

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**TESIS: EL JUEGO Y LA EDUCACIÓN ESPECIAL, ¿UN APOYO A LA
DIVERSIDAD ESCOLAR?**

POR

MIGUEL LÓPEZ ORTIGOZA

ASESOR DE TESIS

MTRO. ADALBERTO RANGEL RUIZ DE LA PEÑA

MÉXICO, D. F., OCTUBRE DEL 2002.

INDICE

INTRODUCCIÓN.

CAPITULO 1.

REORIENTACIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL, HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR, ADECUADO A LO LÚDICO.

1.1 Antecedentes

-Articulo 39

-Articulo 41

-Integración Educativa

-Integración Escolar

-Detección de los niños con Necesidades Educativas en el salón de clase regular

1.2 Necesidades Educativas Especiales

-Concepto de N.E.E.

-Discapacidad y Necesidad Educativa Especial

- Minusvalía

- Discapacidad

- Deficiencia.

1.1 Reorientación de Servicios de Educación Especial

1.4 La política publica de Integración e inclusión

1.5 La revolución en materia de Educación

CAPITULO 2.

MARCO TEÓRICO Y ASPECTOS METODOLOGICOS.

2.1 La Etnografía

2.2 Juego

2.3 El papel del Lenguaje en los procesos de Integración Educativa

2.4 La Integración un Proceso a Desarrollar.

CAPITULO 3.

DESCRIPCIÓN, COMO SE TRABAJA EN EDUCACIÓN ESPECIAL.

- 3.1 ¿Cómo se trabaja en Educación Especial?
- 3.2 Hacia una Alternativa Educativa
- 3.3 Interpretando lo Lúdico
- 3.4 El papel del Facilitador
- 3.5 “Monis” una aproximación a la diversidad
- 3.6 Participación docente y Vínculos de Comunicación; el Colectivo de trabajo se aproxima a la Integración.

CAPITULO 4.

CONCLUSIONES.

- 4.1 Generalidades
- 4.2 Ventajas y Desventajas de la cuestión lúdica
- 4.3 Sugerencias pertinentes.

BIBLIOGRAFÍA.

ANEXOS.

INTRODUCCIÓN

Actualmente la Educación Pública encargada de los procesos de integración educativa requiere de Especialistas comprometidos con la labor que representa educar, obviamente que de igual forma se desconoce lo que

representa otorgar una Atención Personalizada y Humana a la población de infantes que día con día demandan un Servicio con características cualitativas más que cuantitativas, diferentes a los modelos tradicionales y trillados en la Educación, esperando resultados positivos a corto, mediano y largo plazo según las necesidades educativas del menor de edad.

Debido a estas demandas educativas, las cuales he presenciado en mi trayectoria como **Docente de Apoyo, Psicólogo y Asesor Técnico** en las diferentes Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (**USAER**)..¹ Adscritas a la Dirección de Educación Especial, surge la iniciativa de buscar una propuesta específica y competente, que pueda ser una alternativa pertinente para dar solución a añejas problemáticas, concretamente en el componente de Lengua Escrita, el cual forma parte del Plan y Programa instituido por la SEP.

Por lo que toca a la Lengua Escrita, es muy importante que el niño se ejercite pronto en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación. En este sentido, conviene señalar que ciertas prácticas tradicionales, como la elaboración de planas o el dictado, deben limitarse a los casos en los que son estrictamente indispensables como formas de ejercitación.

Desde el tercer grado se sugieren otras actividades. Algunas estarán relacionadas con el desarrollo de destrezas para el estudio, como la elaboración de resúmenes y esquemas, fichas bibliográficas y notas a partir de la exposición de un tema. Otras tienen fines no escolares, como la comunicación personal, la transmisión de información y de instrucciones, los ensayos de creación literaria. Se pretende que a través de estas actividades los niños desarrollen estrategias para la preparación y redacción de textos de distinto tipo y se habitúen a seleccionar y organizar tanto los elementos de un texto, como el vocabulario más adecuado y eficaz.

¹ Usaer 31,27, CROSEE #4. Usaer 32, 25, CROSEE #3. Usaer 4, 13, 31, Zona de Supervisión 1 CROSEE #6. Usaer 40, CROSEE #7, Edomex. Usaer SM/IZ-2, CROSEE-Coordinación Regional de Operaciones de Servicios de Educación

Una función central de la producción de textos es que éstos sirvan como material para el aprendizaje y la aplicación de las normas gramaticales, mediante actividades de revisión y autocorrección, realizadas individualmente o en grupo. El análisis de textos propios permitirá que los niños adviertan que las normas y convenciones gramaticales tienen una función esencial para dar claridad y eficacia a la comunicación

Trabajar con niños es muy divertido. En segundo lugar, tengo que asumir que saber “encontrar” es un problema mío, no del niño. Él se convierte en un partenaire intelectual, y eso los chicos lo perciben claramente. Ellos sí ayudan cuando encuentran a alguien que legítimamente quiere entender cómo piensan.

No toda la investigación básica se hace en laboratorio. Yo considero que lo que he hecho en investigación básica, ha sido útil para comprender fenómenos de aprendizaje, pero sin haber pretendido de inmediato modificar la realidad.

El juego que se expone en los capítulos siguientes contiene herramientas por medio de las cuales se puede idear un currículum más activo.

La Reorientación de los servicios de Educación Especial, hacia la Integración Escolar, Adecuado a lo Lúdico. Invita a un recorrido por los diferentes rubros que enmarca la educación especial desde sus antecedentes, normatividad, conceptualización, políticas educativas y cambios que se han dado en los últimos 9 años.

La metodología etnográfica es más abierta y se justifica en el trabajo de investigación. El capítulo dos, expone el porqué apoyarse con la etnografía como herramienta metodológica de campo; del mismo modo observaremos el porqué el juego es una actividad importante dentro de la labor docente en la

Escuela Primaria y como se correlaciona con el papel del Lenguaje (Lengua escrita) en un proceso de Integración Educativa.

La Descripción del trabajo en educación especial, transcribe e interpreta la investigación de campo llevada a cabo desde la Escuela Primaria, pasando por una autocrítica del facilitador, las ventajas y desventajas de lo lúdico, tiempos a desarrollar, risas, gritos, discrepancias entre los integrantes (niños) de los colectivos de trabajo y lo pertinente que puede ser la propuesta lúdica en el trabajo del componente de Lengua Escrita.

La actividad Lúdica (Monis) esta dirigida a solucionar la elaboración de enunciados y facilitar la lengua escrita en niños de tercer grado de primaria, pero también se puede correlacionar con otras asignaturas como pueden ser Historia, Ciencias Naturales, Geografía por mencionar algunas.

Por otra parte, puede auxiliar en todos los grados que comprende la Educación Primaria. Por ejemplo en Primer grado nos puede apoyar para trabajar la Motricidad Gruesa, Lateralidad, Familiarización con los Colores, Letras y Números.

El último capítulo de este texto comenta algunos errores en los que no debe caer el docente de apoyo; lo útil que pueden ser estos si se toman en cuenta; para remediar los problemas de los niños que no pueden participar en los juegos de sus amigos o que es incapaz de escribir bien en el salón de clases.

CAPÍTULO I. REORIENTACIÓN DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL, HACIA LA INTEGRACIÓN ESCOLAR, ADECUADO A LO LÚDICO

ANTECEDENTES

Desde 1867 con don Benito Juárez, se detectó la necesidad de

establecer en México servicios de educación especial y es desde entonces cuando se empiezan a fundar escuelas para sordos, ciegos y débiles mentales. En 1960 bajo el régimen del Lic. Adolfo López Mateos y con su Plan Nacional para la Expansión y Mejoramiento de la enseñanza Primaria se creó la primera Oficina de la Coordinación de Educación Especial. En 1971 en el periodo del Lic. Echeverría, la Secretaría de Educación Pública crea la Dirección General de Educación Especial como parte de la estructura de la Subsecretaría de Educación Básica y actualmente dependencia de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el D. F.

La Educación Especial está reconocida como parte del sistema educativo nacional en el artículo 15 de la ley Federal de Educación, dicho artículo afirma que “el sistema educativo nacional comprende, además, la que se imparte de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los individuos que las integran “. Tiene por fundamentos los artículos 48 y 52 de la Ley de Educación que se refiere a los fines y principios establecidos en el artículo 3ro de la Constitución.

La Ley Orgánica de la Educación Pública Reglamentaria (1942) del artículo 3ro que contiene disposiciones referentes a la Educación Especial, se apoyaron en los artículos transitorios de la Ley Federal de Educación (1973).

Además el Decálogo de los derechos del Niño Mexicano por la Profesora Carolina Baur Arenas, enuncia expresamente el siguiente principio en su inciso IX: El niño lisiado, débil físicamente o socialmente, tiene derecho a que se le rehabilite con medios modernos de educación a fin de incorporarlo a la sociedad.

