas en los métodos para la enseñanza de la lectura.

- De marcha sintética.
- De marcha analítica.
- Eclécticos.

Los métodos de marcha sintética parten del sonido de las letras, para posteriormente formar sílabas, palabras, frases, oraciones y textos. Entre éstos destacan los siguientes:

◆ Métodos alfabéticos o de letreo

Se usaron antes de J. C. y hay países donde subsistieron hasta principios del siglo XX. Están basados en el conocimiento de la forma y nombre de las letras, primero las vocales y después las consonantes para luego usar el recurso del deletreo y formar sílabas, palabras, frases y oraciones, se acompañan con cartillas y silabarios.⁵⁹

El silabario de San Miguel.

Con este método enseñaron la lengua española los sacerdotes cuando se propusieron evangelizar en la Nueva España. También con este método aprendieron a leer los españoles en la Península.

El silabario de San Miguel consta de 38 lecciones muy bien sistematizadas. En el pasado los estudiantes tenían que aprender la primera lección para avanzar a la siguiente. Con este método el maestro lo único que tenía que hacer era enseñar el nombre de la letra y el estudiante memorizarla, después las unía para formar sílabas y por último la palabra.

⁵⁹ ARAGON GONZÁLEZ, Griselda. *Compendio de métodos de lecto - escritura*. Mimeo, p 5.

Métodos fonéticos

Se cree que Fray Matías de Córdoba (1766 - 1828) fue el iniciador de este tipo de métodos. Con estos métodos se aprende a leer partiendo del sonido de las letras (usando la onomatopeya⁶⁰), aprendiéndose el sonido del fonema, se forman sílabas, palabras, frases, etc. En este método no se deletrea y varios autores de libros de texto lo han retomado y lo han creado como técnica en la enseñanza de la lecto-escritura, como:

- Nuevo método de enseñanza Primaria destinado a la adquisición de las primeras letras. (Fray Matías de Córdoba).
- Método Onomatopeyico (Gregorio Torres Quintero).
- Despertar (Profra. Evangelina Mendoza Márquez).
- Leo y escribo (Profesor Daniel Delgadillo).
- Mis primeras letras (Profra. Carmen G. Basurto).
- Método de Lectura Directa. (Ricardo Vargas Zepeda)⁶¹

Métodos silábicos

El primero en usar este método fue el religioso agustino Fray José Viraloig en Valencia, España, 1750. Este método es muy usado en Japón porque la estructura del idioma es silábica.

Consiste en juntar sílabas para formar palabras, es un método repetitivo memorista, en el que se enseña a leer y escribir en 66 lecciones y fue sistematizado por Víctor Manuel Flores. Este método fue publicado por el Profesor Francisco Escudero Hidalgo.

◆ Métodos de marcha analítica

⁶⁰ ONOMATOPEYA. La onomatopeya resulta de buscar los sonidos de las letras con la imitación de los ruidos y voces producidos por seres humanos, animales, objetos o fenómenos de la naturaleza.

⁶¹ ARAGON GONZÁLEZ, Griselda. *Compendio de métodos de lecto - escritura*. Mimeo, p.5.

Parten de palabras o frases, para terminar en las letras. Entre ellos destacan:

Método global

Este método parte de enunciados, utiliza estructuras significativas y es ideovisual. Se fundamenta en la psicología del niño y en la forma como aprende a hablar (por conjunto de palabras, no por fonemas aisladas).

Se considera al abate de Radonvilliers (1768) como el precursor más antiguo de este método y posteriormente, Nicolás Adán 1787 le sigue con varias experiencias.

Fue Decroly (1871 - 1932), quien perfeccionó e introdujo en el método juegos y estímulos adecuados a la psicología infantil.

Su mayor valor radica en que siempre se parte de la significación y de que el texto resulte interesante para el niño, de modo que si esto no se cuida, el método global se mecaniza y cae en los mismos problemas que los métodos anteriores.⁶²

Las expresiones más conocidas del método global en México son:

- Mis primeros pasos (Maestro Ayala y Pons).
- El mundo del niño (Profra: Rosaura Lechuga).
- Rosita y Juanito o Tito y Anita. (se desconoce el autor).
- Método global (Ovidio Decroly).
- Método Guía ((Profr. Julio Mijares Hernández).
- Técnicas Freinet. (Celestine Freinet).⁶³

Método global de análisis estructural

Este método lo introdujo la Secretaria de Educación Pública en los libros de texto gratuitos para el primer ciclo en el área de español, en la Reforma Educativa de 1972.

⁶² *Ibidem*, p.6.

⁶³ *Ibidem*, p. 6

Es de marcha analítica
Se ubica dentro de los métodos globales de análisis.
Es fonético.
Pertenece al grupo de los métodos simultáneos.
Emplea exclusivamente escritura no ligada denominada script.

Etapas del método global de análisis estructural

Primera etapa: Visualización del enunciado.
Segunda etapa: Análisis de enunciados. Identificación de palabras.
Tercera etapa: Análisis de palabras. Identificación de sílabas.
Cuarta etapa: lectura de textos.⁶⁴

En 1981, este método se integra a todo el programa del primer grado.

Método de palabras

Este parte de palabras que asocia a formas gráficas y significados y vuelve a la síntesis, su creador fue Juan Amós Comenio.

Enrique Rébsamen introdujo a México el método de marcha analítica de palabras, con el cual se marca un cambio radical en la metodología de la enseñanza de la lectura. Indudablemente, después de años de vigencia del Silabario de San Miguel, el Método de Palabras Normales representan un gran avance en la pedagogía mexicana. Su metodología fue publicada en diciembre de 1899 y crítica severamente los métodos de deletreo, propone el fonetismo, la simultaneidad y usa palabras del vocabulario infantil.⁶⁵

Método de Frases

Este método se basa en frases familiares para el alumno, es memorístico, se escribe una frase en el pizarrón y el alumno la observa, la repite hasta que la aprende y pasan a otra frase, en la que siguen la misma técnica, su creador Malish Ratibor (1909).

⁶⁴ LÓPEZ MARBAN, Graciela del R. y MURILLO PANIAGUA, Ma. Elena *Selección de la metodología de la lecto escritura*, Curso-taller para preescolar y primer ciclo de educación primaria. Elaborado en el Centro de Maestros 01 de Cuernavaca, Morelos. Sin fecha, y sin paginación.

⁶⁵ *Ibidem*.

Método Ideográfico o Natural

En él se utilizan objetos y dibujos para la enseñanza de la lecto escritura, consta de dos etapas, en la primera etapa se inicia al niño en la lectura por medio de dibujos, de objetos y respectivos nombres.

En la segunda etapa se trabaja sólo la escritura, el niño hace un diccionario y como parte final de esta etapa se trabaja la composición con temas que le interesen al niño.

◆ Método Mixto o Ecléctico

Este es una combinación de marcha sintética y marcha analítica y sirve para diseñar una técnica diferente que supere lo que sirvió de los otros, aunque algunos autores no consideran al eclecticismo⁶⁶ como un método, en este se considera que el aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso complejo en el que intervienen diversos factores.

Las publicaciones más conocidas son:

- Mi libro y mi cuaderno de trabajo de primer año (profesoras Carmen Domínguez Aguirre y Enriqueta León González).
- Mi libro Mágico. (Profra: Carmen Espinosa Elenes de Alvarez)⁶⁷

En el sexenio presidencial del Lic. Adolfo López Mateos se inicia la entrega de libros de texto gratuitos y en estos se introduce del método "ecléctico".

En 1960, la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos comenzó a publicar Mi libro y Mi cuaderno de trabajo, y por primera vez unifica el material de estudio de los

⁶⁶ Eclectico según la Oficina Internacional de Educación en Ginebra, es una tendencia cuyo objetivo consiste en simplificar el aprendizaje de la lecto escritura empleando el análisis y la síntesis de manera que el alumno reconozca las palabras y al mismo tiempo comprenda lo leído. ARAGON GONZÁLEZ, Griselda. *Compendio de métodos de lecto - escritura*. Mimeo, p. 8

⁶⁷ ARAGON GONZÁLEZ, Griselda. *Compendio de métodos de lecto - escritura*. Mimeo, p. 8

alumnos de primer grado en México, se le denomina método "eclectico" y aunque su metodología lo describe como un método de marcha analítica, el maestro puede trabajarlo con marcha sintética.⁶⁸

Todos estos métodos tienen una secuencia de actividades a realizar (etapas) y se procede en forma ordenada, de modo que se debe dar un paso después del otro. En cada etapa se cuenta con un tiempo determinado y al finalizarlo debe haber un momento para la evaluación y repaso.

En estos métodos, cuando la alumna o el alumno ha mecanizado la lectura debe perfeccionar este aprendizaje mediante los siguientes parámetros: velocidad, dicción, entonación, puntuación y finalmente comprensión.

Metodología PALEM

Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita y las matemáticas. (PALEM).

Esta propuesta surge de las investigaciones de la Dra. Emilia Ferreiro, sobre la enseñanza de la lecto-escritura. En esta propuesta se toma en cuenta el ritmo de aprendizaje de las niñas y los niños, se caracteriza por la flexibilidad de aplicación, orienta al maestro en la conducción del proceso que siguen éstos en el aprendizaje del sistema de escritura.

No se considera un método, sino una metodología que propicia la construcción del conocimiento, ésta busca las causas que determinan el proceso de aprendizaje.

⁶⁸ LÓPEZ MARBAN, Graciela del R. y MURILLO PAIAGUA, Ma. Elena *Selección de la metodología de la lecto escritura*, Curso-taller para preescolar y primer ciclo de Educación Primaria. Elaborado en el Centro de Maestros 01 de Cuernavaca, Morelos. Sin fecha, y sin paginación.

Se basa en el constructivismo de Piaget. Consiste en que la maestra o el maestro estimule a las alumnas y los alumnos y propicie las condiciones para que aprendan.

Se parte de lo que la niña o el niño saben, no se le considera una hoja en blanco a la que hay que llenar con signos. Durante el proceso la alumna y el alumno van creando hipótesis que irán desechando o confirmando, de acuerdo a los avances que cada uno tenga.

A partir del momento en que el niño relaciona su lengua oral con los elementos gráficos inventados por él o tomados del código universal (letras, sílabas, etc.) empieza a construir e interpretar la lengua escrita, pasando por varios niveles o formas de equivalencia entre ésta y la lengua oral.⁶⁹

En esta propuesta se trabaja a partir de las conceptualizaciones de las niñas y los niños que caracterizan los distintos momentos evolutivos del proceso de adquisición de la lengua escrita.

- Presilábico.
- Silábico.
- Silábico - alfabético.
- Alfabético.

Estas conceptualizaciones se encuentran explicadas en el inciso No. 13 del capítulo II.

Finalmente surge el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica (PRONALEES).

Este programa desarrollado por la SEP se basa en la convicción de que la deficiencia en la capacidad de escritura y comprensión oral y escrita, así como el

⁶⁹ ARAGÓN GONÁLEZ, Griselda, *Compendio de métodos de lecto-escritura*, Mimeo, p. 63.

incipiente desarrollo de hábitos de lectura y expresión son un factor primario que afecta la calidad de la educación, ya que limitan las posibilidades de aprendizaje en todas las áreas de estudio y en las actividades de la vida diaria⁷⁰.

Actualmente este programa se está trabajando en el estado de Morelos desde el período escolar 1995-1996 hasta la fecha. Está funcionando pero no al cien por ciento, a raíz de que los maestros del primer ciclo tienen la disposición de cambiar.

⁷⁰ PRONALEES. Publicación trimestral elaborada por la Unidad Coordinadora del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la escritura en la Educación Básica. Año 1 No. 1 octubre-diciembre 1995, p. 3.

CAPÍTULO IV. UN PROYECTO PARA LA INNOVACIÓN DE LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN NIÑAS Y NIÑOS DEL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA "IGNACIO ALLENDE" DE OCOTEPEC, CUERNAVACA, MORELOS

En un mundo lleno de transformaciones la educación no debe quedarse sin ser transformada, el ideal de transformación en esta área deberá ser que sea más humana y más justa (democrática) en la que se propicie la unidad y se atienda a la diversidad.

En los últimos años se está promoviendo más la competitividad, la rivalidad, la agresividad y para contrarrestarlos, es necesario crear en los alumnos sentimientos de solidaridad, de cohesión, de amistad, de compañerismo y de cooperación.

Nos hallamos ante un prototipo especial reflejo de una clase social concreta, el emisario y promotor agresivo de la modernidad y de los valores que ella comprende. En este sentido, ese concepto significa movilidad, individualismo, secularismo, poder de adquisición, acumulación, adaptación. En contraposición, para los pueblos que tratan de asegurar o de preservar una auténtica identidad cultural, tiene más importancia los valores de comunidad, solidaridad, religiosidad, dosificación del consumo y utilidad.⁷¹

Tomando en cuenta las estrategias que se proponen en el presente proyecto, se puede innovar la enseñanza de la lectura y favorecer el

⁷¹ QUIÑONES MENÉNDEZ, Ma. Rosa, y TONDA MAZÓN, Concepción, Compiladoras, Seminario Cultura, Educación y Desarrollo, Antología Básica, Universidad Pedagógica Nacional, UPN 17-A, México, 1998, p.

fortalecimiento de actitudes de solidaridad y compañerismo entre las niñas y los niños.

1 Finalidad del proyecto

Diseñar y aplicar estrategias metodológico-didácticas en los alumnos del primer grado, grupo "B" para el acceso a la lectura socialmente convencional a través del cuento de tradición oral de la comunidad de Ocoatepec, y establecer un enlace entre estos y la oralidad infantil. Para lograrlo primeramente se necesitó integrar a los niños en un grupo donde no hubiera diferencias ni rechazados, para que de esta manera se creara un ambiente distendido donde se trabajara para el acceso a la lectura y finalmente iniciarlos en la lectura autónoma.

Pues como dice Paulo Freire, "La lectura de la palabra siempre va precedida de la lectura del mundo", en este caso las niñas y los niños conocieron los lugares donde se sucedieron los cuentos, tuvieron oportunidad de hacer la reflexión acerca de cómo eran en el tiempo en que sucedió la historia y compararon como es el lugar ahora. A partir de estas lecturas de su comunidad se fueron iniciando a la lectura de la palabra.

Para llegar a ser un lector autónomo es necesario que se dé un proceso de maduración, (conjunto de fenómenos psicológicos y sociales que permiten al niño alcanzar la madurez) y se va a conseguir conforme pase el tiempo, y cuando la alumna o el alumno estén en contacto con los textos y sean capaces de obtener conocimiento a través de la lectura, irán incrementando su vocabulario y su competencia lingüística y podrán descifrar una idea. En su formación intelectual como ser humano, serán libres de prejuicios y lograrán conceptualizar sus propias conclusiones y podrán participar activamente en la creación de la cultura y en la toma de decisiones.

Para ello, también fue necesario desarrollar en el proyecto de intervención

pedagógica, estrategias para transformar la enseñanza aprendizaje, para que las alumnas y los alumnos aprendan a aprender.

Con el proyecto de intervención pedagógica se pretende formar sujetos éticos, reflexivos, críticos y finalmente autónomos. Esto porque los individuos tienen que ser seres independientes y comprometidos con la sociedad a la que pertenecen. En Ocoatepec la cultura juega un papel importante, se parte de la tradición oral de la comunidad, y ésta se identifica como gente nahuatlaca descendiente de hablantes de lengua náhuatl, que quiere decir: "gente que se explica y habla claro".

Los ocoatepecenses son gente que se siente orgullosa de sus antepasados, que conoce y defiende sus costumbres y tradiciones. Hablar con las personas nativas de Ocoatepec, es rescatar en parte, el conocimiento de las costumbres, tradiciones y los cuentos de tradición oral de la comunidad, para la formación de lectores autónomos.

Por lo anterior, fue necesario rescatar los conocimientos previos que las alumnas y los alumnos traen de la comunidad, para que de esta manera, no se de ese rompimiento que existe entre la escuela y la comunidad, dado que las alumnas y los alumnos pertenecen a un contexto social que parece olvidarse durante las cinco horas que se encuentran dentro de las aulas. En estas, son receptores de contenidos ajenos a su entorno, puesto que la profesora o el profesor se encarga de enfatizar contenidos establecidos en los programas, mientras que en la comunidad cuando abandona las aulas, se encuentra con otra forma de adquirir conocimientos, y lo hace a través de la observación y de las pláticas con los adultos, en las que aprende cosas que a las niñas y los niños les son significativas, porque es lo que está viviendo y lo que lo identifica como partícipe de la comunidad.

Lo que se pretende por tanto al hablar de aprendizajes significativos, es el

incremento de la conciencia sobre uno mismo sobre su interacción con el saber y con las posibilidades de transferencia.⁷²

Del diálogo con los otros, y de lo que otros piensan, crean, hacen y usan de distintas formas, las niñas y los niños producen conocimiento, mismo que se comparte en la interacción social.

Por lo que se hace necesario desarrollar un proceso de expresión, creatividad, imaginación y fantasía, para el cultivo de hábitos de lectura reflexiva y crítica, así como habilidades (capacidad, inteligencia y aptitud) y competencias lingüísticas (capacidad innata de un hablante y oyente ideal para emitir y comprender un número ilimitado de oraciones en una comunidad de habla homogénea). Ya que cuando se pone en movimiento el pensamiento hay diálogo permanente en la intimidad de la persona y es entonces cuando se produce la transformación del conocimiento.