Como puede observarse, grandes esfuerzos se han realizado para satisfacer la demanda de educación especial que requiere un país en vías de desarrollo como México, pero es de todos conocido que no son suficientes. Ésta solamente llega a cubrir ciertas élites establecidas en las ciudades y hasta hoy no se han alcanzado las comunidades marginadas ni las rurales que obviamente son las más necesitadas de estos importantes servicios.

Es ahí donde se encuentra la mayor deserción escolar punto de suma importancia que debe considerarse como primordial en el Programa para la Modernización Educativa. Dicha deserción en gran parte es debida a las necesidades de aprendizaje y lenguaje que presenta el niño al enfrentarse con la enseñanza de la lecto-escritura (en esta última el trabajo de tesis, pretende dar elementos que permitan una mayor productividad en el niño). Aunado a este factor está el alto grado de desnutrición que afecta a estas zonas y asimismo la privación ambiental. Estas tres características íntimamente relacionadas, llevan a los niños y a los jóvenes mexicanos a desertar de sus escuelas produciendo en ellos profundas depresiones emocionales y frustraciones que los conducirán al camino de la drogadicción y la delincuencia. “Sin embargo, si las deficiencias en el aprendizaje son detectadas y rehabilitadas tan pronto como se presentan, la mayor parte de los niños estarán listos para cursar exitosamente su educación Básica, media, superior o técnica y especializada²”.

Por otra parte desde el año de 1993, se ha brindado atención educativa a los alumnos que por diferentes situaciones presentan necesidades educativas especiales bajo un enfoque de Integración Educativa. La atención que se les ha brindado responde no sólo a los diferentes niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria). Si no que además respondía a la lógica de la existencia de áreas de atención de acuerdo a la problemática presentada. “Asimismo a los alumnos que por su nivel evolutivo llegaban a las edades correspondientes a la adolescencia y Juventud se les ofrecía un programa de capacitación para el trabajo a través de los Centros de Capacitación de Educación Especial”.³

En el momento oportuno, México suscribió la Declaración de Salamanca (1994) como un país que ya tomaba iniciativas orientadas hacia la integración, en función de la Reforma Educativa de 1992 (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, ANMEB) que a su vez, se inspiró en los

² Cueli José, et. al. Valores y Metas de la Educación en México. México. La Jornada. 1990. Pp.36-37.

³ Catalogo de Servicios y Servicios de Apoyo a las Actividades de los Planteles de Educ. Básica en D.F.

acuerdos de Jomtien, Tailandia (Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, 1990, Aprobada en la “Conferencia Mundial sobre Educación para Todos”. Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje”). La consecuencia del ANMEB (1992) condujo a la necesidad de modificar el Artículo 3ro Constitucional de la actual Ley General de Educación (1993). Específicamente, antes de la Declaración de Salamanca, ya se contaba con el “Proyecto General de la Educación Especial en México (1993) y el que dio pie para la redacción del Artículo 41 de la Ley General de Educación.

A continuación cito el sustento jurídico textualmente, con la idea primordial de cómo a través de él, la Dirección de Educación Especial se apoya para insertar en las Escuelas primarias del D.F. Principalmente, el Servicio de Unidades de Apoyo a la Educación Regular.

MARCO JURÍDICO PARA LA ATENCIÓN DE MENORES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Ley General de Educación

Capítulo III “De la Equidad de la Educación”.

- ° Educación Básica para todos, sin discriminación alguna.
- ° Fin del trato igual a los desiguales.
- ° Atención compensatoria con equidad para la igualdad de oportunidades educativas básicas.

Artículo 39.

- ° La educación especial como una modalidad de la educación básica.
- ° Fin a la estructura paralela de la educación especial.

ARTÍCULO 41.

°Por primera vez en la historia de la educación en México, la educación especial se eleva a nivel jurídico en la Ley General de Educación.

°Rango de obligatoriedad, en la atención a los menores con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidades y aptitudes sobresalientes.

° Propicia la Integración Escolar de los menores con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad y/o aptitudes sobresalientes.

°Amplia el espectro de atención de la educación especial no sólo a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino también a los maestros que integren a sus escuelas regulares, a dichos alumnos y a los padres de familia.

La Educación Especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de Manera adecuada a sus propias condiciones con Equidad Social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de Educación Básica Regular. Para quienes no logren esa Integración, esta Educación procurará la satisfacción de Necesidades Básicas de Aprendizaje para la Autónoma convivencia Social y Productiva.

“Esta Educación incluye Orientación a los Padres o Tutores, Así como También a los Maestros y Personal de Escuelas de Educación Básica Regular que integren alumnos con Necesidades Especiales de Educación”.⁴

En México se diseñaron dos grandes estrategias de atención educativa para los menores con discapacidad y con necesidades educativas especiales: la integración educativa y la integración escolar.

- a) **La integración educativa** consiste en que todos los alumnos en educación básica incluidos los de educación especial, se integraran al currículo básico. Abandonando el currículo paralelo y clínico-rehabilitatorio que se aplicaba para la población con discapacidad a través de escuelas por discapacidad específica. Todos estos centros educativos se reorientaron en Centros de Atención Múltiple (CAM), donde se reciben alumnos de cualquiera de las discapacidades, ampliando las oportunidades de ingreso al acercar las opciones educativas a su domicilio. Dichos CAM adoptaron el currículo básico en 1995, ofreciendo educación inicial, preescolar, primaria y secundaria. Incluso, formación para el trabajo, para jóvenes que no continúan con la formación universitaria o tecnológica superior.

La acreditación, calificación y certificación tiene la misma validez que la que ofrece la educación regular. Eliminando así la discriminación formal de que era objeto la población con discapacidad.

- b) **La integración escolar** consiste en que los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, cursen su educación básica en alguna escuela regular, con el apoyo de educación especial en su propia escuela. Cursar, para estos alumnos, su educación básica en una escuela regular o en un CAM, es opcional. La opción depende de la voluntad de sus padres, las

⁴ Ley General de Educación. 1993.

condiciones de apoyo de la escuela regular y el mejor desempeño de los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad.

El apoyo de educación especial en la escuela regular se presta a través de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (**USAER**).

La Unidad de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER), es el servicio de apoyo que educación especial ha impulsado para ofrecer los apoyos requeridos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, en el ámbito de su propia escuela de educación básica, contribuyendo a la transformación de las prácticas profesionales para la ampliación de la cobertura en respuesta a la diversidad de la población escolar.

Los propósitos fundamentales de la USAER son:

- Brindar apoyo a la escuela regular para atender a los alumnos que presentan necesidades educativas especiales con o sin discapacidad en el ámbito de su propia escuela.
- Apoyar a los docentes para la construcción de estrategias, acciones y materiales didácticos que favorezcan el aprendizaje de los contenidos consignados curricularmente, elevando de esta manera la calidad de la educación.
- Brindar orientación a los padres de familia así como a la comunidad educativa acerca de los apoyos necesarios para que los alumnos accedan al currículo de la educación básica.

Detección de los niños con Necesidades Educativas en el salón de clase regular.

La detección de las Necesidades Educativas, debe hacerse lo más temprano posible y es el maestro regular quien tiene un papel muy importante en este proceso; está en la situación ideal para observar el rango completo de habilidades y ejecuciones del niño, así como sus deficiencias. La identificación de niños con problema de aprendizaje es complicada ya que no existe un procedimiento aceptado unánimemente. Sin embargo, si ésta se realiza durante etapas tempranas del desarrollo, disminuye la posibilidad de que el niño se tenga que enfrentar a los fracasos educativos, emocionales y de socialización.

Para poder detectar a estos niños se utilizan diferentes tipos de evaluaciones, las cuales se dividen en dos grupos principales: pruebas formales y pruebas informales. Las pruebas formales están estandarizadas, son un procedimiento sistemático para observar el comportamiento de una persona y describirlo con la ayuda de una escala numérica o un sistema categórico. El procedimiento de aplicación, los materiales y el puntaje han sido establecidos para mantener constantes las condiciones materiales de la situación de prueba y observar las variables del rendimiento de los sujetos. Tiene como fin medir diferentes habilidades. Compara a una persona o a un grupo de personas con un patrón estandarizado, y por lo tanto los resultados se reportan generalmente en términos de coeficientes, de escalas, grados equivalentes o percentiles. Las pruebas formales presentan también diferentes tipos de pruebas informales; éstas no son instrumentos estandarizados y no proporcionan información sobre el niño en relación con la ejecución del grupo; sólo evalúan el nivel de competencia de un niño en una tarea particular, están diseñadas para determinar cómo puede realizar el niño una tarea específica.

“El niño con necesidades educativas, generalmente presenta una variada gama de deficiencias que en cada individuo se manifiestan de diferente manera, sin embargo, su característica más relevante es la diferencia significativa que existe entre su capacidad intelectual y su bajo rendimiento académico.”⁵

A partir de la concepción de una gestión colegiada, se pretende que el personal que integra la USAER participe como un equipo de profesionales que estando al servicio de la educación básica, impulse acciones que propicien la integración escolar de los alumnos.

Los equipos docente y paradocente (psicólogo, trabajador social y maestro de lenguaje) de la USAER conforman un grupo profesional que con estrategias propias de su disciplina de formación, diseñan acciones para la identificación, intervención y evaluación de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, de acuerdo con los docentes de los grupos de educación básica.

La Unidad, se ubica en una escuela de educación primaria como sede para su operación. Su ámbito de acción cubre un promedio de cinco escuelas de educación básica, en las que participan uno o dos maestros de apoyo de acuerdo con las necesidades de la población escolar.

A partir de la reorientación los equipos de apoyo técnico se les denomina “paradocentes”, ya que su apoyo gira en torno al currículo y el aprendizaje de sus contenidos. Antes, prácticamente, todo el personal profesional de educación especial funcionaba como “paramédico”, dada su labor clínico rehabilitatoria.

Una USAER está conformada por: un director, diez maestros de apoyo, un psicólogo, un trabajador social, un maestro de lenguaje y una secretaria.

⁵ Ibidem. P. 39-40.

Los maestros especialistas (dos por escuela) permanecen cotidianamente en la escuela regular durante todo el ciclo escolar. No sólo apoyan a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino que asesoran a los maestros del aula y a los padres de familia. Este apoyo impacta a todos los alumnos en el aula, a todos los maestros de la escuela porque participan en el Consejo Técnico de la escuela; y, a todos los padres de familia, ya que se establecen programas para el conjunto de ellos, no sólo de forma específica para aquellos que tienen hijos con necesidades educativas especiales.

En el ciclo escolar 1993-1994 se implantaron las USAER. Pero, del ciclo escolar 1994-1995 en adelante, se reorientaron todos los servicios de apoyo extra aula (los Grupos Integrados) y extra escolares (los Centros Psicopedagógicos) a USAER.

En algunas ocasiones al realizar observaciones dialógicas entre docentes de Educación especial, es común que ellos, ubiquen el proceso educativo de educación especial, refiriéndolo y cimentándolo en la teoría constructivista (Constructivismo), y de ese lenguaje dialógico, mencionan a Bruner, Ausubel, Piaget y Vigotsky como los pilares de esta corriente, por ello considero importante referir algunos elementos que comprende la teoría constructivista. Cabe mencionar que el constructivismo no es el fundamento único, aunque son convergentes.

Desde una aproximación constructivista, la formación docente no puede enfocarse en un plano individual, porque no permite superar la imagen espontánea y simplista de la enseñanza. Por el contrario, se aboga por un trabajo colectivo, con un mínimo de profundidad en torno a los problemas educativos planteados, congruente con los resultados de la investigación educativa, donde colaboren didactas, especialistas en materia, en procesos

psicológicos etc. “Dichos equipos de trabajo requieren integrar en su labor tres dimensiones, como espacio de referencia inmediata y soporte del saber didáctico.”⁶

Es aquí donde me resulta importante hacer mención que: el papel de los formadores de docentes es también el de proporcionarles la adecuación de la ayuda pedagógica, de tal suerte que, asumiendo el rol de profesores constructivos y reflexivos, hagan aportes relevantes para la solución de los problemas de su práctica docente. Pues la función central del docente consiste en orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a su competencia.

Es interesante escribir en este espacio, la forma en la cual se desempeña el potencial de aprendizaje del alumno. Puede valorarse a través de la denominada Zona de Desarrollo Próximo, concepto muy importante para ubicar el papel del docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno trabajando de forma independiente o sin ayuda; mientras que existe un límite superior al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente capacitado.

En este sentido es donde surge mi propuesta de utilizar estrategias lúdicas para la reafirmación de la lengua escrita, con niños de tercer grado de primaria, pues a través de mi experiencia como maestro de apoyo en educación especial, puedo percatarme, que es en este grado cuando se presentan mayores problemas para redactar desde un dictado hasta una carta, en casos extremos, la escritura de nombres propios, este tipo de problemáticas hoy en día adoptan un nuevo nombre con la reorientación psicopedagógica, como necesidades educativas especiales, a las cuales intento responder a través del juego como una posible solución.

⁶ Díaz Barriga, Frida. et. al. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo. México. Mc. Graw-Hill. 1998. p. 3.

Los avances de investigación recientes en este dominio es claro que los aspectos creativos de la escritura pueden ser enseñados, si atendemos adecuadamente a las estrategias y procesos que la componen. Los enfoques se basan en el aprendizaje, en los productos o en la ejercitación de habilidades, deben de considerarse como necesarios, pero de ningún modo como suficientes para la enseñanza de la composición escrita.

Por ejemplo Englert, Raphael, Anderson, Anthony y Stevens (1991) llevaron a cabo un estudio para examinar los efectos del programa con sujetos normales y con sujetos con necesidades de aprendizaje en sus composiciones de textos expositivos (explicativos y adversativos) Los sujetos del estudio fueron niños de cuarto y quinto grado provenientes de clases regulares y especiales.

El núcleo central del programa lo construyeron los diálogos, entre, el instructor y los estudiantes, y la creación de situaciones de andamiaje y transferencia de control para la enseñanza auto regulada de estrategias de composición de textos expositivos. En el entrenamiento se utilizaron las fichas para pensar como apoyos y también se enseñaron la estructura de algunos textos expositivos.

Los hallazgos centrales del estudio reportaron que el programa basado en la aproximación dialógica, fue efectivo en las dos poblaciones, lográndose la mejora de las composiciones expositivas entrenadas. Así mismo, se demostró que dichos efectos en el aprendizaje de las estrategias de escritura fueron transferibles a otro tipo de textos no contemplados durante el entrenamiento. “Englert y colaboradores explican sus resultados destacando que el procedimiento de enseñanza dialógico, tiene la ventaja de ser visible los procesos y estrategias empleadas por el instructor- experto –cuando compone textos de tal modo que al alumno se le facilita su comprensión y su posterior internalización”⁷

⁷ Ibidem p. 172.

De igual manera se realizó un estudio a través del juego en la escuela primaria, utilizando la etnografía como una herramienta fundamental para levantar el registro de clase a través del video, la transcripción del registro y lo más importante que es la interpretación Etnográfica del registro, para posteriormente pasar por un proceso de desarmaje de lo visto y finalmente dar a conocer los resultados de lo que se debe y no hacer con la propuesta lúdica para el aprendizaje de la lengua escrita. Y que esta al pasar por un tamiz de lo visto (errores que Miguel comete) sirva como herramienta alternativa en el quehacer cotidiano de los docentes de Educación Primaria y Especial.

1.2 Necesidades Educativas Especiales.

La integración de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela regular recibió un impulso importante con la promulgación en Inglaterra de un nuevo marco Legal en 1981. Desde entonces no sólo se ha producido un importante compromiso por parte de las autoridades educativas y de los profesores para favorecer esta integración, sino que al mismo tiempo se han impulsado multitud de investigaciones, escritos, reflexiones, debates, etc. Con el fin de contribuir a resolver las nuevas tareas educativas que la integración está suscitando.

La situación en el Reino Unido tiene un conjunto de aspectos que la diferencian de la que actualmente se está produciendo en España. Conviene hacer una breve mención a dos de ellos antes de comentar los puntos de coincidencia, que son prácticamente todos los retos educativos a los que se enfrenta un proyecto docente integrador.

Una primera diferencia se refiere al conjunto del sistema educativo, que en el caso inglés es enormemente descentralizado. Las autoridades locales y los propios centros tienen una gran autonomía para la organización de la

educación. No existe un currículum nacional sino que los currícula se fijan en cada una de las escuelas. Ello posibilita una gran flexibilidad y adaptación a las necesidades de los alumnos y del entorno.

Esta autonomía curricular de los centros educativos tiene un límite que conviene también destacar: los exámenes externos que se preparan y organizan por instituciones independientes. Estos exámenes se realizan por vez primera cuando los alumnos terminan su enseñanza secundaria, a los 15 años, y condicionan indudablemente sus procesos de aprendizaje, al menos en los últimos años de su educación obligatoria.

La segunda diferencia se sitúa en cómo se ha concebido el proyecto de integración en los dos países. En la legislación británica, las autoridades educativas locales tienen que identificar y evaluar en primer término las necesidades educativas especiales de los alumnos y, consecuentemente, proporcionar los recursos necesarios para que su educación pueda realizarse en la escuela ordinaria, siempre que existan ciertas condiciones básicas. Todas las autoridades locales tienen esta obligación y a los padres se les otorga el derecho de solicitar la evaluación de su hijo y de que se le proporcionen los recursos que necesite. Sin embargo, la forma concreta de realizar este apoyo depende de cada una de las autoridades locales, que tiene completa autonomía para organizarlo según su criterio.