El ejercicio de la curiosidad convoca a la imaginación, a la intuición, a las emociones, a la capacidad de conjeturar, de comparar, para que participen en la búsqueda del perfil del objeto o del hallazgo de su razón de ser.⁷³

La identidad cultural, los conocimientos previos, los cuentos y la actividad de crear y recrear los textos, orales o escritos, fueron los aspectos importantes a desarrollar en el presente proyecto.

El desarrollo intelectual surge de episodios en los que existe interacción entre el alumno y la realidad que debe aprender. De no darse esa autonomía de ejercicio en sus operaciones mentales, el alumno tiende a reducir todo a unidades elementales. Si goza de cierta autonomía va modificando su estructura mental y haciéndola capaz de llegar a nuevos conocimientos.⁷⁴

Al tomar en cuenta que el ser humano es creativo por naturaleza y al utilizar los cuentos de tradición oral de la comunidad de Ocotepéc, se irá desarrollando la imaginación y la creatividad de las alumnas y los alumnos para crear y recrear los

⁷² MARTÍNEZ, BELTRÁN, José M^a. *La mediación en el proceso de aprendizaje*, Madrid, Bruño, 1994, p. 67.

⁷³ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, México Siglo XXI, 1997, p 85.

⁷⁴ *Ibidem*, p. 158.

textos, y así mismo para la reflexión y la crítica

....se supone que el pueblo inventó esos cuentos precisamente porque era ignorante e ingenuo. Nosotros, los de la reserva, estamos mejor informados: el pueblo no inventa esas historias, no hace más que transmitir las concienzuda y muy exactamente. Los anónimos autores de los cuentos de hadas eran en realidad hombres sabios que sabían muy bien lo que decían, hasta en sus mínimos detalles. También había leyendas de santos e historias bíblicas, habían antiguos sistemas mágicos de correspondencias, en los que todo estaba interrelacionado, estaba la alquimia, la astrología y el universo de los mitos. Ese mundo era tan habitable para los adultos como para los niños y las diferencias sólo se manifestaban en el nivel de sus conocimientos y de su sabiduría.⁷⁵

Éstos fueron utilizados para elaborar estrategias didácticas y utilizadas en el presente proyecto de intervención pedagógica, para que las alumnas y los alumnos accedan a la lectura y se vayan formando como lectores autónomos en un proceso de enculturación.

La enculturación se refiere a los contenidos de la educación que se pretende realice el alumno y que forman parte del acervo cultural de la sociedad en que este vive. Por otra parte la instrucción que tiene lugar en el aula, gracias a la cual el docente facilita el acceso del estudiante a dicha información.⁷⁶

La diversidad de alumnas y alumnos que ingresan a las escuelas está creando la necesidad de una educación en y para la diversidad. La diversidad se da a través de: la economía familiar y el contexto social y cultural, los estilos de aprendizaje, las inteligencias múltiples y las diferencias de estilos cognitivos.

La integración familiar así como la economía, son también aspectos importantes que dan la diversidad en un grupo, ya que habrá alumnas y alumnos que cuentan con el apoyo de la madre y del padre para hacer las tareas, mientras que habrá alumnas y alumnos que tengan que trabajar para colaborar con el gasto familiar.

⁷⁵ ENDE, Michel, *Reflexiones de un salvaje*, La Jornada, México 1991.

⁷⁶ YUREN, CAMARENA, Teresa, *Eticidad, valores sociales y educación*, México, UPN, 1995, p. 279.

2 Principios pedagógicos

El contexto social en que se desarrolla el alumno, influye tanto en su formación como en su personalidad, por lo que las alumnas y los alumnos no presentan la misma conducta dentro del aula (los grupos no son homogéneos). La cultura que aprenden de sus padres es un lazo muy importante, imposible de romper puesto que es lo que lo identifica como partícipe del grupo social en que se desenvuelve.

En este proyecto se tomaron también en cuenta los estilos de aprendizaje que se dieron mediante los siguientes procesos: Proceso de sensibilización, para motivar a las alumnas y los alumnos para que aprendan. En la emoción se tomaron en cuenta los aprendizajes previos y la historia (probable) del fracaso escolar, que de alguna manera repercutió en el estado emocional de una alumna o un alumno en el proceso de aprendizaje. Proceso de atención en que la alumna o el alumno fueron seleccionados la información deseada.

Al tomar en cuenta las diferencias de estilos cognitivos de las alumnas y los alumnos, se pretendió innovar la enseñanza-aprendizaje de la lectura en atención para que las niñas y los niños desarrollaran diferentes estilos cognitivos.

El estilo cognitivo se refiere a las formas que prefieren los individuos para procesar y organizar la información y para responder a los estímulos ambientales.

Los estilos cognitivos se ubican entre la capacidad mental y las características de la personalidad.⁷⁷

El proceso de adquisición está configurado por tres subprocesos: comprensión, retención y transformación. La comprensión se logra cuando el material a aprender ha sido seleccionado, tiene sentido para el sujeto y es

⁷⁷ ALMAGUER, Teresa. *El desarrollo humano*, México, Trillas. ITESM, Universidad Virtual, ILCE, 1999, p. 144.

interpretado: posteriormente es guardado en la memoria a largo plazo y cada vez que es necesario hacer uso de él, se transforma en los diferentes momentos en que se lleva a la práctica.

Otro proceso que se tomó en cuenta es la personalización y control. En este proceso la alumna o el alumno asume como la validez de los conocimientos adquiridos y es capaz de explorar nuevas formas de conocimientos en ambientes extra escolares; dado que en la recuperación los conocimientos guardados en la memoria de la niña y el niño son asimilables, adaptados y compartidos, y que posteriormente son utilizados en otros esquemas e incorpora otros conocimientos, dando lugar al proceso de transfer.

El estilo cognoscitivo hace referencia al tipo de código utilizado para procesar la información. Por ejemplo, algunos estudiantes prefieren ver lo que se les está enseñando (estímulos visuales), mientras que otros aprenden mejor escuchando (estímulos verbales). De aquí que la instrucción deba incluir diferentes tipos de estimulación (visual, auditiva, etc.) para llegar a todos los estilos de procesamiento.⁷⁸

Desde la teoría de las Inteligencias múltiples se explica que la inteligencia implica la habilidad necesaria para resolver problemas o para elaborar productos que son de importancia en un contexto cultural o en una comunidad determinada. La capacidad para resolver problemas permite abordar una situación en la cual se persigue un objetivo, así como determinar el camino adecuado que conduce a dicho objetivo

H. Gardner, menciona la existencia de múltiples inteligencias. Se han identificado más de siete inteligencias diferentes en todas las personas. Estas inteligencias se encuentran desarrolladas en diferentes grados en cada uno de los menores.

Si bien, todos tenemos todas las inteligencias una educación basada en el descubrimiento y la estimulación de nuestros talentos o, dicho de otra forma, en la identificación y el fortalecimiento de las inteligencias que tenemos más desarrolladas, parte de que todos tenemos capacidades y aptitudes excepcionales y nos corresponde a nosotros docentes, utilizar una gama de estrategias educativas que permitan que todos nuestros alumnos puedan ensayar y poner en práctica sus

⁷⁸ ALMAGUER SALAZAR, Teresa E. *El desarrollo del alumno: características y estilos de aprendizaje*, México, Trillas, 1999, p. 46.

Para definir cada una de estas inteligencias es necesario tomar en cuenta que cada inteligencia debe poseer una operación nuclear identificable, debe ser susceptible de codificarse en un sistema simbólico. Según Howard Gardner las inteligencias múltiples son más de siete, sin embargo en este proyecto de intervención pedagógica desarrollaremos las siete siguientes.

- Inteligencia musical. Los individuos que desarrollan esta inteligencia la pueden manifestar aún antes de estar en contacto con instrumentos musicales. Se dan casos de niños que no hablan y son capaces de tocar muy bien algún instrumento musical.
- Inteligencia cinético corporal. Los alumnos que tienen más desarrollada esta inteligencia, son buenos para el deporte, la danza y la actuación. Les gusta construir cosas y participar en actividades manuales. El control del movimiento corporal se localiza en la corteza motora y cada hemisferio domina o controla los movimientos corporales correspondientes al lado opuesto.
- Inteligencia lógico matemática. En ella se da la habilidad para la resolución de los problemas matemáticos. El desarrollo de esta inteligencia en niñas y niños fue estudiado por Jean Piaget y otros psicólogos.
- Inteligencia lingüística. El lenguaje es una forma de comunicación entre los seres vivos y entre los humanos existe el lenguaje hablado, escrito, a través de imágenes, de señas, etc. Aún los sordomudos son capaces de desarrollar esta inteligencia.

Las niñas y los niños cuando aprenden a hablar, lo hacen desarrollando una competencia comunicativa de acuerdo al pequeño mundo en el que se

⁷⁹ ANTOLOGIA. *Estrategias educativas en el proceso de integración*. México, Sin autor y sin paginación, 1999.

desenvuelven, posteriormente van desarrollando su competencia comunicativa cuando se comunican con las personas de su colonia o de sus amigos y posteriormente en la escuela

En sus hogares los niños aprenden el lenguaje oral, sin haberlo roto en fragmentos simples y pequeños, son asombrosamente buenos para aprender el lenguaje cuando lo necesitan, para expresarse y entender a los otros mientras están rodeados de gente que usa el lenguaje con un sentido y un propósito determinado.⁸⁰

- Inteligencia espacial. Mediante esta inteligencia el individuo se orienta. Esta orientación espacial se encuentra en el hemisferio derecho del cerebro.
- Inteligencia intrapersonal. Es más privada, precisa del lenguaje y otras formas de expresión. La inteligencia intrapersonal permite comprender y trabajar con uno mismo.

Usamos el lenguaje para reflexionar sobre nuestra propia experiencia y para expresar simbólicamente esta reflexión a nosotros mismos.⁸¹

- Inteligencia interpersonal. Esta se construye a partir de una capacidad individual para sentir distinciones entre los demás. Particularmente se dan contrastes en estados de ánimo, temperamento, motivaciones e intenciones. Esta inteligencia permite comprender y trabajar con los demás.

Los estudiantes que poseen conocimiento previo acerca de un tema aprenden más del material dudoso o difícil. En este proyecto de intervención pedagógica se tomaron en cuenta las variables de personalidad motivacionales en el campo de las diferencias individuales y son las siguientes. Motivación defensiva y motivación constructiva.

En la motivación defensiva, una persona es ansiosa y es aquella que tiene tendencia a estados nerviosos, que espera fallar, ve el mundo como amenazante y

⁸⁰ GOODMAN, Kenneth, Lenguaje total en *Cero en conducta*, Núm. 29 - 30 México, D:F:, Enero - abril de 1992, p. 17.

⁸¹ *Ibidem.* p. 21.

carece de confianza en sus propias habilidades.⁸²

Esta motivación defensiva se encuentra con más frecuencia en las alumnas y los alumnos de primer grado, ya que acceden a un mundo muy diferente al que estaban. Desde el hogar es más frecuente escuchar decir a los padres "en la primaria ya no vas a jugar, tienes que aprender a leer y hacer tus planas muy bien". Si una niña o un niño llegan con estas recomendaciones y se encuentra que la escuela primaria es un mundo más grande que el que él conocía, (para empezar hay alumnos más grandes que él, tanto en estatura como en edad cronológica) no le va a ser fácil integrarse a ese mundo y mucho menos realizar lo que sus padres le están pidiendo.

Es lógico que se le catalogue en esta variable motivacional, que la alumna o el alumno se muestren preocupados y ansiosos (motivación defensiva), lo que va a repercutir en su proceso enseñanza aprendizaje.

3 Condiciones para la realización

La formación de lectores autónomos requiere fundamentalmente de una competencia comunicativa, apoyándose en el desarrollo de las habilidades lingüísticas que son: hablar, escuchar, leer, escribir, ya que el lenguaje hablado es social y comunicativo. (Tener competencia comunicativa, es tener habilidades de su uso en la interacción, teniendo competencia discursiva adecuada a diferentes contextos, percibiendo las diferentes formas de expresión).

Para los etnógrafos de la comunicación, la competencia comunicativa es ese conjunto de conocimientos y de habilidades que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela) y, por lo tanto, está socioculturalmente condicionada.⁸³

El proyecto también se realizó orientado hacia un *currículum* de interés emancipador. Este interés trata de la autonomía, la independencia, la reflexión y

⁸² *Ibidem.* p 45.

⁸³ LOMAS, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, vol. 1*, Barcelona, Paidós, 2000, p. 33.

la crítica. La palabra es lo más importante en este interés, ya que es la que nos diferencia de los demás seres vivos y se implementa con un trabajo de práctica, participación, diálogo, acción-reflexión-acción, y la relación *vis a vis*.

La emancipación radica en la posibilidad de emprender acciones de manera autónoma. Esa acción puede estar informada por determinadas ideas teóricas, pero no está prescrita por ellas.⁸⁴

Puesto que la lectura es una práctica comunicativa y se vincula a situaciones concretas, es necesario transformar el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura a fin de que las niñas y los niños logren una lectura que no sólo sirva para demostrar que se sabe decodificar, sino que les sirva como un medio del proceso de aprendizaje y como una forma de comunicación y de interacción con el texto, y que a través de la lectura reflexiva y crítica que la alumna y el alumno vayan realizando, se vayan formando como seres éticos con valores de cooperación.

En el cambio de "roles" en que participa la alumna y el alumno, y al irse involucrando en la lectura que realice, irá adquiriendo experiencias que le servirán para ubicarse en un contexto reflexivo que le sirva para desarrollar actitudes y habilidades intelectuales (el aprendizaje intelectual permanente de la lectura le permitirá aprender en diferentes contextos).

Leer un texto exige de quien lo hace, sobre todo, estar convencido de que las ideologías no han muerto. Por eso mismo, la que permea el texto, o a veces se oculta en él, no es necesariamente la de quien lo lee. De ahí la necesidad de que el lector adopte una postura abierta y crítica, radical y no sectaria, sin la cual cerrará el texto, prohibiéndose aprender algo de él, porque es posible que defienda posiciones antagónicas a las suyas.⁸⁵

El proceso de formación de lectores autónomos requiere de la socialización, puesto que es en el contexto social en que vive la alumna y el alumno, donde empieza a leer, y en este caso, es en ese contexto (Ocotepéc) donde primero se siente ocotepence, después cuernavacense, morelense, etc.

⁸⁴ GRUNDY, S. *Producto o praxis del curriculum*, Madrid, Morata, 1994, p. 158.

⁸⁵ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1998, p. 72.

La autonomía del razonamiento y el afecto se va desarrollando a través de las relaciones sociales que estimulan el respeto mutuo⁸⁶

La autonomía se va a lograr en sociedad, en cuanto el sujeto sea capaz de tomar sus propias decisiones y ser responsable de ellas.

La autonomía, en cuanto a maduración del ser para sí, es proceso, es llegar a ser. No sucede en una fecha prevista⁸⁷

La autonomía la va a ir adquiriendo mediante un proceso de maduración y en cada sujeto se dará en diferente etapa de su vida.

4 Papel del profesor

Para que una alumna y un alumno aprendan es necesario comprenderlo y aceptarlo, no existe un parámetro único mediante el cual las alumnas y los alumnos responden igual. La afectividad y las relaciones *vis a vis*, son parte fundamental del proyecto de intervención pedagógica. La emoción que expresa la alumna y el alumno cuando es capaz de realizar una actividad por sí mismo, eleva su autoestima y es necesario que el docente aprecie el esfuerzo realizado por el discente, para que así pueda elevar su autoestima.

La verdadera autoestima se desarrolla por supuesto, a partir de la superación de auténticos retos. Por ello no significa que deba enseñarse a todos los niños de acuerdo con parámetros únicos.⁸⁸

Es necesario que las profesoras y los profesores comprendan que hay una gran variedad de estudiantes, que cada alumna y alumno son diferentes y portadores de una individualidad específica en la cual el aspecto emocional es fundamental.

El aprendizaje intelectual comparte orígenes comunes con el aprendizaje

⁸⁶ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1997, p. 103

⁸⁷ *Ibidem*, p. 103.

⁸⁸ GREESPANI, Stanley, *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*, Buenos Aires, Paidós, 1998, p. 249.

emocional. Ambos proceden de las interacciones afectivas más temprana. Ambos se ven influidos por las diferencias individuales y ambos deben proceder de una forma escalonada de un nivel evolutivo al siguiente.⁸⁹

Para la realización del proyecto fue necesario que la profesora de grupo y los investigadores sintieran amor a la docencia y así mismos, que conocieran la comunidad donde desarrolla su labor docente y que supieran qué conocimientos previos tienen sus alumnas y alumnos y lograran la mutua aceptación y el respeto, pero no ese respeto que se ha venido practicando del alumno hacia el maestro, sino del respeto maestra/o-alumna/o, alumna/o-maestra/o, alumna/o-alumna/o.

En el diálogo que se fue realizando entre alumna/o-profesor/a, profesor/a-alumna/o, se dio el proceso de enseñanza aprendizaje donde la alumna y el alumno fueron enseñados a la vez que el profesor/a también aprendió. Por lo anterior, se necesitó que en el grupo se diera una relación horizontal, respetuosa, lúdica y participativa.

Es importante que mediante la lectura autónoma las alumnas y los alumnos se vayan despojando de falsos fanatismos y perjuicios mal entendidos. También hace falta que los docentes estén abiertos a los cambios, pero no sólo a los cambios tecnológicos, también a los cambios que se dan en el proceso enseñanza aprendizaje. Es importante también que los docentes sean humildes, que no hagan gala del poder que creen tener por la posición con que cuentan. Que realicen su labor con sentido de justicia, de una justicia democrática donde todos participen y no se autonombren ejecutores de la justicia.

Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como, el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia por la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, no es posible la práctica pedagógica-progresista, que no se hace tan sólo con ciencia y técnica.⁹⁰

⁸⁹ *Ibidem*. p 19.

⁹⁰ FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1997, p. 115.

En el presente proyecto se aprovechó que la escuela es un lugar de múltiples relaciones sociales: maestra/o-maestra/o, maestra/o-alumna/o, alumna/o-alumna/o, alumna/o-padres de familia, padres de familia-maestra/o, escuela-organizaciones sociales y culturales, y, mediante ellas se pudo llevar a la práctica la investigación de los cuentos de tradición oral para darlos a conocer a las alumnas y los alumnos.

5 Procesos educativos

Tomando en cuenta que el pensamiento surge de la acción y la comprensión, dándose la construcción del conocimiento, es por lo tanto necesario retener conocimientos, para producirlos partiendo de los saberes escolares y las relaciones con el medio social.

Primeramente la profesora ó el profesor deben identificarse con sus alumnas y alumnos como un integrante más del grupo, no como una persona que está fuera de éste, que sólo observa y ordena.

Es importante que en las primeras sesiones se trabaje para integrar al grupo por medio de juegos, cantos tradicionales, rondas, etc., tomando en cuenta que las alumnas y los alumnos del primer ciclo acceden a la escuela primaria después del jardín de niños y que al ingresar a ésta, se evite que todas las actividades creativas que ahí se desarrollaron se pierdan. Por lo tanto, es necesario extender al primer ciclo de la escuela primaria estas actividades combinadas, en las que las niñas y los niños vayan integrándose a la lectura socialmente convencional, actividades con dinámicas grupales y trabajos en equipo, actividades en donde el maestro se integre también en el grupo, para que de esta manera poco a poco se logre crear un ambiente familiar, en el que todos participen y opinen en la toma de decisiones.

...nos concentramos en la formación de grupo de manera dinámica, lúdica y participativa. Se trata de ayudar a formar un grupo con menos inhibiciones (juegos de rompehielos) en el que las personas sepan sus nombres (juegos de presentación), se conozcan (juegos de conocimiento), tengan confianza en sí mismas (juegos de afirmación) y en las demás (juegos de confianza), aprendan a respetarse y apreciar las diferencias, sepan valorarse y encontrar los valores positivos de las otras para el enriquecimiento del grupo.⁹¹

El profesor siendo creativo desarrolla el proceso enseñanza aprendizaje en creatividad con las alumnas y los alumnos, planifica y evalúa con todos los participantes e involucrados en este proceso.

...el maestro y la maestra pueden (y deben) contribuir a la creación de un clima adecuado para el aprendizaje facilitando el desarrollo de relaciones interpersonales positivas así como el desarrollo de la autoestima y autoconceptos positivos de los alumnos⁹².

Ya integrados los participantes en grupo, fue necesario trabajar primeramente la oralidad, ya que mediante el lenguaje oral las alumnas y los alumnos se integrarán al grupo y accederán a la escritura mediante la lectura, puesto que estas dos no son diferentes entre sí, sino que forman un solo código con un mismo significado.

Posteriormente los trabajos fueron por parejas hasta llegar al trabajo individual y cuando fue necesario se volvió al trabajo grupal.

Después del trabajo de integración del grupo se propició la identificación como tal, las alumnas y los alumnos participaron en el proyecto, sin embargo hubo alumnas y alumnos que por diversos motivos no quisieron hablar o participar. Por lo que fue necesario darles más tiempo para la integración, ya que muchas veces vienen de grupos en los que se les ha obligado a permanecer callados o en su casa sus padres les recomiendan no hablar en clase. Fue entonces cuando

⁹¹ *La zanahoria, Manual de educación en derechos humanos para maestros de preescolar y primaria*, México, 1997, p. 19.

⁹² GÓMEZ ALEMANY, Isabel. *Concepciones psicoeducativas e intervención pedagógica*, México, Educación primaria, 1995, p. 56.

tuvieron que vencer la lucha interna que se desarrollaba en ellos, pero que con el paso de los días, poco a poco se fueron integrando al grupo.

Lo que tiene de serio, de sufrido, de trabajoso, en los procesos de enseñar, de aprender, de conocer no transforma este quehacer en algo triste. Por el contrario, la alegría de enseñar-aprender debe acompañar a maestros y alumnos en sus búsquedas constantes. Lo que necesitamos es remover los obstáculos que dificultan que la alegría se apodere de nosotros y no aceptar que enseñar y aprender son prácticas necesariamente fastidiosas.⁹³

Un trabajo donde el profesor/a se integró al grupo en un ambiente distendido, las actividades fueron amenas y hasta cierto punto divertidas, porque en el intercambio de "roles" que se dan en esos momentos, hacen que mediante la interacción lo que a unos les resulta difícil procesar, otros lo pueden explicar, además, en este ambiente se debe utilizar un lenguaje fácil de comprender entre iguales (los integrantes de un grupo).

⁹³ FREIRE, Paulo, *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI, 1997, p. 44.

6. estrategias para conformar un grupo

Las siguientes estrategias se seleccionaron primeramente para un acercamiento y la integración del grupo.

Dinámicas de rompehielos

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes :</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "El nudo" ▪ Un grupo de niñas y niños de 6 años a más. <p>Del grupo salen tres compañeros fuera del aula, el resto del grupo se toma de las manos formando un semicírculo y de uno de los lados empiezan a entretenerse entre los compañeros hasta formar un nudo. Posteriormente el profesor llama a sus compañeros que están fuera para que desaten el nudo sin romperlo. Si los participantes no pueden deshacer el nudo, el animador puede darles pistas o en su caso ayudarlos.</p> <p>Mediante este juego se busca crear un ambiente de mayor confianza, en especial entre participantes que no se conocen. El contacto físico logrado a través del nudo ayuda a bajar las defensas y la inseguridad al inicio de un curso-taller o cualquier trabajo en grupo⁹⁴.</p> <p>Con esta estrategia se empieza a estimular la confianza entre ellos, el contacto físico que se da entre los participantes hace que se empiece a dar un clima más distendido entre los participantes.</p>
--	---

⁹⁴ La zanahoria, *Manual de educación en derechos humanos para maestros de preescolar y primaria*, México, 1997, p. 15.

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "El saludo". ▪ Un grupo de niñas y niños a partir de los 6 años. <p>Se forman dos círculos, uno dentro del otro. Los integrantes caminan en sentido contrario dándose la mano en forma de saludo. A un determinado tiempo el animador dice que se cambie la forma de saludarse, (esto puede ser con cualquier parte del cuerpo, ejemplo: hombros, codos, rodillas, pies, etc...).</p>
---	--

Juegos de presentación

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Materiales:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Visualización de los nombres". ▪ Un grupo de niñas y niños de 6 años en adelante. <p>Tarjetas con los nombres de los alumnos, previamente preparadas por el maestro.</p> <p>El maestro entrega las tarjetas con los nombres de las niñas y los niños explicándoles a cada uno que en esa tarjeta está escrito su nombre, dándoles tiempo para que la observen y observen las de sus compañeros.</p> <p>Comentan con sus compañeros los nombres que inician con la misma letra de su nombre y se reúnen para formar un equipo.</p> <p>Para finalizar, en equipos pegan sus tarjetas en la pared.</p> <p>La entrega de la tarjeta debe ser íntima y solemne a la vez, ya que el signo escrito, a partir de este momento y de ahí en adelante, va a expresar la identidad del alumno. Se puede decir que en ese mismo instante <i>el niño se convirtió en un ser letrado</i>, ya que se vio representado por medio de las letras. La relación íntima entre el niño y la escritura se ha enlazado⁹⁵.</p>
---	---

⁹⁵ MAJCHRZAK, Irena, *Ejercicios de lectoescritura. Alfabetización a partir del nombre propio*. Mimeo, p. 19

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes :</p> <p>Materiales:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "El significado del nombre". ▪ Un grupo de niñas y niños de 6 años en adelante. ▪ Hojas tamaño carta, revistas, resistol y marcadores. <p>El grupo de alumnas y alumnos sentados en círculo, escriben su nombre en una hoja tamaño carta. Posteriormente cada uno busca un recorte en las revistas que lo identifique con su nombre, lo pega en la hoja y explica a sus compañeros porque eligió ese recorte. Después de explicarlo lo pega en la pared.</p>
--	--

Juego de conocimiento

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Desarrollo:</p>	<p>Son juegos destinados para permitir a los/as participantes en una sesión o encuentro, conocerse entre sí.</p> <p>Se trata de lograr un grado más en la presentación llegando, poco a poco a un conocimiento más profundo y vital.⁹⁶</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ "Tormenta para..." ▪ Un grupo de niñas y niños de 6 años en adelante. <p>El grupo se sienta formando un círculo, el animador (profesor investigadores) se queda en el centro y dice: "tormenta para quienes les gusta el fútbol", a quienes les gusta este deporte se ponen de pie y se cambian de lugar lo rápido que puedan. El animador entonces tiene oportunidad de quedarse con el lugar que quedo sólo y el compañero que se queda sin lugar, se queda al centro y "tormenta para..." y así sucesivamente. Para no hacer muy monótono el juego y todos se cambien de lugar, la persona que esté en el centro puede decir: "Huraca todos se cambian de lugar. Este es un juego de distensión y conocimiento.</p>
---	--

⁹⁶ CASCÓN Soriano, Paco y MARTÍN Beristain, Carlos, *La alternativa del juego I, juegos y dinámicas de educación para la paz*, México, Los libros de la catarata, 2000, p 33.

Juego de afirmación

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Desarrollo:</p>	<p>Supone el desarrollo del autoconcepto de cada persona y su afirmación como tal en el grupo. Para ello se deben reconocer las propias necesidades y poderlas expresar en un clima positivo. La afirmación del propio grupo también es importante.⁹⁷</p> <ul style="list-style-type: none">▪ "Afirmación del nombre".▪ Un grupo de niñas y niños de 6 años en adelante. <p>El grupo de pie formando un círculo, el profesor/a empieza diciendo: "Mi nombre es... y me pica aquí", (en la rodilla en el hombro, etc.) el que le sigue a su derecha dice "mi nombre es ... y me pica aquí", el debe decir el nombre de su compañero y debe rascarle el lugar que señaló y también debe señalar rascándose el lugar donde le pica a él, y así sucesivamente se deben memorizar los lugares "rascados" y los nombres de todos sus compañeros.</p>
---	--

⁹⁷ *Ibidem*, p. 15.

Juego de confianza

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Pío, pío". ▪ Un grupo de niñas y niños de 6 años en adelante. <p>El grupo se venda los ojos, el profesor/a toma al azar un compañero que se quitará la venda y será papá o mamá gallina. Le indica que deberá permanecer en silencio en un lugar del aula y los demás con los ojos vendados caminan por el aula diciendo: "Pío, pío". Cuando se encuentran con algún compañero y les contesta "Pío, pío", tienen que seguir buscando a su mamá o papá gallina que es la que no contestará y con las que se tiene que quedarse. Hasta que todos se reúnen con papá o mamá gallina se pueden quitar la venda de los ojos y se termina el juego.</p> <p style="padding-left: 40px;">Construir la confianza dentro del grupo es importante, tanto para fomentar las actitudes de solidaridad y la propia dimensión de grupo, como para prepararse para un trabajo en común: por ejemplo, para una acción que pueda suponer riegos, o un trabajo que suponga un esfuerzo creativo.⁹⁸</p> <p>Este juego favorece la distensión y sentimientos de confianza y unión al grupo.</p>
---	--

⁹⁸ *Ibidem.* p 77.

Juego de comunicación

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Material:</p>	<p>Son juegos que buscan estimular la comunicación entre los/as participantes e intentan romper la unidireccionalidad de la comunicación verbal en el grupo, en la que normalmente se establecen papeles muy determinados.⁹⁹</p> <ul style="list-style-type: none">▪ "El micrófono mágico".▪ Un grupo, a partir de los 6 años. <p>un objeto que hace de micrófono (lápiz, regla, pluma, etc...).</p> <p>El grupo y el profesor/a sentados en círculo, un integrante empieza a hablar con el objeto que utilizarán como micrófono y al terminar de hablar lo pasa a su compañero de la derecha. La persona que lo recibe puede hablar y si no lo desea pasa el micrófono al compañero que sigue. Nadie puede hablar si no tiene el micrófono.</p> <p>Este juego anima a las niñas y a los niños más tímidos a hablar y favorece la cooperación del uso de la palabra.</p>
---	--

⁹⁹ *Ibidem.* p. 101.

Juego de cooperación

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Materiales:</p> <p>Desarrollo:</p>	<p>Son juegos en los que la colaboración de los participantes es un elemento esencial. Ponen en cuestión los mecanismos los juegos competitivos, creando un clima distendido y favorable a la cooperación en el grupo.¹⁰⁰</p> <ul style="list-style-type: none">▪ "De vaso en vaso".▪ Un grupo de niñas y niños de 6 años en adelante.▪ Vasos desechables, (uno por cada participante), agua. <p>Se forma el grupo en círculo y se les da un vaso a cada uno, posteriormente a niños que estén juntos se les llenan sus vasos con agua y en sentido contrario van pasando el agua de vaso en vaso hasta llegar que se junten nuevamente los vasos llenos de agua se regresan con la misma actividad. Cuando algún participante tiraba el agua, los demás lo motivaban para que pasara con cuidado el agua a su vez. Con estos juegos se integró al grupo que más adelante ingresó al mundo de las letras. Integrarlos fue necesario para que todos los niños se sintieran iguales entre sí y no se excluyeran entre ellos, puesto que la finalidad era conformarlos a un grupo solidario y cooperativo entre sí, para posteriormente realizar una tarea creativa y compleja que fue el acceso a la lectura a través de los cuentos y relatos de tradición oral de la comunidad.</p>
---	--

¹⁰⁰ *Ibidem.* p. 131.

7. Estrategias para el acceso a la lectura

Para el acceso a la lectura socialmente convencional, se diseñaron las siguientes estrategias para que las niñas y los niños accedieran a la lectura a través del cuento de tradición oral de la comunidad de Ocoatepec. Para el desarrollo de estas estrategias se buscó que no fueran monótonas, aburridas, ni cansadas, además, fue necesario que durante todo el tiempo que siguió el proceso de acceso a la lectura, se fortalecieran las relaciones que se vivieron en situaciones de juego, para que pudieran ser trasladadas a otras situaciones concretas de la tarea que nos ocupa.

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Componentes:</p> <p>Duración:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Cuéntame un cuento". ▪ Un grupo de primer ciclo. ▪ Expresión oral. ▪ Dos sesiones de 60 minutos aproximadamente <p>Una vez que se organizó el grupo en círculo, el profesor/a pregunta a las niñas y los niños si le gustan los cuentos, qué cuentos les gustan, qué cuentos no les gustan y porqué.</p> <p>Para esta actividad se puede hacer uso de la dinámica "El micrófono mágico", (anteriormente mencionada) para que más alumnos se animen a participar.</p> <p>De acuerdo con las respuestas de los participantes el profesor puede contar un cuento o invitar a los alumnos a contar uno.</p> <p>Posteriormente invítalos a reflexionar acerca del cuento ¿de qué trata? ¿si les gusta o no?, ¿por qué?, ¿sí se imaginaban que el cuento era así?, etc.</p> <p>Con la ayuda del profesor/a tratar de cambiar el cuento, en tiempo, espacio y personajes construyendo otros de creación colectiva.</p> <p style="text-align: right;">Los cuentos de tradición oral poseen una "composición", un arte combinatorio sin el cual sería imposible su transmisión a lo largo de las generaciones.¹</p>
--	---

¹ MONTEMAYOR, Carlos, *El cuento indígena de tradición oral, notas sobre sus fuentes y clasificaciones*, México, Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social (CIESAS) Oaxaca, Instituto Oaxaqueño de la cultura (IOC), 1996, p. 12.

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Organización de actividades:</p> <p>Componentes:</p> <p>Duración:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Los cuentos de la comunidad". ▪ Un grupo de primer ciclo, padres de familia y un contador de cuentos. ▪ Los participantes acuden al lugar de origen del cuento. ▪ Expresión oral. ▪ 120 minutos. <p>Hacer la invitación a los padres y a otras personas de la comunidad a contar cuentos al grupo. La persona que va a contar el cuento debe invitar a las alumnas y los alumnos a visitar el lugar donde se desarrolla la historia. Este puede ser en una calle o un lugar específico donde sucedieron los hechos.</p> <p>Después de escuchar el cuento, el profesor/a invita a las alumnas y los alumnos a reflexionar acerca de éste y les dice: "¿Cómo se imaginan qué era este lugar antes?" Esto de acuerdo a la descripción que les hizo la persona que les contó el cuento. También pregunta "¿Qué ha cambiado en este lugar?, ¿qué les gustaría que aún se conservara? Y si ustedes hubieran estado en ese lugar, ¿qué hubieran hecho?", etc.</p> <p>Distanciándose de su mundo vivido, problematizándolo, "descodificándolo" críticamente, en el mismo movimiento de la conciencia, el hombre se redescubre como sujeto instaurador de ese mundo de su experiencia. Al testimoniar objetivamente su historia, incluso la conciencia ingenua acaba por despertar críticamente, para identificarse como personaje que se ignoraba, siendo llamada a asumir su papel.²</p>
---	---

² FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI, 1998, p 11.