La integración educativa en España está siguiendo un desarrollo bastante diferente. Incluida como un conjunto de Principios generales en la ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982, ha sido desarrollada por un decreto más específico en Marzo de 1985. En él se explicitaba un proceso gradual que posibilitara la integración de los alumnos con necesidades especiales a lo largo de los ocho años siguientes. El proyecto, junto con el compromiso de proporcionar un conjunto de recursos y de condiciones más favorecedoras a los colegios de integración, incluía dos condiciones específicas:

1. La voluntad de los claustros de profesores y de los padres para participar en el proyecto de integración de alumnos con necesidades educativas más permanentes;
2. La incorporación de estos alumnos de forma progresiva, comenzando por preescolar y primero de primaria y continuando después, año tras año, al resto de los cursos de la educación básica.

La concepción habitual de la educación especial incluía principalmente entre sus alumnos a aquellos que tenían un déficit permanente que limitaba sus posibilidades de desarrollo y de aprendizaje: deficiencia psíquica, sensorial o física. Se estudiaban por tanto las características de estos déficit y se trataba de ofrecer una respuesta en los centros escolares. “La respuesta era bastante uniforme y poco diferenciada en relación con los niños aquejados de estos trastornos. Imperceptiblemente se producía un deslizamiento para conseguir etiquetar a los niños y situarlos en la categoría del trastorno correspondiente”.⁸

Concepto de N.E.E.

El término que hoy día se utiliza para referirnos a este grupo de alumnos es fruto de una evolución en los conceptos que se han ido asumiendo desde los ámbitos social y educativo a la vez. Las concepciones sociales respecto a determinados grupos marginales se han ido haciendo menos insultantes y segregadoras, en este contexto se trata de asignar nombres sin matices despectivos que no inciten a la segregación, el temor o el desprecio.

Desde el ámbito educativo también ha habido una gran evolución en la concepción de estos grupos considerados como sujetos de aprendizaje y mejora. En términos muy amplios podríamos decir que todo alumno es alumno con n.e.e.. puesto que cada uno tiene características individuales que lo diferencian de los demás; teniendo en cuenta que la educación debe aportar a cada alumno la enseñanza de acuerdo a su individualidad, es lógico que necesidades especiales pueda ser aplicado a todo alumno.

⁸ Hegarty, S. et.al. Aprender Juntos, la integración escolar. Madrid. Morata. 1988. Pp. 9-13.

Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o cualquier combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo, al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y eficazmente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde leve hasta la aguda; puede ser permanente o una fase temporal en el desarrollo del alumno.

“Asimismo, cuando se habla de la atención a las necesidades educativas, en la perspectiva de una educación para la diversidad, es indispensable tener presente los sentidos que el alumno confiere a su realidad y que, en consecuencia, influyen de manera determinante en la construcción de nuevos significados al vivir la experiencia de la socialización y de la apropiación del conocimiento escolar en un contexto integrador. En el ámbito de la integración, para lograr que la labor educativa sea trascendente para la vida de cualquier persona, no puede ser ajena a los intereses, necesidades y expectativas que se generan como resultado de su individualidad y de su pertenencia a un contexto social y cultural específico. Un contexto escolar que favorece permanentemente la comunicación y el intercambio de experiencias entre sus alumnos, brinda la oportunidad de enriquecer lo que el alumno ya posee, enriqueciendo al mismo tiempo a la colectividad, por todo lo que se proporcionan mutuamente de manera habitual y mediante la acción sistemática de la escuela.”⁹

Discapacidad y necesidades educativas especiales

Minusvalía:

La presentan aquellas personas que no puede ejercer todas sus facultades físicas o mentales con plenitud.

⁹ Escalante Herrera Ivan. Un Enfoque de Actualización Ante los Retos de la Integración Educativa. En: Entre Maestros. N°3. UPN. México. Nov. 2002.

Discapacidad:

Limitación orgánica y/o funcional de la habilidad o la capacidad de un individuo para desempeñar las actividades de la vida diaria, causado por un deterioro físico o mental permanente (o transitorio), o una condición clínica crónica como epilepsia, bronquitis o esquizofrenia. Por consiguiente, implica que halla un cierto estándar de la actividad humana que es “normal” y a aquellos que están por debajo, o fuera, se les considera como discapacitados. En el reino Unido, el comité McCourquodale para la evaluación de la discapacidad hizo referencia al principio de que se debe determinar su evaluación “por medio de una comparación entre la condición de la persona discapacitada y la de una persona normal saludable”. Algunas veces, el término discapacidad se usa como sinónimo de deficiencia, pero este es un inexacto: Deficiencia es el efecto que produce la discapacidad al restringir logros y ocasionar desventajas sociales: Por ejemplo, la bronquitis crónica es una discapacidad, puesto que quien la sufre no podrá tomar parte en actividades que impliquen un ejercicio corporal moderado; un trabajador sedentario que viva en una planta baja sufrirá una menor deficiencia por esta causa que un trabajador que vive en un piso alto.

En español, algunas veces se traduce el término **disability** como “minusvalía”, un concepto muy duro y ampliamente cuestionado pues sugiere que las personas que sufren alguna limitación son de “menos valor” que las llamadas “normales”. Así también, los términos “incapacidad o incapacitado” son igualmente inexactos y cuestionables, pues no existen personas totalmente “incapaces”. Por ello, en el presente volumen hemos optado por traducir: discapacidad.

Deficiencia.

Término general que se aplica al efecto que tienen las discapacidades intelectuales, sociales, emocionales o físicas que impiden que los individuos desarrollen un óptimo funcionamiento y, en particular, que obstaculicen el aprendizaje de los niños en un ambiente educativo tradicional. En el Reino Unido los Reglamentos para alumnos discapacitados y servicio de salud escolar, enumeran once categorías de deficiencias, que desde entonces han

sido reformadas y que actualmente las ha reemplazado el concepto general de Necesidades de Educación Especial.

“En la discusión sobre esta categoría en la actualidad, la mayoría de los autores han preferido no usarla generalizadamente, debido a que parecía indicar que las personas con alguna discapacidad, mental o física, eran deficientes en todo, es decir, usarla genéricamente soslayaba que podían ser deficientes en una cualidad, pero eficientes en otras más.”¹⁰

Las necesidades educativas especiales no niegan la discapacidad, ni los problemas de aprendizaje de los alumnos, pero no tienen origen en ellos. Cambian el enfoque para satisfacer las necesidades de los alumnos. Parten de la gestión curricular y de sus interacciones con todos los actores de la escuela.

Tampoco parten del maestro como un hecho aislado e individual maestro-alumno, sino de la organización de toda la escuela en torno al currículo. La escuela como una micro sociedad del aprendizaje de todos, alumnos, maestros y padres de familia, mediados por el currículo. No cualquier aprendizaje, el aprendizaje para formar hoy los ciudadanos del futuro. A esto, pretende responder el diseño de un currículo básico.

En el pasado inmediato de la educación especial en México, sé despatologizaron los problemas de aprendizaje. Se evidenció que gran parte de los errores de los alumnos en las matemáticas y la lengua escrita, eran errores constructivos, por los que se pasa, necesariamente, para adquirir los contenidos de estas dos materias.

¹⁰ Phillip, Williams. Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. México. Trillas. 2001. pp. 73-85.

Estos hallazgos pusieron en entredicho la existencia misma de los llamados “problemas de aprendizaje”, caracterizada como la discalculia y la dislexia. Al mismo tiempo, se pudo evidenciar que ciertas formas de enseñanza mecanicista y no reflexiva, propiciaban la manifestación de estas anomalías como pseudo patologías del aprendizaje.

Con respecto a cada una de las discapacidades y las formas tradicionales de enseñanza, ocurre lo mismo, sus formas de interacción didáctica que no sean suficientemente abarcativas para todos, propiciará las necesidades educativas especiales. Al igual como se demostró con los llamados “problemas de aprendizaje”.

La cuestión radica ahora, en que el compromiso para satisfacer las necesidades educativas, incluidas las educativas especiales, radica en el colegio de profesionales de la escuela.” La discusión colegiada y profesional de las estrategias de enseñanza no pueden descansar, individualmente, en el maestro y en el alumno, sino en los acuerdos y el diseño de un proyecto escolar en el seno del mismo de los actores educativos de la escuela.”¹¹

Las nociones de deficiencia intelectual y de Integración escolar pueden revestir demasiadas significaciones, por ende, después de haber discutido ciertas interpretaciones y aplicaciones de éstas, se precisara la perspectiva que se asumirá.