Dentro del proyecto de intervención pedagógica, la participación de los padres fue de primordial importancia dado que ellos también intervinieron en él, ya sea contando cuentos o proporcionando estrategias para que el grupo las incorporara a sus actividades.

También los padres de familia sugirieron actividades para realizarse fuera de la escuela, ya que ellos fueron los mediadores de la enseñanza cuando los alumnos están fuera de las aulas.

La experiencia de numerosos maestros que han logrado establecer la relación con los padres de familia demuestra que cuando los padres comprenden por qué el aprendizaje se encara de un modo diferente, en general se convierten en eficaces colaboradores de la labor desarrollada por la escuela y actúan con sus hijos de manera distinta a la habitual, estimulándolos, en la medida de sus posibilidades, en el proceso que les permitirá arribar al conocimiento de la lengua escrita.¹⁰³

Esta estrategia fue repetida durante el proyecto de intervención pedagógica, puesto que fue a partir de los cuentos de tradición oral para que los participantes accedieran a la lectura. También se repitió durante el desarrollo de la narración de los demás cuentos no tradicionales.

¹⁰³ GONZÁLEZ, Laura. *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*, México, IEBEM, sin fecha de elaboración, p. 94.

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Organización de actividades:</p> <p>Componentes:</p> <p>Duración:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Las niñas y los niños cuentan cuentos". ▪ Un grupo de primer ciclo. ▪ Integración en círculo en el patio de la escuela ▪ Expresión oral. ▪ 60 minutos aproximadamente. <p>Las niñas y los niños contaron diferentes cuentos de los que se sabían y que han escuchado contar de sus padres y abuelos.</p> <p>Una vez que las niñas y los niños terminaron de narrar sus cuentos, el profesor hizo preguntas para la reflexión como: ¿Quiénes son los personajes del cuento que contaron? y ¿cómo se imaginan que son?</p> <p>Posteriormente se dividió al grupo en 4 equipos y se les proporcionó un pliego de papel bond para que dibujaran el cuento.</p> <p style="padding-left: 40px;">Al objetivar su mundo, el alfabetizado se reencuentra con él, reencontrándose con los otros y en los otros, compañeros de su pequeño "círculo de cultura". Se encuentran y reencontran todos en el mismo mundo común y, de la coincidencia de las intenciones que los objetivan, surgen la comunicación, el diálogo que crítica y promueve a los participantes del círculo.¹⁰⁴</p> <p>Y por último, los alumnos pegaron sus dibujos en la pared y explicaron a compañeros su trabajo.</p>
---	---

¹⁰⁴ *Ibidem.* p. 6 y 7.

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Organización de actividades:</p> <p>Componentes:</p> <p>Duración:</p> <p>Materiales:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Los dibujos y las letras". ▪ Un grupo de primer ciclo. ▪ Formar equipos de 4 participantes. ▪ Lectura. ▪ 90 minutos. ▪ Tarjetas con dibujos de los animales que se mencionaron después de escuchar el cuento y tarjetas con los nombres de esos animales del cuento que se escuchó. <p>Se organizó al grupo en equipos de cuatro niñas y/o niños cada uno. El profesor/a les entregó a las alumnas y los alumnos las tarjetas y les explicó que en unas tarjetas están los dibujos y en las otras los nombres de los personajes de los cuentos.</p> <p>Se les explicó que el juego consiste en tratar de encontrar a cada pareja (dibujo con nombre) y que en caso de que les sea muy difícil pueden recurrir a otros compañeros e incluso al profesor/a.</p> <p>Al finalizar la sesión se realizó una evaluación en plenaria en donde los participantes presentaron sus dibujos con las tarjetas de los nombres que les corresponde. Finalmente las niñas y los niños explicaron el proceso que siguieron para encontrar las parejas de las tarjetas.</p>
---	--

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Organización de actividades:</p> <p>Componente:</p> <p>Duración:</p> <p>Materiales:</p> <p>Desarrollo:</p>	<p>"Tarjetas incompletas".</p> <p>Un grupo de primer ciclo.</p> <p>Equipos de cuatro alumnas y alumnos.</p> <p>Reflexión sobre la lengua.</p> <p>90 minutos.</p> <p>Tarjetas con los nombres de los personajes de los cuentos y tarjetas con los nombres incompletos (faltándoles cualquiera de las sílabas del nombre).</p> <p>Se entregaron tres tarjetas con palabras completas y tres con esas mismas palabras, pero incompletas.</p> <p>Los integrantes de cada equipo las observaron detenidamente.</p> <p>Las alumnas y los alumnos reflexionaron acerca de lo que les faltaba a cada una de las palabras para que estuvieran completas.</p> <p>Se evaluó en plenaria donde las alumnas y los alumnos presentaron las tarjetas que tienen la palabra completa y explicaron qué les faltó a las otras tres tarjetas.</p>
--	--

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Componentes:</p> <p>Organización de actividades:</p> <p>Duración:</p> <p>Materiales:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "El alfabeto móvil". ▪ Un grupo de primer ciclo. ▪ Lectura. ▪ El grupo se organizó en equipos de cuatro alumnas y alumnos cada uno. ▪ 90 minutos. ▪ Tarjetas con dibujos, tarjetas con nombres de los dibujos y alfabeto móvil. <p>Se organizó al grupo en equipos.</p> <p>El profesor/a entregó a los equipos participantes un juego de tarjetas con dibujos, tarjetas con palabras y un alfabeto móvil.</p> <p>Les indicó a las alumnas y los alumnos que a la tarjeta con el dibujo le colocarían el nombre con las letras del alfabeto móvil.</p> <p>Se les sugirió a los alumnos que podían ayudarse con la tarjeta que tiene la palabra completa.</p> <p>En caso necesario, también podían pedir ayuda a sus demás compañeras, compañeros y al mismo profesor/a.</p> <p>La evaluación se realizó con todo el grupo y para llevarla a cabo, los equipos</p>
---	---

pasaron a revisar las palabras que colocaron con el alfabeto móvil, en dónde se corrigieron entre ellos y/o cómo dialogaron acerca de cómo les fue más fácil hacer la palabra con el alfabeto móvil.

La "codificación" y la "descodificación" permiten al alfabetizado integrar la significación de las respectivas palabras generadoras en su contexto existencial: él la redescubre en un mundo expresado por su comportamiento. Cobra conciencia de la palabra como significación que se constituye en su intención significativa, coincidente con intenciones de otros que significan el mismo mundo. Éste, el mundo, es el lugar de encuentro de cada uno consigo mismo y con los demás¹⁰⁵.

¹⁰⁵ *Ibidem.* p. 7

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes :</p> <p>Organización de actividades:</p> <p>Componentes:</p> <p>Duración:</p> <p>Materiales:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Cambiando los nombres de los personajes de los cuentos". ▪ Un grupo de primer ciclo. ▪ Organización de equipos en el salón de clase. ▪ Expresión oral y escritura. ▪ 90 minutos. ▪ Alfabeto móvil. <p>Una vez que el grupo se organizó en equipos, el profesor/a proporcionaron un alfabeto móvil a cada equipo.</p> <p>Se invitó a las alumnas y los alumnos a cambiar los personajes del cuento, (por personas, animales o cosas animadas).</p> <p>Posteriormente las alumnas y los alumnos y el profesor hicieron los nombres con el alfabeto móvil de los personajes que cambiaron.</p> <p>Se reflexionó si estaban bien estructuradas las palabras.</p> <p>En caso contrario ¿qué les faltó o que les sobró?.</p> <p>La evaluación se realizó en plenaria con las alumnas y los alumnos participantes y se dialogó sobre la facilidad o dificultad para formar las palabras con el alfabeto</p>
--	--

móvil. Una vez que las alumnas y los alumnos conocieron la manera más fácil de estructurar las palabras en dicho alfabeto móvil, se puso en práctica y se analizaron los resultados para seguir mejorando.

Fue importante que las alumnas y los alumnos trabajaran en equipo, pues la reflexión entre tres o cuatro o más alumnas o alumnos les facilitó el trabajo y no se les hizo cansado, tedioso o aburrido. El alfabeto móvil es un excelente recurso didáctico, pero la niña o el niño se pueden perder cuando se encuentran solos frente a tantas letras, por eso es bueno que el trabajo lo realicen en equipo y cuando estén más avanzados en el trabajo, pueden hacerlo por parejas.

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Organización de actividades:</p> <p>Componentes:</p> <p>Duración:</p> <p>Materiales:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Cambiando de lugar el cuento". ▪ Un grupo de primer ciclo. ▪ El grupo integrado en equipos. ▪ Expresión oral y escritura. ▪ 90 minutos. ▪ Alfabeto móvil y hojas blancas para dibujar. <p>Se integró al grupo en equipos.</p> <p>El profesor/a preguntó al grupo qué cuento les ha gustado más.</p> <p>De acuerdo a su respuesta, les propuso nuevamente que trataran de imaginarlo en otro lugar del mundo que ellos conocieran.</p> <p>Posteriormente las niñas y los niños lo dibujaron en hojas blancas y construyeron el nombre del lugar donde les gustó que se desarrollara el cuento con las letras del alfabeto móvil.</p> <p>La evaluación se pudo realizar en plenaria, pues las alumnas y los alumnos</p>
---	---

compartieron con sus compañeros el lugar donde cambiaron su cuento (cómo llegaron al acuerdo de cambiarlo a ese lugar, y como describieron cómo es el lugar que dibujaron). También hubo acuerdos de cómo les pareció el trabajo de la sesión, en qué encontraron dificultad y como la resolvieron, que otras actividades les gustaría realizar, etc.

Al cambiar de lugar el cuento las alumnas y los alumnos nos pueden decir qué tantos lugares conocen, si sus padres se los platicaron, si los vieron en la televisión o en textos que sus padres, hermanas, hermanos o profesores y profesores les hayan leído o platicado. Por último lo pueden dibujar en hojas blancas y hacer el nombre del lugar con las letras del alfabeto móvil donde les gustaría que se desarrolle el cuento.

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Organización de actividades:</p> <p>Componentes:</p> <p>Duración:</p> <p>Materiales:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "La creación de cuentos". ▪ Un grupo de primer ciclo. ▪ El grupo sentado formando un círculo. ▪ Expresión oral y escritura. ▪ 60 minutos. ▪ Pizarrón, gis o plumón. <p>El grupo sentado en círculo, platicó acerca del personaje de un cuento y lo propusieron para hacer un cuento de creación colectiva.</p> <p>Un padre de familia escribió el cuento en el pizarrón, de acuerdo a cómo los alumnos lo iban construyendo.</p> <p>Se cuidó que el cuento tuviera coherencia y cohesión, y para lograrlo fue necesario que la persona que lo escribió de vez en cuando fuera leyendo a las alumnas y los alumnos lo que le iban dictando, para que quienes lo dictan no se</p>
---	--

vayan saliendo del contexto.

Un mínimo de palabras con una máxima polivalencia fonémica es el punto de partida para la conquista del universo vocabular. Estas palabras, oriundas del propio universo vocabular del alfabetizado, una vez transfiguradas por la crítica, retornan a él en acción transformadora del mundo¹⁰⁶.

La evaluación se pudo realizar en plenaria después de haber leído el cuento de creación colectiva que hicieron, y dialogaron acerca de lo que sintieron al observar en el pizarrón lo que ellos dictaron.

Mediante esta actividad se fortaleció la cooperación del grupo para la realización de diferentes actividades, pues con ésta se pudo observar los conocimientos que poseen las alumnas y los alumnos, así como los valores que han introyectado y al hacer un cuento de creación colectiva también sirvió para que ellos mismos se fueran corrigiendo y aprobando o reprobando los antivalores que llegaron a poseer.

¹⁰⁶ *Ibidem.* p. 5

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Organización de actividades:</p> <p>Componentes:</p> <p>Duración:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "A jugar con el cuento". ▪ Un grupo de primer grado. ▪ El grupo en el patio de la escuela. ▪ Expresión oral. ▪ 30 minutos. <p>Las alumnas, los alumnos y el profesor/a formaron un círculo en el patio de la escuela.</p> <p>Seleccionaron un cuento que les permitió que el grupo jugara con sus personajes, por ejemplo: un cuento donde los personajes sean gigantes o enanos.</p> <p>Se dieron las instrucciones del juego y cuando el profesor/a dijo: "¡Gigantes!" las niñas y los niños se pararon de puntitas y levantaron los brazos para ser como gigantes.</p> <p>Otro compañera/o dijo "¡Enanos!" y las niñas y los niños se sentaron en cucullas.</p> <p>Así sucesivamente se desarrolló el juego.</p> <p>En este juego no hubo excluidos y las alumnas y los alumnos se divertieron cuando se llegaron a equivocar, además este fue un juego de atención.</p> <p>Estos juegos fortalecen la confianza y la participación del grupo.</p>
---	---

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Organización de actividades:</p> <p>Componentes:</p> <p>Duración:</p> <p>Materiales:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Reescribir los cuentos con dibujos". ▪ Un grupo de primer ciclo. ▪ Individual. ▪ Escritura y expresión oral. ▪ 40 minutos. ▪ Hojas blancas, lápices y colores. <p>El trabajo en esta actividad fue individual y se le proporcionó una hoja blanca a cada niña y niño para que dibujaran el cuento en el que estaban trabajando. Algunos no lograron dibujarlo todo, pero trazaron el pasaje que les impresionó. La evaluación se realizó en plenaria, pues las alumnas y los alumnos compartieron sus dibujos y explicaron porque lo hicieron así.</p> <p>A medida que el niño avanza en el período preoperacional se vuelve cada vez más apto para representar objetos y eventos en una gran variedad de formas. Puede representar objetos existentes como ausentes. También puede comunicar sus representaciones mentales a otros a través del lenguaje y del dibujo.¹⁰⁷</p> <p>El profesor/a les explicó que dibujar un cuento es reescribirlo con dibujos, que el cuento dibujado también se puede leer.</p>
---	---

¹⁰⁷ LABINOWICZ, Ed, *Introducción a Piaget, pensamiento, aprendizaje, enseñanza*, México, Fondo Educativo Interamericano, 1992, p 113.

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Organización de actividades:</p> <p>Componentes:</p> <p>Duración:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Visitando la biblioteca". ▪ Un grupo de primer ciclo, padres de familia y personal de la biblioteca comunitaria. ▪ Individual. ▪ Expresión oral y lectura. ▪ 120 minutos. <p>El grupo con el profesor/a investigadores y padres de familia visitaron la biblioteca.</p> <p>Antes de entrar a la biblioteca, el profesor/a les preguntó a los participantes si sabían qué es una biblioteca.</p> <p>También preguntó si alguna vez han asistido a ella o si alguien les ha platicado cómo es una biblioteca, ¿para qué sirve una biblioteca?, ¿qué hay en una biblioteca?</p> <p>Al llegar se hizo un recorrido por la biblioteca y escucharon las explicaciones de los encargados. Después de la explicación, se dejó a los alumnos que tomaran libremente los libros de los estantes.</p> <p>Para realizar la evaluación en plenaria, se dialogó acerca de lo que les pareció la visita a la biblioteca. También se les preguntó qué sintieron cuando tuvieron los</p>
---	--

libros en sus manos y si alguien quiso compartir lo que leyeron, que más leyeron, etc. Y con estas preguntas las alumnas y los alumnos dialogaron sobre lo que leyeron dando su propio significado a sus lecturas, pues al comentar el texto leído se fueron negociando esos significados.

La búsqueda de significados en un texto que conduce hacia la interpretación del mismo no se queda en el rescate de la información o en la recuperación de historias, su principal objetivo es propiciar la imaginación, hacer posible la pregunta y el juicio, a partir de la lectura, recrear cualquier cosa que sugiera el texto: *Castillos Posibles*¹⁰⁸ realidades virtuales, universos alternativos que den apertura a formas diferentes de ver el mundo.

Las visitas a la biblioteca no deben ser restringidas, se pueden llevar a cabo tantas veces sean necesarias o cuando los participantes lo pidan, además, en visitas posteriores los padres de familia podrán leerles cuentos a las alumnas y los alumnos. Hay que tomar en cuenta que tanto para niñas y niños éste fue el primer contacto que tuvieron con los libros en una biblioteca, sin embargo fue bueno dejarlos en libertad para que interactuaran con sus compañeras y compañeros y dejarlos que lean los textos. En esos momentos se dieron cuenta ellos mismos que algunos pueden leer los textos escritos, pero otros sólo leyeron los dibujos, pero para ellos éste fue un trabajo intelectual en el que tienen que poner en práctica sus conocimientos previos.

¹⁰⁸ YNCLÁN, Gabriela *Castillos Posibles. Búsqueda de significado e interpretación de texto en el aula. Una propuesta para la educación básica.* México, Fundación SNTE para la cultura de Maestro Mexicano, A.C, 1997, p. 11.

<p>Nombre de la estrategia:</p> <p>Participantes:</p> <p>Organización de la actividad:</p> <p>Componentes:</p> <p>Duración:</p> <p>Materiales:</p> <p>Desarrollo:</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ "Cuentos que se parecen". ▪ Un grupo de primer ciclo. ▪ Individual. ▪ Expresión oral y lectura. ▪ 90 minutos. ▪ Libros del Rincón de lecturas. <p>Se dialogó acerca de las actividades de las sesiones pasadas y se comentó sobre cuentos de su comunidad.</p> <p>Se platicó con las alumnas y los alumnos acerca de otros cuentos que conocían o que se parecían a los que se trabajaron en las sesiones anteriores.</p> <p>Se les explicó que hay cuentos escritos que son parecidos a los que han escuchado.</p> <p>Posteriormente se les invitó a leer los libros que previamente se habían colocado dentro del aula y se les dejó que los exploraran libremente.</p> <p>La evaluación se realizó en plenaria con el diálogo que se dio entre los</p>
--	--

participantes cuando comentaron en qué se parecen esos cuentos con los que les platicaron. Cada uno pudo dialogar en qué encontró el parecido y las diferencias de cada cuento. También se les preguntó a las alumnas y los alumnos que les parecía la propuesta y al escucharlos, se tomaron en cuenta sus apreciaciones acerca de las actividades que se estaban realizando, para analizarlas en posteriores reuniones con el equipo de investigación para la toma de decisiones.

Se les explicó a las alumnas y los alumnos que esos libros son para que ellos los lean cuando ellos quieran, que están en libertad de utilizarlos en el momento en que lo deseen, inclusive si alguno desea llevarse un libro a casa para compartirlo con su familia, pueden hacerlo, solo que tiene el compromiso de devolverlo para que otro compañero lo pueda disfrutar. Finalmente llegamos a la lectura de textos escritos y cuando los alumnos descubrieron que pueden leer convencionalmente, les dio una emoción muy grande y quisieron que todos se enteraran que son capaces de hacerlo, además, cuando esto sucedió ayudaron a los que les faltaba acceder a dichos textos.

En este proyecto vinculamos la teoría y la práctica, porque como dice Paulo Freire:

...sin la teoría nosotros nos perdemos en medio del camino. Pero, por otro lado, sin la práctica, nos perdemos en el aire. Sólo nos encontramos en la relación dialéctica, contradictoria, práctica - teoría y, si nos perdemos a veces al fin nos reencontramos.¹¹⁰

Estas estrategias no son un recetario de cocina, pues fueron implementadas en un grupo de una comunidad muy específica, y con algunas adaptaciones (al medio rural, suburbano y urbano) pueden servir en otras escuelas.

8 La evaluación

La evaluación se fue haciendo desde que decidimos trabajar con el grupo, primeramente fue inicial para explorarlo y se hizo un diagnóstico de lecto-escritura como se aprecia en el cuadro no. 2, del Capítulo No. II y se reflexionó acerca del tipo de actividades que se podrían realizar con él.

La evaluación fue carácter cualitativo y se utilizó la observación participante, la recopilación de datos, el diario de campo, la recopilación de los trabajos de las alumnas y los alumnos, una lista de cotejo (de doble entrada en la que se anoten los nombres de las alumnas y los alumnos y los indicadores como la asistencia, la integración, la socialización, la participación, actitud hacia los libros y finalmente el aprendizaje de la lectura, para admitir un juicio de valor.

También se llevó un anecdotario del grupo mediante fichas de trabajo donde se van anotando los nombres de las alumnas y los alumnos, y fechas con los acontecimientos más sobresalientes de los participantes en el proyecto de intervención pedagógica.

¹¹⁰ FREIRE, Paulo, *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI, 1997, p. 160.

Ficha individual (anecdotal)

Participante en el proyecto de intervención pedagógica	
Nombre de alumno/a _____	Fecha _____
Acontecimiento: _____	

Reflexión: _____	

En estas fichas individuales se anotaron las actividades que realizaron las alumnas y los alumnos, y sus respuestas al interactuar con el grupo, las conductas más importantes que el alumno presentó en cada sesión de trabajo, la conversación abierta, las entrevistas a los padres de familia y la reflexión de la maestra de grupo.

La evaluación permanente que se realizó al final de cada estrategia, permitió que las alumnas y los alumnos conocieran sus éxitos, así como sus fracasos, para que reflexionaran acerca de ellos y buscaran junto con sus compañeras y compañeros y profesor/a la forma de superarlos. El que supieran que tenían dificultades no era para exhibirlos, sino para propiciar el trabajo grupal y actividades de interacción y retroalimentación.

La evaluación referida a actividades de desarrollo y profundización debe ser planificada como parte integral de la educación para la democracia. Se sugiere que los docentes elaboren un plan de retroalimentación capaz de proporcionarle a los estudiantes información sobre los progresos que están haciendo en el desarrollo de actitudes, en la interiorización de valores y en el despliegue de comportamientos concordantes con la formación del sujeto democrático.¹¹¹

¹¹¹ MAGENDZO K. Abraham, *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad.*, Colombia, Programa de interdisciplinario en educación, 1996, p. 291.

En esta evaluación se fue haciendo un diagnóstico como una práctica de la evaluación constante y continua, pues era parte integral del proyecto de intervención pedagógica. Esta evaluación no era para emitir una calificación, sino para formar en las alumnas y los alumnos el desarrollo de actitudes de respeto, de valores y la observación de los procesos para el acceso a la lectura.

9 Ejemplos del diario de los profesores (investigadores).

Esc. Prim. "Ignacio Allende"

Lunes 12 de julio de 1999.

En este día se iniciaron las actividades con un diálogo acerca de los animales, en donde alumnas y alumnos participaron con comentarios acerca de los animales que más les gustan.

Posteriormente se les dijo que nos habían contado un cuento donde participaba un animal y que ese cuento había sucedido aquí en Ocoatepec.

También se les preguntó si les gustaría escucharlo, dijeron que si y se los contamos tal y como nos lo narraron a nosotros.

"En el pueblo de Ocoatepec existió una señora que todos los días muy temprano pasaba por la avenida Vicente Guerrero, siempre enredada en su rebozo y llevando su cubeta de nixtamal para molerlo en el molino. Cuentan que un día se le cruzó en el camino una víbora, y que si ella se hacía para un lado, para pasar, la víbora lo hacía también y si ella se hacía para el otro lado la víbora la seguía. De repente, dicen que la víbora levantó la cabeza y le habló a la señora, diciéndole que la recogiera y la escondiera muy bien a donde nadie la viera y a cambio la haría muy rica.

Sin pensarlo dos veces, la señora recogió a la víbora y la envolvió con su rebozo

para que nadie la viera, olvidándose totalmente del nixtamal, pues ya ni lo llevó al molino. Una vez que llegó a su casa, se fue directo al gallinero y escondió a la víbora muy bien, en un rincón por donde tenía a sus gallinas, pero antes de que esta la escondiera, la víbora le dijo que no fuera a decir nada a su esposo y mucho menos a sus hijos, que allí la tenía escondida y que la esperaba a las doce de la noche. La señora le dijo a la víbora que no se preocupara que ella iba a ser muy discreta y cuidadosa.

Cuando dio la hora convenida, la señora fue a ver a la víbora al gallinero. pero cuando iba a entrar a éste, de pronto se hizo un resplandor muy fuerte que alumbró a todo el gallinero y después de un rato se apagó. Con el miedo reflejado en el rostro, la señora se acercó y se llevó la sorpresa de que la víbora le había dado mucho dinero. Pasaron los días y la señora seguía llevando su nixtamal al molino, pero empezó a comprar cosas y su esposo e hijos le preguntaban que de donde sacaba dinero. pues ellos eran muy humildes, pero ella les contestaba que de algunas cosas que había vendido, como huevos de sus gallinas, escobas, maíz, pollos, etc.

Pero los hijos no le creyeron y un día se pusieron a espiarla y vieron que entraba al gallinero y que platicaba con alguien. Un día abrieron sorpresivamente la puerta y atónitos vieron que no había nadie con su mamá, pues el gallinero estaba completamente vacío.

Después de eso pasaron los días y la señora empezó a comprar varios terrenos y otras propiedades, pero como al medio año la señora se murió y dejó muy ricos a todos sus hijos. Cuentan algunas personas que todavía viven algunos de sus nietos en la actualidad de esta comunidad de Ocotepéc".

Después de escuchar el cuento, dialogamos nuevamente acerca de los animales y los invitamos a cambiar el animal de este cuento por otro. También que se sugiriera otro lugar donde lo pudieran esconder y que haría ese animal en su escondite.

Un tanto entusiasmados, algunas de las niñas y de los niños sugirieron lo siguiente:

Laura: Un elefante en el circo.

Brenda: Un oso en el bosque.

Adán: Un león en una jaula.

Gustavo: Un perro en la hierba.

Después por equipo dialogaron si su animalito que tenían escondido fuera muy travieso, que travesuras haría, que comería, haría rica a la gente, etc.

Laura: Mi elefante comería mosquitos y tiraría todas las cosas del circo.

Adán: El león tiraría las cosas del mercado.

Brenda: El oso espantaría a todos los animales del bosque y les pondría trampas.

Gustavo: El perro se llevaría los juguetes de los niños a esconder en la hierba.

Nota: esta sesión duró 120 min.

Esc. Prim. "Ignacio Allende"

Martes 13 de julio de 1999.

En este día se les invitó a jugar la estrategia "Los dibujos y las letras", donde las alumnas y los alumnos tomaron unas tarjetas donde se encontraban dibujos de animales y otras tarjetas más pequeñas donde estaba anotado el nombre de los animales.

Por equipo colocaron la tarjeta con el nombre al dibujo correspondiente. Cada uno dijo cómo logró colocar el nombre correspondiente a la imagen que tenía.

Laura dijo que encontró la tarjeta de león porque león empieza igual que su nombre, Laura. Brenda dijo que encontró la palabra "perro" porque su mamá le enseñó palabras que empiezan con la letra "p", y que perro empieza con "p". Nancy T. dijo que encontró la palabra "caballo", porque su mamá le encargó que trajera de la tienda unas calabacitas y le anotó en un papel la palabra "calabacitas". Así cada uno fue diciendo cómo logró colocar la palabra a la imagen que tenía. Por último todos leímos cada una de las tarjetas.



Los participantes en el proyecto con las tarjetas de animales

Esc. Prim. "Ignacio Allende".

Miércoles 14 de julio de 1999.

En esta sesión se siguió dialogando acerca de los animales.

Laura comentó: "Mi elefante come pasto y vive en la India y es de cuerda".

Adán dijo: "El león es de peluche, come carne, vive en la selva, tiene hijos y nada más".

Brianda comentó: "Mi caracol es de cuerda, tiene cuernos, sale de su caparazón, come hierba y tiene hijos".

En estas primeras sesiones de trabajo en el acercamiento a la lectura, las alumnas y los alumnos, así como los padres de familia, se han llegado a desconcertar, pues los discentes se estaban realizando actividades totalmente diferentes a las que están acostumbrados, además y aún después de haber trabajado varias sesiones para conformar un grupo, contamos todavía con niñas y niños que casi no participan, aunque esto estaba contemplado desde el inicio del proyecto, sin embargo, no deja de hacernos reflexionar, y al hacerlo recordamos la lectura del prólogo de Carlos Nuñez Hurtado, en el libro de Paulo Freire "Pedagogía de la Esperanza", en él relata cómo en una reunión

Paulo Freire se encontraba muy callado y todos esperaban que él estuviera hablando, cuando le preguntaron, él contestó "Estoy en un profundo silencio activo" y les relató una experiencia con los campesinos en Guinea, entre ellos se encontraba un anciano que en tres semanas del curso no había participado:

Pero un día, al final del taller, le pidieron que identificara una "palabra generadora". Y que se para el viejito que nunca había hablado y dice "Salud es liberación, porque la salud se asocia con la liberación del hombre", etc. Hizo entonces una larga y muy clara exposición analítica de todo lo que se había venido tratando durante esas semanas.

Entonces todo el mundo le dice: "Oiga, pero usted no había hablado, pensábamos que era mudo: en todas las dinámicas no hizo ruido, no participaba para nada".

Él contestó. "No, yo estaba en silencio, en un silencio activo".

De esa manera, refiriéndonos a esa anécdota suya, Paulo Freire nos dio su punto de vista respecto a la participación y su verdadero significado. Cómo hay que momento en que uno debe interiorizarse, en "silencio activo", y por tanto ni el grupo, ni los coordinadores deben presionar a todos a tener el mismo nivel de participación en todo momento.¹¹²

Por eso es que consideramos que si algunas niñas y niños todavía no participan, no tienen la mente en blanco, permanecen en un "silencio activo", como sigue diciendo Carlos Nuñez:

Esa mañana entendimos muy claramente lo que significaba el concepto de la *participación*, componente esencial de la pedagogía actual. Y no lo comprendimos escuchando a Paulo Freire disertar sobre él, sino siendo profundamente coherentes con la lógica y el sentido de la participación popular. Freire había sido llevado hasta lo profundo de la montaña costarricense (frontera precisa con Panamá), y, habiendo a su vez aprendido del anciano del África lejana, nos dio a todos, coherentemente, una verdadera "lección sobre participación".¹¹³

Y siguiendo con las actividades más adelante se les preguntó si recordaban porqué empezamos a hablar de los animales, contestaron que no, entonces se les propuso leerles un cuento y ellos aceptaron. Cómo ya se ha acostumbrado, para escuchar un cuento, las niñas y los niños sin que se los propongamos se acercan a nosotros y nos invitan a sentarnos en el piso para escuchar el cuento. Pero apenas

¹¹² FREIRE, Paulo, *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1998, p.III

¹¹³ *Ibidem.* p. III

habían escuchado unas líneas cuando y a coro dijeron "¡sí!, ¡sí! ya nos acordamos", y ellos terminaron de contar el cuento de acuerdo a lo que recordaban.

Posteriormente se les entregaron hojas en blanco y dibujaron, la señora, y la víbora como ellos lo imaginaban.

Al terminar preguntamos si alguien se sabía una canción en que participen animales, Gustavo dijo que si se sabía la del elefante, la empezó a cantar y todos lo seguimos. La canción fue:

"Un elefante se columpiaba sobre la tela de una araña, como veía que resistía, fue a buscar otro elefante, etc". Por último nos despedimos pues había terminado la sesión de este día.

Esc. Prim. "Ignacio Allende".

Jueves 23 de julio de 1999.

En este día nos reunimos en la escuela "Ignacio Allende" para ir al Barrio de la Candelaria que se encuentra a una cuadra hacia el sur de la escuela y media cuadra al este, ya que don Pedro Rosales nos contó un cuento que tuvo lugar ahí. Esto lo hicimos con la intención de motivar a las alumnas y los alumnos y de esta forma hacer más verídica la narración. Una vez que llegamos a la capilla de la Candelaria, escuchamos muy atentos el siguiente cuento.

Los chaneques

Cuentan los señores más ancianos que hace muchos años llegaron los primeros habitantes a Ocotepéc y eran conocidos como los chaneques. Estos eran pequeñitos como de unos 15 centímetros de alto, con ropas del estilo de los mexicas y vivían en el lugar que ahora se conoce como Barrio de la Candelaria.

La palabra chaneque significa "Los de la casa" o "Los dueños de la casa".

En este lugar no estaban estas construcciones, imagínense ustedes como serían las

casa de los chaneques. Después llegaron los tlahuicas a vivir a Ocotepéc, por lo que los chaneques se fueron a vivir al sur del pueblo en un lugar llamado Tecomulco o Tegomulco, que significa "Piedra que Brotó". Se cree que los chaneques se fueron a vivir a Tecomulco porque con su estatura tan pequeña se podían introducir entre las hendiduras de las piedras, las cuales son sus casas. Con el paso del tiempo, los tlahuicas construyeron en este lugar dos pirámides y más tarde, en la época de la conquista los españoles construyeron encima de esas pirámides esta capilla, que se dedicó a la Virgen de la Candelaria. Pero los chaneques no les tuvieron miedo y siguieron viviendo en las orillas de la capilla.

Y cuando los españoles llegaron a colonizar la Nueva España, los chaneques cambiaron su forma de vestir por el traje de charro. Dicen los viejitos que una mujer que nunca se casó y que vivía cerca de Tecomulco, un día se encontró con el jefe de los chaneques cuando iba a sembrar sus tierras, y se hicieron amigos, posteriormente novios y después se fue a vivir con él. Este chaneque le dio mucho dinero y la hizo la mujer más rica de estos rumbos.

Los viejitos creen que los chaneques aún viven en Tecomulco, y si tienes suerte, los puedes encontrar a las doce del día y a las doce de la noche. Colorín colorado el cuento de los chaneques se ha acabado.

Los cuentos tradicionales de Entidades invisibles son abundantes en las lenguas indígenas de México. A través de ellos se reafirma, describe y recuerda una enorme gama de entidades malignas y benignas y una precisa información sobre sus atributos y funciones. A diferencia de los cuentos cosmogónicos, éstos nunca se sitúan en el origen del mundo y suelen desplazarse en muy amplios márgenes de tiempo y de lugar. Aunque a veces contienen motivos cristianos o europeos, siempre se les subordina a motivos de las entidades indígenas, ya que se trata justamente de la supervivencia de una información cultural distinta¹¹⁴.