La definición de deficiencia intelectual más generalmente utilizada es la que proporciona Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR), que opta por la expresión “retardo mental”. Este organismo revisa en forma periódica de su definición y según la última de estas, la más reciente, se enuncia como sigue:

Se entiende por retardo mental un estado de reducción notable del funcionamiento actual de un individuo. El retardo mental se caracteriza por un

funcionamiento intelectual inferior a la media, asociado con limitaciones en, por lo menos, dos dominios de funcionamiento adaptativo: comunicación, cuidados personales, competencias domésticas, habilidades sociales, utilización de recursos comunitarios, autonomía, salud y seguridad, aptitudes escolares funcionales, tiempo libre y trabajo. El retardo mental se manifiesta antes de los dieciocho años de edad (Luckasson et al; 1992/94: XV).

La noción de integración, esta noción es polisémica en la medida en que los autores a que se recurre la utilizan a menudo con fines diferentes: unas veces para determinar una concepción filosófica; otras para designar un modo de organización pedagógica, etc.

En México y en gran parte de la literatura consultada en habla hispana, el término para referirse a los alumnos que requieren de apoyo para la integración escolar es el alumno con necesidades educativas especiales. El término hace alusión a los mayores recursos y/o recursos diferentes que los alumnos pueden requerir a fin de lograr los propósitos y objetivos consignados curricularmente. Las necesidades educativas especiales se pueden presentar en los alumnos con o sin discapacidad cuando ante situaciones escolares similares presentan mayor dificultad que el resto de sus compañeros en la adquisición de los contenidos delimitados por el currículo escolar.

En efecto la noción de integración escolar es una construcción conceptual de naturaleza histórica (es un constructo teórico histórico) que aparece a finales de los años sesenta. El examen de las realidades de la integración escolar lleva a derivar dos conceptos fundamentales: la integración propiamente dicha (mainstreaming) y la "inclusión" (inclusión). A estos dos conceptos se asocian filosofías y modos de organización pedagógica diferentes.

1.3 Reorientación de Servicios de educación especial.

¹¹ Schmelkes, Sylvia. El proyecto escolar. México. SEP. 1995.

Además, de los servicios escolarizados y de apoyo, educación especial seleccionaba y canalizaba a su población a sus servicios mediante diagnóstico psicopedagógico.

Pero, de acuerdo al Artículo 41 de la Ley General de Educación, la educación especial en México se convirtió en una modalidad de la educación básica; se hizo obligatoria. Por lo que se eliminó la selección y el personal de diagnóstico pasó, también, a las USAER; quedando sólo Unidades de Orientación al Público (UOP) que realizan trámites expeditos para que a la brevedad la población quede inscrita en algún servicio educativo, sin que lo impida ni el tipo, ni el grado de la discapacidad que presente.

La simplificación administrativa de los servicios de educación especial ha quedado regida por la atención a los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad y a las estrategias de integración educativa y de integración escolar.

REORIENTACIÓN OPERATIVA DE LOS SERVICIOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

ESQUEMA ANTERIOR	ESQUEMA ACTUAL
-CENTRO DE ORIENTACIÓN EVALUACIÓN Y CANALIZACIÓN	UNIDAD DE ORIENTACIÓN AL PÚBLICO
-UNIDAD DE GRUPOS INTEGRADOS A Y B -CENTRO PSICOPEDAGÓGICO -UNIDAD DE ATENCIÓN A CAPACIDADES SOBRESALIENTES -CENTRO DE ORIENTACIÓN PARA LA INTEGRACIÓN EDUCATIVA	UNIDAD DE SERVICIO DE APOYO A LA EDUCACIÓN REGULAR
-CENTRO DE INTERVENCIÓN TEMPRANA -ESCUELA DE EDUCACIÓN ESPECIAL	CENTRO DE

a través de la heterogeneidad de estrategias bajo el compromiso profesional de los actores en las escuelas; y, la crisis de las profesiones educativas.

La estructura burocrática del sistema de administración educativa no se ha desmontado, prevalece el criterio de mantener una estructura compleja de servicio para el cumplimiento de funciones simples que supone que altamente coordinadas y supervisadas pueden controlar las acciones simples, individuales y aisladas de los profesores, que si cada uno en su salón de clase cumple la función y lleva paso a paso el procedimiento establecido y programado, tendrá, en conjunto, los resultados exitosos esperados.

La crisis profesional en educación especial y en regular se presentan con la creencia de que el maestro regular tendrá una población para la que no se formó y no está capacitado. El especialista supone que se desprofesionaliza si no sigue cumpliendo la función de experto, y si comparte decisiones educativas curriculares como par, como colega, al lado del maestro regular en la organización del proyecto escolar de la misma escuela.

“Y justo con estas resistencias profesionales individuales están las colectivas sindicales de maestros. Que corporativamente sienten amenazada la materia del trabajo docente y como están gremializados bajo una estructura de nivel educativo y especialidades, creen que la propia organización se pone en riesgo. No alcanzan a visualizar que la materia de trabajo se enriquece, lejos de debilitarse o desaparecer.”¹²

La política pública de la integración y la inclusión contiene una gran complejidad con un conjunto de incertidumbres que tienen soluciones, todas ellas, participativas en cada arena de su política, la de los ciudadanos, la administración y los profesionales. De lo que podemos estar seguros es que no hay integración sin inclusión, aunque pueda existir la inclusión sin integración. Pero existirá espontánea, vulnerable y reversible. La propia inclusión ligada a la integración se fortalece, se hace intencional y deliberada.

¹² Conferencia Nacional: Atención educativa a menores con necesidades educativas especiales. Equidad para la Diversidad. Tema 4: Material de trabajo. Huatulco, Oax. México. SEP-SNTE, Abril, 1997.

La reorientación de los servicios de educación especial en el país, como ya indicó, forman parte de una estrategia programática para todo el país (Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000). El plazo para esta reorientación es el año 2000. Cada estado tiene la autonomía para realizarla dentro de dicho plazo. Porque la reorientación se considera operativa, no normativa y los estados son autónomos, operativamente hablando.

Si bien antes todos los alumnos con discapacidad, con o sin necesidades educativas especiales, correspondía atenderlos a educación especial; ahora, los alumnos con discapacidad y sin necesidades educativas especiales son alumnos de la escuela regular –y no requieren del apoyo de educación especial, salvo si presentan, en algún momento de su vida escolar, necesidades educativas especiales.

1.5 La revolución en materia de educación

La insistencia en el acceso a una educación de calidad que se refleja en la Convención sobre los derechos del Niño sirve de respaldo a un movimiento internacional que aboga por una serie de innovaciones en materia de educación, dice el Estado Mundial de la infancia 1999. Desde la perspectiva de la Convención, la educación no representa solamente las necesidades cognitivas del niño, sino también su desarrollo físico social, emocional, moral y espiritual. La educación conceptualizada de esta forma se deriva de la perspectiva del niño y aborda cada una de sus capacidades y necesidades.

El concepto de calidad consagrado en la Convención sobre los Derechos del Niño incluye cuestiones de igualdad de género, salud y nutrición; cuestiones de participación de los progenitores y la comunidad; y cuestiones de la propia gestión del sistema educacional.

La revolución en materia de educación exige que las escuelas se transformen en zonas de creatividad, seguridad y estimulación para los niños, con agua potable y saneamiento satisfactorio, con maestros motivados y planes de estudio pertinentes, donde se respete a los niños y éstos aprendan a respetar al prójimo.

Las líneas generales de esta revolución en la educación en el marco de la Convención ya saltan a la vista. Constan de cinco elementos clave que se vinculan y refuerzan entre sí: Aprendizaje para la vida; acceso, calidad y flexibilidad; sensibilidad a las cuestiones de género y educación de las niñas; el estado como aliado clave; y cuidado del niño de corta edad.

El informe de la UNICEF concluye con estas palabras: “Puede haber llevado casi 50 años lograr la plena aceptación de los derechos a la educación proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Pero esos derechos ya no son negociables. El mundo tiene la responsabilidad de ponerlos en vigencia sin mayores demoras.”

Podemos avanzar rápidamente sabiendo que la Educación para Todos (la transformación en una realidad mundial de la revolución en materia de educación) es la mejor inversión para nuestros hijos en un futuro donde reinen la paz y la prosperidad.