Después de haber escuchado este cuento, hicimos la reflexión con las alumnas y los alumnos acerca de este lugar, con las siguientes preguntas: ¿Cómo sería cuando vivieron los chaneques?, ¿cuántos años habrán vivido aquí?, ¿cómo serían sus casas?, ¿porqué les dejaron el lugar a los tlahuicas, si ellos eran los dueños de aquí?, ¿cómo

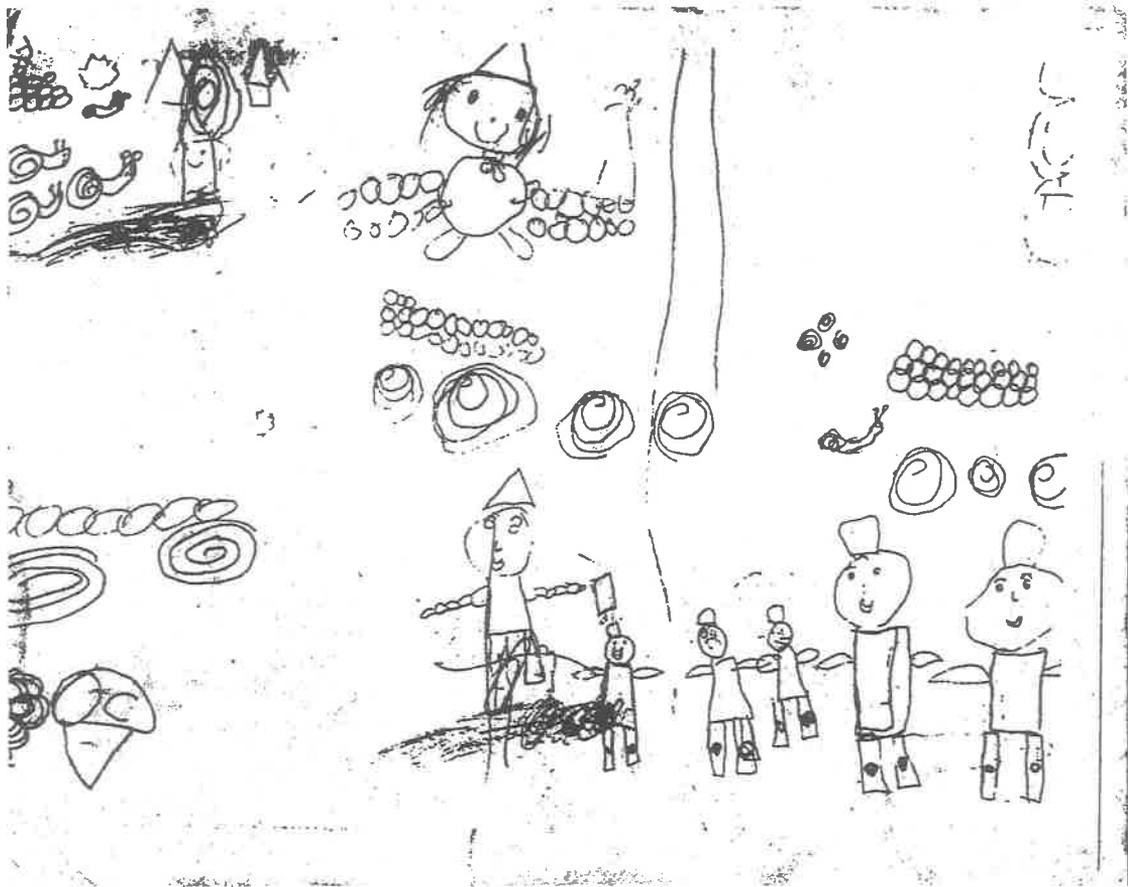
¹¹⁴ MONTEMAYOR, Carlos, *El cuento indígena de tradición oral. Notas sobre sus fuentes y clasificaciones*. México, Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social (CIESAS) Oaxaca, Instituto Oaxaqueño de la cultura (IOC). 1996, p 49.

serían las casas de los tlahuicas?, ¿cómo serían las pirámides?, ¿cuántos años habrán vivido los tlahuicas en este lugar?, ¿qué paso con ellos cuando llegaron los españoles?.

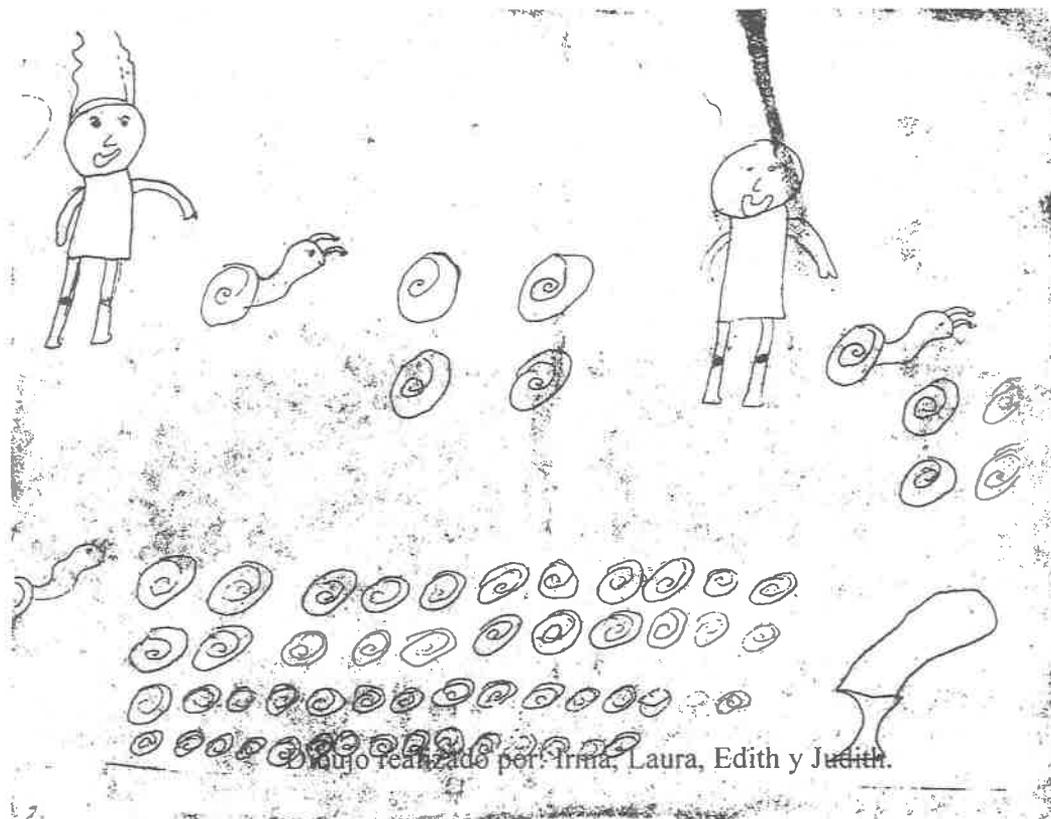
Esc. Prim. "Ignacio Allende"

Viernes 24 de julio de 1999.

En esta sesión invitamos a las niñas y los niños a organizarse por equipos para dibujar a los chaneques, en pliegos de papel bond.



Dibujo realizado por: Nancy, Gustavo, Brenda y Adán.



Más tarde nos fuimos al patio de la escuela a jugar a gigantes y enanos.



Las niñas y los niños jugando a Gigantes y Enanos.

De regreso al salón de clase inventamos un cuento de creación colectiva.

El cuento quedó más o menos así:

Había una vez en un lejano bosque un gigante y un enano que se dedicaban a tirar los árboles para hacer una casita para que vivieran los enanitos porque a los enanos les gusta vivir lejos del ruido y la contaminación.

Este cuento lo fue anotando en el pizarrón la profesora titular del grupo, cada vez que algún niño le dictaba algo ella les leía lo que había escrito desde el principio para que no se perdiera la coherencia del mismo. Esto sirvió para que las niñas y los niños no se perdieran en la redacción del mismo. Por último, voluntariamente algunas niñas y niños fueron leyendo enunciados del cuento que habían propuesto.

Esc. Prim." Ignacio Allende".

Lunes 27 de julio de 1999.

En esta sesión las niñas y los niños se organizaron en equipos y les proporcionamos un alfabeto móvil a cada equipo para que con las letras formaran las palabras "chaneque" y "enano". Después de formar las palabras guardaron las demás letras y les propusimos a formar otras palabras con estas mismas letras. Ellos gustosos aceptaron y formaron las siguientes palabras:

"Que", "cheque", "ene", "Ana", "nene", "nena", "cana", "heno", "nana", "no".

Cada equipo explicó cómo formó sus palabras y las leyó.

Por último les proporcionamos una hoja blanca para que dibujarán y escribirán un cuento individual de los chaneques.

ABIA UNA VES LOS chaneques
 vivian en una cueva
 y todas nos asustav



Hace muchos años unos chaneques
 vinieron a hacer sus casas en
 Coatepec y luego llegaron los tlavicas

Edith R.

Judith R.

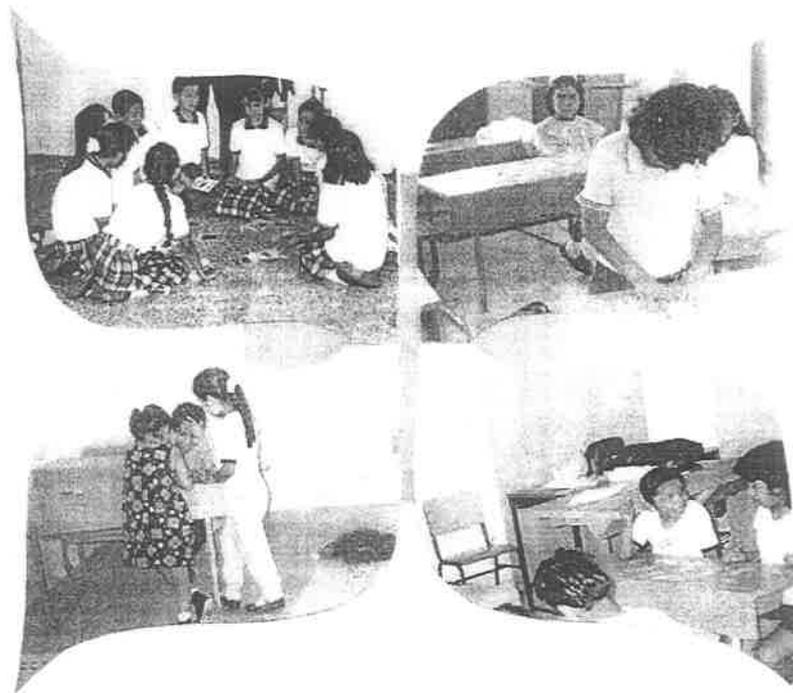
~~ahí una vez un~~
~~chaneque es tal~~
~~chiquito como un pitufo~~
~~ellos vivían muy lejos~~
~~y se vinieron a Coatepec~~
 FIN



Brianda O.

Al observar las actividades de los participantes advertimos el interés que mantienen durante las sesiones logrando así uno de los objetivos: que los alumnos lean por placer partiendo de su contexto para lograrlo. También otro objetivo es que por medio de estas actividades accedan a las lecturas de otros textos, pues al estar trabajando con este cuento recordamos que en el programa de Rincones de Lectura hay un libro con un cuento que se llama *El color de la montaña* donde los protagonistas también son seres pequeñitos a los que llaman gnomos, y estamos pensando proponerles a las alumnas y los alumnos si les gustaría conocerlo, como todavía no todos acceden a la lectura habrá necesidad de leérselos si ellas y ellos quieren y posteriormente proporcionarles el texto para que lo lean.

Hasta el momento, se ha observado que los alumnos van accediendo a la lectura con facilidad en un ambiente relajado, que las niñas y los niños al interactuar con los demás se ayudan entre sí para resolver los problemas que se les van presentando cuando realizan las actividades en equipos y por parejas.



Interacción en la aplicación de la estrategias.

Es importante mencionar que el diario nos sirvió para registrar lo que sucedía en el aula y las actividades realizadas fuera de esta; este registro es tan importante como la planeación; dentro de ella vamos diseñando las actividades en un escenario ideal y pensamos que los alumnos van a responder a nuestras expectativas. El diario fue muy importante para nosotros porque al reflexionar sobre lo que sucedió en clase pudimos ir reorientando las actividades de acuerdo a los intereses de los participantes en el proyecto.

El diario es un instrumento reflexivo de análisis. Es decir, el investigador va a plasmar en él no sólo lo que recuerda -casi siempre apoyado en las notas de campo- sino también o, mejor, sobre todo las reflexiones sobre lo que ha visto y oído.¹¹⁵

¹¹⁵ RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, Gil Flores, Javier, García Jiménez, Eduardo, *Metodología de la investigación cualitativa*. Buenos Aires Paidós . p. 163 y 164.

Otros registros realizados fueron las evaluaciones escritas y los cuestionarios orales, con los cuales se ubicó a las alumnas y los alumnos en el nivel de lectura en que se encontraban. Por último se registraron los resultados, de acuerdo a cómo se encontraban las niñas y los niños participantes en el proyecto desde el inicio del mismo, (como se puede apreciar en el capítulo II del presente proyecto) y cómo se encontraban al finalizar el mismo.

10 Resultados obtenidos

Durante la aplicación de las estrategias hubo alumnos que presentaban problemas de interacción en el grupo, pero lograron interrelacionarse a partir de las estrategias que se aplicaron (ejemplo Adán). Otro ejemplo fue el de Laura, que el problema que presentaba era el de no hablar y que al término del proyecto empezó a hablar y a leer. Esto último fue constatado en una entrevista que se le realizó a Laura, ya que contestó que ella sí podía hablar, que no lo hacía porque no quería. A continuación se presenta la entrevista realizada con esta alumna.

M.1-¡ Buenas tardes, Laura!

L.- ¡Buenas tardes, maestra!

M.1- Laura, ¿cuántos años estuviste en primer año?

L.- No sé.

M.2-¿ No sabes?

L.- No.

M.- 1¿En qué año estarías ahorita si no hubieras reprobado?

L.- No sé.

M.2- Laura, ¿por qué cuando yo venía, las primeras veces cuando tú estabas reprobada en primero no hablabas?

L.- Por qué no.

M.1- Pero, ¿por qué no?

L.- (Silencio).

M.2- Nosotros nos acordamos bien que tú no querías hablar y cuando te

hacíamos preguntas te quedabas callada.

L.- *(Silencio).*

M.2- A ver Laura... y ahora que ya platicas, ¿cómo te sientes?

L.- *Bien.*

M.1- Laura, ¿es cierto que tu mamá te llevó con el doctor para viera porqué no hablabas?

L.- *Sí*

M.2- ¿Sí?, ¿y en tu casa también no hablabas?

L.- *No.*

M.1- ¿Y qué dijo el doctor?

L.- *Que yo estaba bien.*

M.1- Que estabas bien, pero, ¿por qué no hablabas?, ¿no querías hablar con nadie? o ¿si platicabas con alguien?

L.- *Con mi papá.*

M.2-¿ Con tu papá o con tu mamá?

L.- *No, con mi papá.*

M.2- ¿Y quién te enseñaba a leer?

L.- *Mi hermano.*

M.1- ¿Con él si hablabas?

L.- *Sí.*

M.1- Y entonces, Laura ¿cuándo empezaste a hablar con todos los demás?, ¿tú te acuerdas cuando empezaste a hablar con los demás?

L.- *No.*

M.2- Aquí en la escuela, ¿con quién platicabas?

L.- *Con mi amiga.*

M.2- ¿Está tu amiga contigo ahorita?

L.- *Sí.*

M.1- ¿Y los otros años que estuviste en primero no tenías amigas?

L.- *No.*

M.1- ¿Y no hablabas con nadie?

L.- *No.*

M.1- ¿Estabas todo el día en el salón calladita?

L.- *Sí.*

M.2- ¿No te sentías mal de no hablar?

L.- *No.*

M.2-¿ Pero ahora cómo te sientes de hablar?

L.- *Bien.*

M.1- Y ahora que ya hablas Laura, ¿ te está gustando aprender a leer?

L.- *Sí.*

M.1- ¿Ya puedes leer?

L.- *Poquito.*

M.2- ¿Quién te ayuda a practicar la lectura?

L.- *Mi papá.*

M.1- ¿Y que dice tu papá ahora?

L.- *Que ya sé poquito.*

M.2- ¿A qué hora te enseña tu papá?

L.- *Cuando llega de su trabajo.*

M.1-¿ En la noche?

L.- *Sí.*

M.1- Laura, pues nos da mucho gusto que ya puedas leer, que ya hables y platiques con tus compañeros y con nosotros, pero sobre todo porque estás aprendiendo a leer más... pero ¿cuándo ibas al Jardín de Niños ...?

L.- *Yo no fui.*

M.2- ¡Ah! ¡no fuiste al Jardín de Niños!, ¿por qué? ¿No te llevó tu mamá?

L.- *Ya no había cupo.*

M.1-¿Y eso te habrá hecho poner triste y ya no quisiste hablar? o ¿por qué?

L.- *(Silencio).*

M.1- ¿Cuándo tenías dos o tres años tampoco hablabas?

L.- *No.*

M.2- Y tu mamá ¿qué te decía de que no hablabas?

L.- *Que hablara yo.*

M.1- ¿Te decía que hablaras?

L.- *Sí.*

M.1- Fíjate Laura, que nosotros observamos que tú empezaste a hablar,

cuando estuvimos trabajando con ustedes, ¿es así?

L.- Sí.

M.2- Sí, entonces empezaste a hablar.

L.- Sí.

(En ese momento se acerca Irma y se sienta a un lado de Laura).

M.1-¿ Irma es tu amiga?

L.- Sí.

M.2- ¿Y con ella sí hablabas?

L.- Sí.

M.1- Y cuando empezaste a hablar con los demás, ¿qué te dijo Irma?

L.- (Silencio).

M.1- ¿Qué te decía Irma de que ya empezabas a hablar y a formar tus propias palabras con el alfabeto móvil?, ¿qué te decía?

L.- Que ya podía poquito.

M.2-¿ Irma ya sabe leer?

L.- Sí.

M.1-¿ Más que tú?

L.- Poquito.

M.2- Gracias, Laura, nos da mucho gusto que ya hables y que estés leyendo.

M.1- Hasta luego, Laura.

L.- Adiós, maestros.

En general, los alumnos aprendieron a leer convencionalmente mediante la interacción y la socialización que se dio a través de la conformación del grupo. La participación de los padres de familia y de todas las personas que intervinieron en el proyecto narrando cuentos, nos acompañaron a los lugares (donde se originó la historia del cuento) para escucharlos. Estas actividades fueron determinantes para el éxito obtenido en el proyecto. Las estrategias se desarrollaron con la intervención de todos los participantes, mediante la reflexión, y la crítica para reencauzarlas.

La naturaleza social de las funciones psicológicas superiores, Vigotsky (1986) caracteriza a las funciones psicológicas superiores (como la lectura) como

aquellas que requieren la autorregulación voluntaria, la realización consciente y el uso de signos para la mediación. Tales funciones son de naturaleza social y dependen de la comunicación a través de las generaciones y entre individuos tales como un padre y un hijo, hermanos o maestros y alumnos. Vigotsky afirma que ese aprendizaje se da primero en el plano interpsicológico (entre personas) y luego en un plano intrapsicológico (dentro del individuo). El rol del lenguaje y el diálogo es fundamental, ya que es a través del discurso y la interacción social como el educando adquiere nuevas aptitudes¹¹⁶.

Cuando los alumnos se iniciaron en lecturas que les describieron las problemáticas que se presentan en su contexto social, se desarrolló una etapa importante de acceso a la lectura, puesto que para ellos su contexto social es significativo.



La interacción entre los alumnos participantes.

Cuando ellos que interiorizaron los conceptos que socializaron en el grupo, posteriormente los utilizaron, entonces nos dimos cuenta que el proyecto estaba dando resultado.

¹¹⁶ IRVING, Judith y DOYLE, Mary Anne. *Conexiones entre lectura y escritura, aprendiendo de la investigación*. Argentina 1992. p. 35.



Libros de Rincones de Lectura en el aula.

Un aprendizaje es funcional cuando una persona puede utilizarlo en una situación concreta para resolver un problema determinado, y consideramos, además, que dicha utilización puede extenderse al abordaje de nuevas situaciones para realizar nuevos aprendizajes¹¹⁷.

Al terminar la primera etapa (mes de julio de 1999) del proyecto de intervención pedagógica donde se aplicaron las estrategias para la integración del grupo y las del acceso a la lectura, nos reunimos nuevamente con el equipo de PRONALEES, la profesora del grupo, los padres de familia, el director de la escuela e investigadores, para analizar los avances de los alumnos y los cambios que se pudieran hacer a dicho proyecto de intervención pedagógica.

Así, con sus aportaciones transcurrió la primera etapa del proyecto y se pasó a la segunda etapa, donde los niños comentaron sus experiencias de las fiestas tradicionales de su comunidad, leyeron los libros de Rincones de lectura, los comentaron en plenaria, los recomendaron a sus compañeros y se iniciaron en la lectura autónoma. El trabajo con los alumnos, la participación de la profesora de grupo, la participación de los padres de familia y el equipo de asesoras de PRONALEES, dio como resultado el éxito del proyecto con los 16 alumnos como se puede apreciar en el siguiente cuadro:

¹¹⁷ GÓMEZ PALACIO, Margarita. *El niño y sus primeros años en la escuela*, Biblioteca para la actualización del maestro, México 1995, p. 61.

Cuadro No. 4 Resultados que presentaron los alumnos al finalizar el proyecto.

Nº. Prog.	NOMBRE DEL ALUMNO.	SEXO	NIVEL DE ESCRITURA	NIVEL DE LECTURA
1	Uriel	M	A	d
2	Brenda	F	A	d
3	Bibiana	F	S/A	c
4	Irma	F	A	d
5	Adán	M	A	d
6	Eduardo	M	A	d
7	Gilberto	M	A	d
8	Gustavo	M	A	d
9	Sandra	F	A	d
10	Isaac	F	A	d
11	Inés	F	A	d
12	Nancy	F	S/A	c
13	Judith	F	A	d
14	Edith	F	A	d
15	Laura	F	A	d
16	Nancy	F	A	d

ACOTACIONES:

S/A= Silábico Alfabético, corresponde a las niñas y niños que al escribir palabras,

Enunciados o párrafos lo hacen faltándoles letras.

A = Alfabético, corresponde a las niñas y niños que pueden escribir palabras, frases y

párrafos sin dificultad.

c.- En lectura de párrafo, comprende parte del contenido del texto.

d.- En lectura de párrafo, comprende el contenido del texto (aspectos centrales o más importantes)

Durante el trabajo de investigación se pudo observar que a los alumnos les gusta compartir sus tradiciones, sobre todo cuando se les da la oportunidad de dialogar, y de participar. En esa interacción, se detectó que los alumnos tienen más conocimientos de los que el profesor piensa que poseen y que al utilizar únicamente un programa estandarizado, con libros enviados desde el centro (SEP), a los alumnos se les saca de su contexto y se les enseña a aprender a leer con métodos de marcha sintética (silábicos, fonéticos, etc.), ajenos a su entorno, que los maestros implementan. Y con los libros y sus textos desconocidos, descontextualizados los niños no les encuentran sentido, no sienten empatía hacia ellos, no rescatan significado y su lectura no les resulta agradable o placentera y la asumen como una tarea tediosa y aburrida.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

1 Conclusiones del proyecto

El presente trabajo ha demostrado que existen otras alternativas para la enseñanza aprendizaje de la lectura, y con la propuesta que se utilizó en el proyecto de intervención pedagógica, las niñas y los niños accedieron a la lectura casi sin darse cuenta y en un período corto de tiempo. Esto, a pesar de no ser un grupo homogéneo y que cada uno de ellos tenía diversos conocimientos que traían de su contexto social y familiar, pero al compartirlos con sus compañeros, enriquecieron el trabajo en el grupo y el propio trabajo en el aula con la profesora. Es importante mencionar que la maestra de grupo ha estado tratando de cambiar su práctica docente por otras formas más modernas de enseñar, pero no le ha dado buenos resultados porque se desespera y porque se siente presionada por los padres de familia, sus compañeros maestros, el director de la escuela, al no obtener los resultados adecuados al esquema que se tiene tradicionalmente de la lectura (volumen, dicción, entonación, velocidad, etc.). Y no por ello hay que relegar a los alumnos y decir que "nunca van a aprender", se les debe dar oportunidad a los maestros e invitarlos para investigar sobre nuevas metodológicas para realizar el proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura.

Para que el presente proyecto se realizara hubo factores que favorecieron el ambiente de trabajo, como la participación de los padres de familia, que aunque en algunas ocasiones no lograban comprender como iban a aprender a leer sus hijos, puesto que ellos aprendieron de otra forma, pero que se fueron dando cuenta que poco a poco con la interacción que se dio en el trabajo los resultados se estaban dando positivamente entre las niñas y los niños. Es importante mencionar que las actividades se dieron en un clima de cordialidad, interacción, confianza y afecto, pues cuando las niñas y los niños se dieron cuenta que podían leer, y si alguno de sus compañeros se estaba

quedando, sin que se los propusiéramos, lo apoyaban en un ambiente como el que logramos que se diera, pues todos se sentían iguales y sin desventaja con los demás.

Algunos de los problemas con los que nos encontramos, fueron en la segunda parte de la aplicación del proyecto de intervención pedagógica, pues como ya sólo íbamos los días lunes y martes de cada semana, existía una ruptura entre lo que hacía la profesora de grupo y las actividades que se realizaban en el proyecto con los dieciséis participantes. Pero en relación con los resultados del proyecto, concluimos con lo siguiente.

Históricamente la práctica de la lectura ha sido motivo de preocupación de la Secretaría de Educación Pública y en diferentes sectores de la sociedad, sin embargo el problema de la escasez de lectores persiste porque no se ha dado una solución viable. Las inquietudes se inclinan hacia la capacidad de la escuela para cumplir con ésta tarea, pero la responsabilidad no es solo de ésta, ya que hay otros factores como el económico, político y cultural que también influyen.

En la aplicación del proyecto de intervención pedagógica, los profesores compartieron la opinión de que es necesario fomentar en las niñas y los niños desde los primeros años de su formación, la reflexión y la crítica del contenido de lectura, el gusto por la lectura, la lectura por placer, la comprensión y construcción significativa de esta, para que puedan valorarla y gradualmente se forme en ellos el hábito de la lectura.

Organizar primeramente la integración del grupo, es de gran importancia para la creación de un ambiente solidario, cooperativo, humano y de confianza para que de esta manera se realicen actividades de creatividad, fantasía y significación, y los alumnos construyan conocimientos.

El lenguaje oral es espontáneo, dura un momento, es irreplicable pero es muy valioso para construcción del conocimiento, y en el presente proyecto, en la aplicación de las estrategias fue la base fundamental para obtener el éxito.

Por tal motivo, es necesario crear nuevas condiciones y estrategias alternativas de participación en la escuela y la transformación de los hábitos infantiles en relación con la lectura.

Los hábitos del contexto familiar y social, influyen en el gusto o hábito de lectura en el niño, independientemente de la escuela.

La práctica de la lectura de los padres de familia es escasa, pero muy necesaria para el apoyo de sus hijos.

Los libros de Rincones de Lectura son materiales muy valiosos para desarrollar hábitos y múltiples habilidades en las niñas y los niños, pero hace falta un cambio en el profesor para fomentar el gusto por la lectura.

La SEP esta promoviendo programas para promover el gusto por la lectura en algunas escuelas, pero no son realizados con éxito, pues hace falta hacer trabajos de investigación para conocer la raíz de este problema y dar soluciones para contrarrestarlo.

Las estrategias didácticas que se aportan en este trabajo, sirvieron para la reflexión, y análisis en la práctica docente de los profesores del primer ciclo de educación primaria "Ignacio Allende", pues los han retomado como apoyo para que a los alumnos se les facilite el acceso a la lectura, durante la aplicación del proyecto.

Tener un grupo organizado como tal y cohesionado sirve para que dentro de este se desarrolle la interacción y se intercambien saberes, dado que el lector autónomo se hace en un grupo y si no son aceptados difícilmente podrán leer.

2. Recomendaciones

A los profesores que conviven diariamente con un grupo de niñas y niños, se recomienda que sean más observadores y creativos, que traten de encontrar las habilidades y destrezas de cada uno de sus alumnos (inteligencias múltiples) desde el primer día de clases y no sean tan rígidos llevando a cabo la enseñanza tradicional acostumbrada o que se marca en los avances programáticos.

En el caso de que haya niñas y niños que no aprenden con la misma rapidez que otros, es necesario dedicarles más tiempo y respetar sus ritmos de aprendizaje, pues de lo contrario se violenta este ritmo y se crean conflictos internos de estos.

Es necesario y urgente la construcción de significados, para dar sentido a la lectura en el proceso enseñanza-aprendizaje, partiendo del contexto social de los alumnos. También es necesario propiciar actividades en donde las alumnas y los alumnos se les fomente la iniciativa para seleccionar las formas de trabajo.

Por lo anterior, no basta con tener los libros de Rincones de Lecturas, es necesario crear en las alumnas y los alumnos el gusto por la lectura con otros mecanismos distintos a los de la práctica rutinaria.

Es necesario que los docentes desarrollen funciones de la comunicación, como lo marca el programa curricular para desarrollar las facultades de la niña y el niño, pues al valerse de éstas puede intercambiar experiencias con sus compañeros.

Para un buen desarrollo de las actividades en el aula, es necesario facilitar la comunicación, tanto con los alumnos como con padres de familia, y maestro, para que de esta manera se socialicen los conocimientos y se llegue a la construcción de estos.

Uno de los propósitos de este proyecto es el de lograr que el profesor/a sea democrático, flexible, dinámico, creador, etc., para que la alumna y el alumno sean constructores de su propio conocimiento.

Es importante que el profesor o profesora mantenga una estrecha relación con la comunidad y padres de familia, para que de esta manera la enseñanza-aprendizaje parta del conocimiento del contexto social y así, como influya en el aprendizaje del grupo. Ante esto es necesario que el docente organice en su grupo en el que todos sus alumnos y el mismo también, y en las actividades sean participantes activos. Los maestros no deben ser nada más quienes califican y dan una orden, sino deben ser integrantes de un grupo que va tras un fin, el proceso enseñanza-aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

ANTOLOGÍA COMPLEMENTARIA. *Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II*, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad UPN 17-A México, 1993, 417 p.

ANTOLOGÍA COMPLEMENTARIA, *Estrategias para el desarrollo pluricultural de la lengua oral y escrita II*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1993, 417 p.

ANTOLOGÍA, *Estrategias educativas en el proceso de integración*, México, 1999, sin paginación y sin autor.

ALMAGUER SALAZAR, Teresa E. *El desarrollo del alumno, características y Estilos de aprendizaje*, México, Trillas, 1999, 144 p.

BERTUCCELLI PAPI, Marcella, *Prágmática y lingüística teórica, en: ¿Qué es pragmática?*, Barcelona, Paidós, 1995, 223 p.

BRUNER, Jerome, *El habla del niño*, España, Paidós, 1995, 139 p.

CASCÓN SORIANO, Paco y Martín Beristáin, Carlos, *La alternativa del juego 1, juegos y dinámicas de educación para la paz*, México, Los libros de la catarata, 2000, 253 p.

FERREIRO, Emilia y GOMÉZ PALACIO, Margarita, (compiladoras), *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, México, Siglo XXI, 1996. 354 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la autonomía*, México, Siglo XXI, 1997, 139 p.

_____ *Pedagogía de la esperanza*, México, Siglo XXI, 1998, 226 p.

_____ *La educación en la ciudad*, México, Siglo XXI, 1997, 169 p.

_____ *Pedagogía del oprimido*. México, Siglo XXI, 1998, 245 p.

GALINDO CÁCERES, Luis Jesús, *Sabor a ti, Metodología cualitativa de la Investigación social*, México, biblioteca de la Universidad Veracruzana, 1998, 259 p.

GÓMEZ PALACIO, Margarita. *El niño y sus primeros años en la escuela*, México, Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, 1995, 229 p.

_____, *La lectura en la escuela*, México, Biblioteca para la actualización del maestro, Secretaría de Educación Pública, 1995, 311 p.

GÓMEZ ALEMARY, Isabel. *Concepciones psicoeducativas e intervención Pedagógica*, México, Educación primaria, 1995, 187 p.

GONZÁLEZ, Silvia, IZE DE MORENO, Liliana, compiladoras, *Escuchar, hablar, leer y escribir en la EGB*, Buenos Aires, Paidós, 1999, 280 p.

GOODTEIN D, Leonard, Nolan, Timothy M. y Peeyffer J. William, *Planeación estratégica aplicada*, Chile, Mc Graw Hill, 435 p.

GREESPAN I, Stanley. *El crecimiento de la mente y los ambiguos orígenes de la inteligencia*. Buenos Aires, Paidós, 1998, 401 p.

GRUNDY, S. *Producto praxis del curriculum*. Madrid, Morata, 1994, 276 p.

HERNÁNDEZ ALVÍDREZ, Elizabeth, (compiladora), *Alternativas para la enseñanza de la lengua*, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1995, 278 p.

HIDALGO GUZMÁN, Juan Luis, *Leer texto y realidad*, México, Casa de la

Cultura del Maestro Mexicano, A. C. 1992, 219 p.

IRVING, Judith y Doyle. Mary Anne, compiladoras. *Conexiones entre lectura y escritura*, Argentina, Aique, 1992, 333 p.

JURADO VALENCIA, Fabio y Bustamante Zamudio, Guillermo, Compiladores. *Los procesos de la lectura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 1995, 152 p.

KEMMIS, Stephen, *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata, 1993, 175 p.

LABINOWICS, Ed. *Introducción a Piaget, pensamiento, aprendizaje, enseñanza*. México, Fondo Educativo Interamericano, 1982, 309 p.

LOMAS, Carlos, *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, vol. 1, Teoría y práctica de la educación lingüística*, Madrid, Paidós, 2000, 411 p.

LOMAS, Carlos, OSORO, Andrés, y TUSÓN, Amparo, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1997, 125 p.

MAGENDZO K. Abraham, *Curriculum, educación para la democracia en la modernidad*. Colombia, Programa Interdisciplinario de investigación, (PIIE), 1996, 309 p.

MARTÍNEZ BELTRÁN, José M. *La mediación en el proceso de aprendizaje*, Madrid, Bruño, 1994, 212 p.

MEDINA LIBERTY, Adrián. *La dimensión sociocultural de la enseñanza, la herencia sociocultural de la enseñanza, la herencia de Vigotsky*, México, ILCE, 1996, 170 p.