CAPITULO 2. MARCO TEORICO Y ASPECTOS METODOLOGICOS

2.1 La Etnografía.

La etnografía, a mi criterio, presenta condiciones particularmente favorables para contribuir a zanjar el hiato entre investigador y maestro, entre la investigación educativa y la práctica docente, entre la teoría y la práctica. El término deriva de la antropología y significa literalmente <<descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos>>. Se interesa por lo que la gente hace, cómo se comporta, cómo interactúa. Se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra. Trata de hacer todo esto desde dentro del grupo y desde dentro de las perspectivas de los miembros del grupo. Lo que cuenta con sus significados e interpretaciones. Esto quiere decir que hay que aprender su lenguaje y costumbres con todos los matices, ya se trate de la tripulación de un buque pesquero, un grupo de aficionados en una tribuna de fútbol, una banda de <<grave diggers>> (los sepultureros), los reclusos de una prisión o de los internos de una orden religiosa, una clase de niños de cinco años que comienzan la escuela, un grupo particular de alumnos con problemas o completamente adaptados. Cada uno de estos grupos ha construido sus propias realidades culturales netamente distintivas, y para comprenderlos hemos de penetrar sus fronteras y observarlos desde el interior, lo cual resulta más o menos difícil de acuerdo con nuestra propia distancia cultural respecto del grupo que se quiere estudiar. “En cualquier caso, eso significará una permanencia relativamente prolongada en el seno del grupo, primero para romper las fronteras y ser aceptado, y después para aprender la cultura, gran parte de la cual distará mucho de estar sistemáticamente enunciada por el grupo.”¹³

¹³ Woods, Peter. La Escuela por Dentro. España. Paidós. 1998. Pp.18-19.

Lo mismo que la observación, también las notas de campo son necesarias. Hace falta un registro de cómo se recogieron los hechos, con detalles de tiempo y lugar. El investigador debe registrar impresiones de la disposición del entrevistado, la actitud de éste respecto de la investigación y en general respecto del investigador. E, inmediatamente después, evasivas, áreas sensibles, puntos fuertes, etc. Todo esto constituye una forma continua de disciplina para el investigador, así como un marco esencial para la plena comprensión de los datos.

Hay otro aspecto de las notas de campo, relativo a las transcripciones. La transcripción de horas y horas de conversación es una tarea ingente (a menos que uno pueda darse el lujo de disponer de todo un equipo de audio mecanógrafos) y casi inexorablemente lento. No obstante el investigador necesita proceder con rapidez para mantener el impulso. Así las cosas, es posible que tenga que transcribir en dos etapas. La primera consiste en escuchar la cinta grabada lo antes posible después de la conversación, confeccionar un índice de sus contenidos y señalar los puntos que requieren corrección u orientación, tal como hemos expuesto antes. Pueden transcribirse algunos puntos particularmente elocuentes. El índice hace las veces de registro de la conversación y guía la memoria durante el largo periodo en que lo probable es que no se tenga a disposición la cinta –o bien en período de transcripción, o bien aparcada en un estante, decisiones que corresponden en ambos casos al investigador. Durante la primera etapa, vale la pena considerar si es realmente necesario transcribir toda la grabación. Una selección previa puede ahorrar mucho tiempo.

El investigador, en cambio, podrá completar la transcripción con indicaciones de tono, humor, aspecto, vacilaciones, etcétera; que pueden llegar a ser esenciales para la comprensión del fragmento (la transcripción de un incidente decisivo en la vida de un maestro).

“Una combinación útil sería la de contar con cintas transcritas por un buen audio mecanógrafo (una transcripción mala, o incompleta, podría ser contraproducente y un derroche de recursos) siempre que sea posible (lo

que no sólo es cuestión de recursos y disponibilidad, sino también de inteligibilidad de la cinta), y que luego el investigador recurra a la cinta y le agregue sus comentarios en una columna junto a la transcripción.”¹⁴

Para captar la dinámica de la vida en la escuela primaria, analizar la trama de relaciones cargadas de significantes y buscar las tendencias que van marcando su construcción cotidiana, decidí emplear una forma de proceder metodológica: la etnografía. Etnografía no entendida como un método sino como una opción metodológica pertinente al objeto que me interesaba estudiar. Etnografía también en interrelación constante con la teoría en un camino de ida y vuelta entre material empírico y teoría que proporcione algunos elementos para su explicación y que al volverse a confrontar con los datos, permita estructurar categorías conceptuales propias. Etnografía que implica una estancia prolongada en campo, que implica también un trabajo analítico detallado, de lectura y relectura de registros, de ir encontrando, en el mar de observaciones, las pistas que cobran significado y coherencia al irse articulando paulatinamente.

Es un trabajo minucioso cuyo resultado es una descripción analítica que tiene tras de sí un arduo trabajo conceptual; aunque éste, por la forma que toman los textos etnográficos, pudiera no apreciarse en toda su magnitud, y aún hay quienes niegan su valor al considerar el producto final como una **“simple descripción de lo que sucede”**.

Considero importante resaltar esto, porque es el objeto de estudio, lo que interesa conocer, lo que determina la forma metodológica de abordarlo. Digo esto porque, durante un periodo muy reciente, la etnografía se convirtió casi en una **moda** para la investigación educativa y se recurría a ella, sin considerar si era pertinente a lo que se deseaba investigar.

“Hay una gran diferencia entre trabajo empírico y una posición empirista. El primero supone una estrecha relación entre teoría y dato, entre

¹⁴ Ibidem. P. 96-97.

observación y conceptualización; mientras la segunda conlleva una separación con la teoría.”¹⁵

2.2 Lo Lúdico, Fundamentos

El juego en la educación infantil nos remite a Federico Fröebel (1782-1852) que reconocen el juego un gran recurso educativo. En los juegos de Fröebel hay mucho de geometría y simbolismo y un constante peligro por que seguir un orden y un ritmo predeterminados en los juegos ahogarían la ilusión en el niño, cuya libre actividad se vería coartada por la imposición de una actividad ordenada desde fuera. “Lo que está en contradicción con el principio froebeliano de que ninguna actividad educativa debe ser obligatoria ni coactiva: La educación, la instrucción, la enseñanza desde un principio, desde sus primeros elementos, debe dejar hacer, secundar y no prescribir, determinar intervenir.”¹⁶

Las Herramientas Lúdicas que se proponen en esta investigación las fui creando en el trayecto de la Universidad Pedagógica Nacional hacia la Primaria “Pintor Diego Rivera” o en el trayecto de mi casa en Villa Milpa Alta a la Primaria. En un Transporte Colectivo el trayecto antes mencionado es de Ajusco Delegación Tlalpan a San Salvador Cuauhtenco Delegación Milpa Alta, el recorrido comprende un tiempo aproximado de una Hora con Cuarenta Minutos. De Villa Milpa Alta a San Salvador Cuauhtenco. Dentro de la misma delegación Milpa Alta el recorrido es de aproximadamente 40 minutos. Era ahí donde pensaba, reflexionaba y analizaba la problemática escolar de los niños de tercer grado, y ¡Eureka! de momento empezaba a pensar y a crear la actividad, la cual llegando a la escuela inmediatamente corría al aula de tercer grado (según mi Horario Grupal) y empecé piloteando la actividad que se me había ocurrido al viajar. Lo que posteriormente registraba, capturaba y seguía llevando a la práctica pero de manera más formal ya

¹⁵ Sandoval Flores, Etelvina. La trama de la Escuela Secundaria: Institución, relaciones y saberes. México. UPN-Plaza y Valdes, 2000. pp.25-26.

¹⁶ García Fernández, María Dolores. et. al. La educación infantil: investigación y desarrollo del currículum. España. 1998. Universidad de Córdoba. p. 187.+

sin pilotear.

Finalmente la actividad “Monis” ha pasado por distintos momentos, inicialmente en la mente de Miguel, luego por un juego piloto, después por un juego formal apoyado por director de primaria, supervisores (primaria-educación especial) y filmado, posteriormente retomado por algunos docentes de la zona de supervisión N° 1 de Educación Especial de la Coordinación #6; Actualmente se juega en la Escuela “Rafael Donde” en Iztapalapa.

Ha pasado por un proceso de desarmaje que los docentes de la primaria “Rafael Donde” hicieron y que fueron tomados en cuenta pues inicialmente el juego no contenía signos ni números sino simplemente el abecedario, pero como podemos observar el interés y la corresponsabilidad entre docentes permite que un aporte por mínimo que sea, se pueda modificar y adecuar a las necesidades de una escuela o grupo escolar.