- MONTEMAYOR, Carlos. *El cuento indígena de tradición oral, notas sobre sus Fuentes y clasificación*, México. Centro de investigaciones y estudios superiores en antropología social (CIESAS) Oaxaca. Instituto Oaxaqueño de las Culturas (COC) 1996, 141 p.
- OLERÓN, Pierre, *El niño y la adquisición del lenguaje*, Madrid, Morata, 1999, 231 p.
- PIO E, Ricci, y ZANI, Bruna, *Estudios del lenguaje, en la comunicación como proceso social*, México, Grijalbo, 1990, 197 p.
- QUIÑÓNEZ MENÉNDEZ, María Rosa y TONDA MAZÓN, Concepción, compiladoras, Seminario, Cultura, Educación y Desarrollo, Antología Básica, Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 17-A México, 1998.
- REYES, Graciela, *La pragmática lingüística, un estudio del uso del lenguaje*, Barcelona, Montesinos, Biblioteca de divulgación temática, 1994, 152 p.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, Gregorio, Gil Flores, Javier, García Jiménez, Eduardo. *Metodología de la investigación cualitativa*, Buenos Aires, Paidós, 376 p.
- SASTRIAS, Martha, (compiladora), *Caminos a la lectura*, México, Pax, 1995, 220 p.
- STAKE, Robert E, *Investigación con estudio de caso*, Madrid, Morata, 1998, 156 p.
- Secretaria de Educación Pública, Plan y Programas de Estudio 1993.
- TAYLOR J. Bodgan R. *La entrevista en profundidad, Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Buenos Aires, Paidós, 1986, 232 p.

- TOLCHINSKY LANDSMANN, Liliana, *Aprendizaje del lenguaje escrito, procesos evolutivos e implicaciones didácticas*, México, Arthropos, 1993, 344 p.
- TORRES NOVOA, Carlos, (Compilador), *Entrevistas con Paulo Freire*, Madrid, Gernica, 4ª edición, 40 p.
- TORRES, Rosa Ma. *Nuevas formas de aprender y enseñar, demandas a la formación inicial del docente*, Santiago de Chile, CIDE/UNESCO-ORELAC UNICEF, 6-8 de noviembre 1995, p.
- VIGOSTKY, Lev, *Pensamiento y lenguaje*, Barcelona. Paidós, 1995. 237 p.
- YNCLÁN, Gabriela. *Castillos posibles. Búsqueda de significado e interpretación De texto en el aula. Una propuesta para educación básica*. México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, A. C. 1997, 117 p.
- YUREN CAMARENA, Teresa. *Eticidad, valores sociales y educación*, México, Universidad Pedagógica, Nacional., 1995, 323 p.

HEMEROGRAFÍA

- ARAGÓN GONZÁLEZ, Griselda. *Compendio de métodos de lecto escritura*, mimeo, 65 p.
- ENDE, Michel. "Reflexiones de un Salvaje, diario" *La Jornada*, domingo 7 de abril de 1991. México, 35 p.
- GOODMAN, Keneth. "Lenguaje total", *Cero en conducta*, no. 29-30, México, D. F. abril de 1992. 79 p.
- Manual de Educación en Derechos Humanos, para maestros y maestras de Preescolar y primaria, *La zanahoria*, México, Amnistía Internacional, 1997, 338 p.
- PRONALEES, Publicación trimestral elaborada por la Unidad Coordinadora del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en la Educación Básica, México, año 1, No. 1, octubre-diciembre, 1995.
- RESNICK B. Lauren, "El alfabetismo dentro y fuera de la escuela", *Básica 0, revista de la escuela y el maestro*, México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, 1991, 71 p.
- VALDEZ CAIRO, Eréndira, "Del saber estático al saber dinámico" *Siglo XXI Perspectivas de la educación desde América Latina*, Año 4, No. 10, mayo-agosto, 1998. 80 p.
- ZUÑIGA R, Angélica, "Pensar la lectura bajo otra lógica", *Cero en conducta*, No. 29-30, México, D. F., abril de 1992, 79 p.

DOCUMENTOS

Coloquio sobre Experiencias en Investigación Participativa síntesis de los trabajos, del 13 al 14 de mayo de 1998, Cuernavaca, Morelos, CEDeFT, 127 p.

Cuadernos de CREFAL, *Investigación Participativa, algunos aspectos críticos y problemáticos*, México, CREFAL, 1991, 134 P.

GÓMEZ PALACIO, Margarita, Documento del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura en Educación Básica. México, abril de 1995.

FLORES, Jorge Mario, *Notas para la comprensión de la realidad*, México, CEDeFT 1997, 65 p.

IBARRA AISPURRO, Fernando, *Camino Crítico*, México, CEDeFT, 1976, 44 p.

LÓPEZ MARBAN, Graciela del R. y MURILLO PANIAGUA, Ma. Elena, *Selección de la metodología de la lecto-escritura*, Curso-taller para peescolar y primer ciclo de educación primaria, Elaborado en el Centro de Maestros 01. De Cuernavaca, Morelos, sin fecha y sin paginación.

MAJCHRZAK, Irena, *Ejercicios de lectoescritura. Alfabetización a partir del nombre propio*, mimeo, 78 p.

VALDOVINOS R, Ma. Del Carmen, GARCÍA BRISEÑO, Bernardino y ALBARRÁN SÁNCHEZ, Miguel, *Microplaneación educativa participativa e intersectorial, una propuesta alternativa*, documento núm. 18, México, 1996. 35 p.

OTROS

GONZÁLEZ Y GONZÁLEZ, Luis, Conferencia sobre Microhistoria , 29 y 5 de abril de 1978. Departamento de Difusión y Extensión Universitarias, Universidad Iberoamericana.

HIDALGO, Juan Luis. Conferencia dictada el 8 de septiembre del 2000, en el primer Foro de Investigación Educativa, que organizó la Dirección de Desarrollo Educativo del Instituto de la Educación Básica en el Estado de Morelos (IEBEM), Cuernavaca, Morelos, México.

ANEXO 1

Cuentos de tradición oral de la comunidad de Ocoatepec, Cuernavaca,
Morelos.

La marrana que engañaba a la gente

Hace mucho tiempo, no existía la calle que sube de Cuernavaca a Ocoatepec, pues era sólo un camino de terracería y los carros circulaban por la calle de Jesús H. Preciado. Pero un día, en una noche de luna llena, un grupo de muchachos que regresaban de una fiesta entre risas y pláticas, de pronto vieron una enorme marrana que se les apareció en el camino. Uno de ellos dijo a sus demás compañeros en tono de broma, "¡Oigan ustedes; ¿no se les antoja un buen chicharroncito para el próximo domingo?" Riendo de buena gana, todos dijeron que era una buena idea y sin pensarlo dos veces acordaron atraparla y llevarla a una de sus casas. Inmediatamente se abalanzaron sobre el animal e intentaron agarrarla y cuando ya estaban seguros de tenerla atrapada, la marrana desaparecía entre sus manos, luego volvían a agarrarla y volvía a desaparecer entre sus manos. Claramente sentían su piel y se imaginaban comiéndola, pero cuando volvían a intentarlo se les soltaba y se les soltaba, hasta que se les escapó y ya no se dejó agarrar. Al principio la marrana empezó a caminar lentamente enfrente de ellos y estos empezaron a apresurar el paso para alcanzarla, pero de pronto el animal empezó a caminar más rápido y ellos al querer alcanzarla, esta corría más aprisa. Después de varios intentos frustrados, por fin la marrana llegó hasta donde esta la cruz donde dan vuelta los carros, esta se recargo un momento como si estuviera cansada, los muchachos contentos dijeron que ya la habían alcanzado, pues creyeron que se había cansado, apresuraron el paso y la marrana caminó dando vuelta a la cruz y allí desapareció misteriosamente. Cuentan que por más que la buscaron ya no la encontraron.

Pero otras personas cuentan que la marrana todavía anda por ahí, por donde pasan los carros, pues dicen que algunos taxistas en las noches de luna llena la han visto y también a ellos se les ha antojado hacerla chicharrón, pero cuando la persiguen, esta corre hasta donde se encuentra la cruz y desaparece.

Cuento relatado por: Sr. Fausto Trejo.

El árbol y la niña que se perdió

En las afueras del pueblo donde empieza la colonia Cuauhtémoc, antes no había casas, pues era campo abierto, por ahí había un estanquillo donde vendían abarrotes y cervezas. El dueño era un militar retirado y tenía como cliente a otro militar que le gustaba ir a platicar con él, pues iba muy seguido y se quedaba largas horas en amena charla. Un día, después de varias horas de platicar y tomar cervezas, sintió ganas de ir a realizar sus necesidades fisiológicas, para esto, se fue caminando hacia un árbol, pero ahí se encontraba un caballo amarrado y cuando ya se disponía a realizar sus necesidades, de pronto se escucha que alguien le decía que no le fuera a ensuciar su lugar. El hombre se espantó y se retiró apresuradamente, le contó el suceso a otras personas, pero no le creyeron, sin embargo se dieron cuenta que el caballo no era el que hablaba, pues amarrado o no, alguien hablaba y regañaba al que quería ensuciar al árbol. Otras personas contaron que también habían tenido la misma experiencia y decían que cuando se acercaban al mismo árbol, alguien se acercaba y les decía que se fueran, que no le ensuciaran su lugar.

Pasó el tiempo y un día como a las once de la noche, cerca del mismo árbol, una niña salió del patio de su casa para jugar con él. Sus padres sabían que la niña jugaba en el árbol y esperaron a que regresara. Pero pasó un buen rato y luego una hora. Ante tanta tardanza los padres empezaron a preocuparse pues su hija no regresaba, salieron a buscarla desesperadamente, primero la llamaron por su nombre y luego a grito abierto y al no encontrar respuesta, llamaron a la ronda de Ocotepéc (vigilantes), les explicaron lo sucedido, los ronderos la buscaron largo rato, peinaron toda la zona y no la encontraron. Estos se dieron por vencidos y se retiraron.

Pero sus padres no se rindieron y con mucha angustia y con lágrimas en los ojos, pensaban que habían perdido a su hija para siempre, se abrazaron llorando y preguntándose dónde podría estar su pequeña hijita, en que otros lugares podrían buscarla, pero cuando más angustiados estaban, vieron con

mucha alegría que la niña venía sola por el camino a encontrar a sus afligidos padres. Ella les preguntó porqué estaban llorando, pero ellos al verla sana y salva se pusieron muy contentos y no le dijeron nada.

Después de esa noche, la gente de Ocoatepec se enteró del suceso y decidió colocar en ese lugar una cruz, que hasta la fecha todavía existe y desde entonces ya no pasan cosas extrañas donde está el árbol.

Cuento narrado por: don Fausto Trejo.

El árbol seco que curó a enfermos

En el atrio de la iglesia de Ocotepéc, justo al lado izquierdo del campanario, existe un tronco de árbol de color negro, el cual ya se secó y tiene muchos años de estar ahí. Cuentan las personas mayores que antes fue un árbol que daba flores muy hermosas, flores que tenían forma de corazón y la gente las llamó yololxochitl. En Ocotepéc las utilizaban como té para las personas enfermas del corazón. Cuentan que muchas personas se salvaron de su mal tomando este té, pero fue tanta su fama que venía gente de los pueblos vecinos y lejanos, para llevar las flores y curar a sus enfermos.

Este árbol no era originario de Ocotepéc, este lo regalaron unos peregrinos que venían de Oaxaca y como sabían que los habitantes de Ocotepéc eran muy hospitalarios y pensando en su próxima peregrinación al Santo Señor de Chalma, decidieron llevarles como agradecimiento este árbol de propiedades curativas. Los ocotepences gustosos lo aceptaron y lo sembraron en el atrio de la iglesia. Fue así como se quedó ahí para beneficio de sus habitantes, pero con el paso de los años y al hacerse la construcción del edificio del dispensario médico, se cree que se dañaron sus raíces y por eso se secó.

Ante los beneficios de este tipo de árboles, los habitantes de Ocotepéc han sembrado otros árboles de la misma especie en los atrios de las capillas de los demás barrios, pues tienen la esperanza de que crezcan y den flores tan hermosas y curativas, como las que daba el árbol que trajeron los peregrinos de Oaxaca.

Historia narrada por: don Pedro Rosales

El ilusionista

Cuentan que por el rumbo de Ocotepc, vivía un muchacho que era muy bromista y sabía hacer magia, pero con su magia le jugaba bromas a todo el que se le paraba enfrente. Un día le dijo a un niño:

"¡Oye niño!, ¡toma estas monedas! (todos vieron claramente las monedas) y te vas a la tienda a comprar unos refrescos, pero no te esperes a que te den el cambio, en cuanto te den los refrescos sales corriendo para acá mismito, ¿de acuerdo?" "¡sí!", contestó el niño. Ni tardo ni perezoso, este fue a la tienda y pidió los refrescos, una vez que le entregaron estos, dio las monedas a la señora y salió corriendo como le habían dicho, pero la señora le gritaba "¡Niño! ¡niño! ¡se te olvidó tu cambio!" Pero como no obtuvo respuesta, pensó que más tarde el niño podría regresar por su cambio, pero cual va siendo su sorpresa, que al abrir nuevamente el cajón de las monedas, estas se habían convertido en unos tepalcates, entonces la señora molestando se dijo: "¿Cómo va a regresar el chamaco si me engañó?"

Con el paso del tiempo, este muchacho se dio cuenta que con su magia podía sostenerse y se fue a trabajar como mago en un circo. Dicen que como mago era muy bueno y que su magia se asemejaba a la de otro mago de renombre internacional. Así vivió muchos años yendo de acá para allá con el circo, hasta que un día regreso a Ocotepc y se encontró con los viejos amigos, pero así como regresó, se desapareció. Cuentan que nunca nadie lo vio morir, así que todavía ha de estar por ahí haciendo bromas a quien se le pare enfrente.

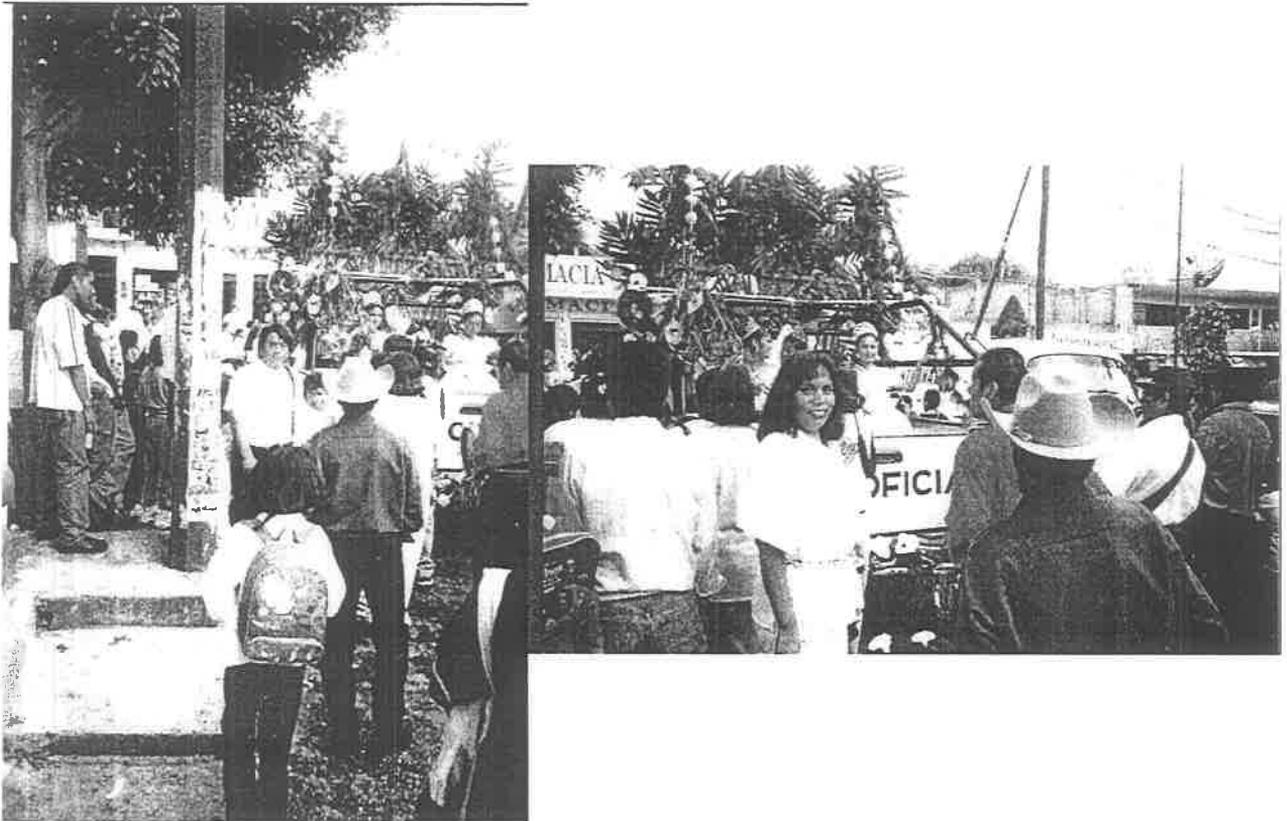
Cuento relatado por: don Fausto Trejo.

ANEXO 2

Fotografías de las actividades cívico-sociales y religiosas.



Desfile del 16 de septiembre del 2000.



Los investigadores en el recorrido de la reina de las Fiestas Patrias de Ocotepéc, 16 de septiembre del 2000.



Adorno de la iglesia en la festividad del 6 de agosto del 2000, en Ocotepéc



Danza de los Tecuanes en el atrio de la iglesia.



Entrada de los Tecuanes a la iglesia de San Salvador



Danza de los Tecuanes en la iglesia



Entrada de los vaqueros a la iglesia



Danza de los vaqueros dentro de la iglesia



Las pastoras arrullando a Niño Dios, en la noche del 24 de diciembre de 1999.

ANEXO 3

Actividades de los investigadores y aplicación de las estrategias.



Entrevista a Laura R.



Entrevista a Brenda Berenice.