Como el juego, con su finalidad, sus reglas y sus “jugadas”, es un espacio de algún modo teórico donde las formalidades de las estrategias sociales pueden explicitarse, sobre un terreno protegido contra las urgencias de la acción y contra las complejidades opacas de las luchas cotidianas; el texto literario, que es también un juego constituye un espacio, igualmente teórico y protegido a la manera de un laboratorio, en donde se formula, se distinguen, se combinan y se experimentan las prácticas astutas de la relación con el prójimo. “Éste es el campo en el que se ejerce una lógica de lo otro, aquella misma que rechazan las ciencias en la medida en que ellas practican una lógica de lo mismo.”¹⁷

El juego es una actividad que transforma y modifica imágenes, esto se debe a que el juego del niño puede prescindir de accesorios, de objetos concretos o juguetes, la demostración clara de esto en la escuela es el patio de recreo; no existe un lugar más vacío, y más frío, que los característicos, y siempre iguales, patios de recreo de las escuelas. “La acción

¹⁷ De Certeau, Michel. Historia y Psicoanálisis. México. UIA. 1995. p.105.

y la alegría que despliegan los niños en estos lugares, testimonia que lo único importante para que el juego se pueda realizar es la actividad misma.”¹⁸

La educación por medio del juego permite responder a una didáctica activa que privilegia la experiencia del niño, respetando sus auténticas necesidades e intereses, dentro de un contexto educativo que asuma la espontaneidad, la alegría infantil, el sentido de libertad y sus posibilidades de autoafirmación y que en lo grupal, recupera la cooperación y el equilibrio afectivo del niño en el grupo de pares.

El juego, primeramente el juego de ejercicio y más tarde el juego simbólico y el juego reglado, permiten al niño asimilar la formación de las categorías conceptuales y sus relaciones lógicas.

Wallon sostiene que: “ Un elemento de base indispensable para la construcción por parte del niño, de su personalidad, lo constituye la representación, más o menos global, más o menos específica y diferenciada que tiene de su propio cuerpo. “ De aquí podemos deducir la importancia que tiene el jugar en la niñez y todas las posibilidades educativas que pueda brindar.

Como se verá más adelante, todos estos niveles de maduración y desarrollo, se pueden apoyar educativamente por medio de juegos. Por eso, tanto el espacio como el tiempo, son nociones que se incorporan simultáneamente y si el niño no las adquiere de manera adecuada, tendrá perturbaciones del aprendizaje posteriormente.

“Como Zapata señala en la medida que se van estructurando el esquema corporal y las nociones espacio-temporales, se establece, a la vez, la lateralidad, que consiste en la internacionalización de las ideas de derecha-izquierda, en relación con los distintos miembros superiores e inferiores y los ojos, con respecto a los objetos externos.”¹⁹

¹⁸ Zapata A., Oscar. Aprender Jugando en la Escuela Primaria. México. Pax. 1995. p.14.

¹⁹ Ibidem. P. 53-60.

Los investigadores reconocen que la lectura, escritura y el cálculo exigen la combinación de imágenes motrices con imágenes visuales y auditivas.

El juego permite enriquecer, y si es necesario corregir, las formas lingüísticas y aumentar el vocabulario; desarrollar la coordinación visomotora y afirmar y orientar la lateralidad.

Por ejemplo, la forma más primitiva del simbolismo lúdico, que consiste en la transición del ejercicio sensorio-motor al simbolismo, es la reproducción del esquema sensorio-motor fuera de su contexto y en ausencia de su objetivo; a esto Piaget lo denominó esquemas simbólicos.

Los juegos simbólicos se distinguen por el uso de símbolos propios del niño y el hacer “como si”; cuentan con toda una evolución interna que se inicia con la ficción más sencilla o esquema simbólico, donde el niño hace como si durmiera, como si lavara, como si comiera.

Podemos concluir que en toda esta etapa del juego simbólico que va del segundo año de vida a los siete años, aproximadamente, en un principio el niño comienza por imitarse a sí mismo; posteriormente, imita a los demás pero con esquemas que ya adquirió y que le son familiares, y que le permiten adjudicar esta misma acción a otros.

Ya en una etapa superior el niño imita a otros o más bien, los copia en sus acciones o actitudes, como por ejemplo, finge escribir o leer, manejar un auto, etcétera.

El juego simbólico presupone un cierto desdoblamiento del propio niño y la creación de otras perspectivas diferentes en relación con otros. Todo esto plantea la difícil tarea de diferenciar lo real de lo imaginario y en la que, muchas veces, el niño menor de cuatro años puede confundirse fácilmente.

Esto le permite conocer el mundo cambiante y complejo de la realidad adulta y, a la vez, le da la oportunidad de afirmar su propia personalidad en ese mundo lúdico propio.

Por lo que egocentrismo significa incapacidad de percibirse a sí mismo, como de contar con una visión objetiva de la realidad. Desde los siete años, la conducta infantil se modifica radicalmente y se vuelve social. En el niño se inicia la formación del pensamiento lógico-concreto, puede realizar un contacto con los objetos, operaciones de clases, como de relaciones, esto le permite desarrollar un sistema cognoscitivo con el que puede organizar y operar sobre la realidad.

La cognición se le puede entender como la aplicación de acciones reales por parte del niño, sea en relación con objetos del ambiente o con sus propias acciones; dichas acciones cognoscitivas se hacen reversibles cohesionándose para formar a su vez sistemas de acciones.

El juego reglado es la acumulación de los procesos lúdicos y se consolida progresivamente durante este periodo del pensamiento lógico concreto y logra su máxima expresión en el periodo del pensamiento formal abstracto; este tipo de juego se continúa durante toda la vida adulta en forma de deportes.

En el grupo de niños de su misma edad, donde el egocentrismo infantil va a ser derrotado de manera más contundente y en donde aparecerá la cooperación, la solidaridad, la reciprocidad del punto de vista, el desentramiento, la afirmación de los sentimientos del yo y de los sentimientos de fraternidad y amistad. Cualquier forma jugada se puede convertir en juego de reglamento arbitrario y adquirir el carácter de juego de proeza, el jugador se afirma y es valorado por lo demás, y al mismo tiempo ante sí mismo. El grupo de niños constituye el marco social de la prueba y la posibilidad de lograr la valoración necesaria del ejecutante.

La característica del juego social de los niños más grandes, es la puntual obediencia a la ley; las reglas se han establecido y hay que cumplirlas. Una falta es sancionada inmediatamente por todos los jugadores. “Existen asimismo innumerables ritos para elegir a los participantes o para iniciar el juego. A los niños les agrada recomenzar cada vez ciertos **ritos** con gestos y palabras especiales y hacer juramentos en circunstancias similares.”²⁰

En el juego en sí, hay que tener en cuenta los siguientes puntos:

Todo juego tiene un inicio y parte de una rápida explicación, donde se ejemplifican con actos concretos las leyes y situaciones del mismo, haciendo que lo ensayen los propios niños. Posteriormente, viene el desarrollo, lo que genera un mayor interés y alegría de los participantes, con una duración muy elástica, en relación con muy diversos factores. Por último, a medida que el entusiasmo decae, esto marca la necesidad de modificar la actividad y pasar a otra.”El maestro tiene que estar muy atento a que la última etapa se corte rápidamente y que los niños cuenten o se queden con el deseo de repetir, en otro momento, el juego. Un viejo principio dice: Mate el juego antes de que muera.”²¹

Juego.

Es de gran importancia mencionar que efectivamente, durante los primeros años de vida, todas las pautas de aprendizaje, la capacidad de responder ante los estímulos del medio ambiente, el desarrollo emocional e intelectual, así como la adquisición de habilidades para movilizarse, están tan condicionadas por el aspecto lúdico (El juego), que sin él sería imposible adquirirlas.

El juego es un asunto significativamente importante, no sólo por el gran tiempo que los niños le dedican (15 000 horas hasta la edad de los seis años, de acuerdo con Hildegard Hetzer), sino por las implicaciones que tiene en todas las áreas de comportamiento humano. “Strang dice que el juego en la

²⁰ Ibidem. P.20-32.

²¹ Ibidem. P. 75.

vida de un niño es un índice de su madurez social, y revela su personalidad con mayor claridad que cualquier otra actividad; de lo que se deriva la necesidad de que los padres y educadores observen a los niños; hacerlo es fundamental si éstos verdaderamente se preocupan por una infancia saludable y satisfactoria”.²²

Aquí podemos citar de forma breve las diferentes características que integran al juego, en las cuales profundizaremos en el desarrollo de la investigación.

- Es una actividad espontánea y libre.
- No tiene interés material.
- Se desarrolla con orden.
- El juego manifiesta regularidad y consistencia.
- Tiene límites que la propia trama establece.
- Sé auto promueve.
- Es un espacio liberador.
- El juego no aburre.
- Es una fantasía hecha realidad.
- Es una reproducción de la realidad en el plano de la ficción.
- Se expresa en un tiempo y un espacio.
- El juego no es una ficción absoluta.
- Puede ser individual o social.
- Juego individual.
- Juego paralelo.
- El juego asociativo.
- Juego Cooperativo.
- Es evolutivo.
- Es una forma de comunicación,
- Es original.

También existen **principios** que deben seguir en torno a la actividad Lúdica.

²² Díaz Vega, José Luis. El Juego y el Juguete en el desarrollo del niño. México. Trillas. 1997. pp.146-147.

-Respete el Juego del niño, no lo interrumpa. Pero si es necesario, anuncie con anticipación que debe concluirlo, designándole un tiempo razonable para que lo dé por terminado y no se sienta arrancado abruptamente de su recreación.

-Estimule el juego.

-Asigne un lugar para el cumplimiento de la actividad lúdica.

-Si usted (docente) quiere jugar, entonces arrodílese; a los niños les agrada la interacción en el mismo nivel, tanto física como intelectual.

-Si un niño no comprende el juego que usted está proponiendo, no insista, sugiera otro que pueda resultar más accesible y significativo para el niño.

-Dele vida a los personajes en el mismo sentido que los infantes lo hacen. Intente jugar como niño y no como adulto.

En cuanto a la preferencia que muestran los niños por los juegos, ello depende de **factores** tales como:

1. Sexo.
2. Edad Cronológica y mental.
3. Influencia Familiar.
4. Condiciones de vida (nivel económico).
5. Valores culturales.

El juego es el mecanismo que pone en funcionamiento todas las habilidades mentales. A través de él es como el niño puede aprender, y si no lo hubiera, éste no desarrollaría nada: capacidades intelectuales, afectivas, de percepción, comunicativas, de movimiento ni de ninguna otra clase.

“Acevedo afirma la dinámica vivencial es, básicamente, un juego cuya disposición, en tanto estructura lúdica, permite que un determinado grupo

humano pueda hacer emerger experiencias, tanto previas como inmediatas, para transformarlas en aprendizaje”.²³

Dado que los años transcurridos durante la infancia son los más decisivos en la configuración de la personalidad, es en este periodo cuando existen mayores posibilidades de influir en la futura vocación y canalizar las inquietudes científicas o artísticas que se pudieran tener latentes mediante actividades lúdicas.

Podemos afirmar que el juego es tan viejo como la cultura, por la sencilla razón que presupone una sociedad humana. Los animales, por otro lado, no han esperado que el hombre les enseñara a jugar. Parece ser que la civilización no ha añadido ninguna característica esencial a la función del juego y a su significación más profunda. La exposición previa nos ha allanado el camino hacia la definición. “El juego es una *ocupación* libre, aunque se desarrolla dentro de límites de tiempo y espacios determinadas por reglas absolutamente obligatorias. Reglas que deben ser, a la vez, libremente aceptadas. Esta acción tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría. Además y esto es importante, en el juego se tiene la conciencia de *ser de otro* modo que en la vida corriente.”²⁴

2.3 Piaget, Ausubel y Gardner. Lo cognitivo próximo a lo Lúdico.

Piaget no abordó el campo de lo pedagógico, pero si bien no lo realizó en forma directa, su teoría brinda gran cantidad de elementos y sugerencias para los maestros. De acuerdo con su planteamiento, el aprendizaje depende y está determinado por el desarrollo. Piaget concibe el aprendizaje, en sentido amplio, como una función del desarrollo evolutivo; es necesario que el niño cuente con ciertas estructuras, ciertos esquemas, la maduración de algunas funciones, para que pueda lograr determinados conocimientos, destrezas motrices o hábitos. La adquisición de un conocimiento implica su asimilación a

²³ Acevedo, Alejandro. Aprender Jugando. Tomo I. México. Limusa. 1998. p. 7.

²⁴ Pichón Riviere, Enrique. Psicología de la Vida Cotidiana. Buenos Aires. Nueva Visión. 1967. p.27.

los esquemas interpretativos previos del niño y la eventual modificación de éstos, según fueron incorporados. Por lo que la epistemología genética es, antes que nada, una teoría evolutiva del conocimiento; se puede decir que considera al conocimiento como un proceso, o sea, entiende al proceso cognitivo como un proceso de estructuración; es decir, el conocimiento se logra en la medida que el sujeto construye estructuras adecuadas para captar o comprender la realidad siendo el juego un elemento esencial para captar y asimilar la realidad, resulta un elemento vital para el desarrollo infantil.

Tanto la medicina como la educación invocan el conocimiento para legitimar su autoridad. Los educadores siempre se justifican con la idea de que ellos comprenden cómo funciona la mente de los niños. Pero para muchos estas ideas están muy poco basadas en una investigación sistemática. En el mejor de los casos, son generalizaciones pragmáticas que se han originado durante el largo proceso de la práctica empírica.

Piaget llegó a la conclusión de que cualquier niño pequeño razonaba sobre el mundo de forma espontánea y activa. Vygotsky concluyó que los adultos hacían cosas de manera natural y espontánea que ayudaban a los niños a razonar sobre el mundo. En los sesenta se redescubrieron a Piaget y a Vigotsky como parte de una nueva disciplina: la “ciencia cognitiva”.

Piaget, por ejemplo, todavía pensaba que el razonamiento de los niños era egocéntrico, “pre-causal” y dominado por las apariencias. Las nuevas investigaciones muestran que los niños de cuatro años son capaces de tener perspectiva de los otros, de inferir causas de ir más allá de las apariencias. Los niños en realidad saben y aprenden más de lo que pensaban Piaget y Vigotsky.

El psiquiatra David P. Ausubel, que desarrolló, una teoría novedosa del aprendizaje escolar, considera que resulta fundamental brindar a los escolares un aprendizaje significativo; éste es el resultado de la relación entre los contenidos aprendidos, y por lo tanto nuevos, y los conocimientos anteriores del alumno. Ausubel señala: “...la esencia del proceso de aprendizaje

significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario, si no sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe, señaladamente algún aspecto esencial de su estructura de conocimiento (por ejemplo, una imagen, un símbolo ya con significado, un contexto o una proposición. “El aprendizaje significativo presupone **tanto** que el alumno manifiesta una actitud hacia el aprendizaje significativo; es decir, una disposición para relacionar, no arbitraria sino sustancialmente, el material nuevo con su estructura cognoscitiva, como el material que aprende es potencialmente significativo para él, especialmente relacionable con su estructura de conocimiento, de modo intencional y no al pie de la letra.”²⁵

La discusión está en gran medida dominada, por una parte, por la visión “ conservadora “ y por la visión “ posmoderna “ por la otra, pero ambas están igualmente desinformadas de la ciencia cognitiva.

Gardner basa sus ideas en lo que se podría llamar ciencia cognitiva del desarrollo. La idea básica de esta ciencia es que la mente humana es un instrumento computacional, aunque profundamente diferente de cualquier computadora que exista. Somos computadoras que pueden producir pensamientos conscientes y reflexione; y somos computadoras programadas por la evolución.

La idea fundamental de la ciencia cognitiva es que lo hacemos funcionando en gran medida como computadoras. Componemos y manipulamos la información de nuestros sentidos en formas sistemáticas y arribamos a un panorama preciso del mundo exterior, lo que los científicos cognitivos llaman representación.

Por ejemplo, nuestro aparato visual está diseñado para resolver un problema epistemológico y computacional difícil. Vivimos en un mundo de objetos tridimensionales en movimiento, pero la información que realmente llega a nuestros ojos es sólo un patrón bidimensional de fotones.

²⁵ Ibidem. P.63.

La ciencia del desarrollo cognitivo aplica su modelo al aprendizaje de los niños. Los niños también tienen que representarse la estructura del mundo a partir de los fotones en sus ojos y de las ondas sonoras de sus oídos. Tienen que resolver problemas de conocimiento. Esto tiene como consecuencia que incluso los bebés más pequeños estén construyendo ya representaciones del mundo notablemente precisas, abstractas y coherentes.

Los niños reconfiguran sus representaciones del mundo en la medida en que experimentan y exploran. Buscan activamente evidencia relevante sobre los problemas que enfrentan, y tratan de construir activamente explicaciones coherentes de esa nueva evidencia. “Para muchos psicólogos el desarrollo del conocimiento en la infancia es muy parecido al desarrollo del conocimiento científico. Al parecer, los niños construyen teorías sucesivas del mundo que son producto de sus teorías anteriores y de las nuevas evidencias”²⁶

Podemos observar al realizar la revisión hemerográfica del texto, que el contexto escolar de la educación básica tiene semejanzas que lo hacen identificarse con los contextos educativos en América Latina, mencionamos la idea como una observación del último párrafo citado por Gardner, en cuanto a los salarios de los docentes, más adelante citaremos un cuadro comparativo donde podremos observar lo mal pagados que se encuentran los docentes en todo el continente Americano, ya que ello es un indicador de las deficiencias educativas.

Desde hace muchos años, todos los pedagogos coinciden en que los niños pueden aprender a través del movimiento y del juego de una forma mucho más eficaz y agradable. Sin embargo, no abunda la literatura que enfatice el valor del juego en el aprendizaje y sus bondades en la enseñanza. De la misma manera, son pocas las experiencias educativas desarrolladas al respecto.

²⁶ Gopnik, Alison. Pequeñas Maravillas, en: Este País. No. 100. México. Abeja. 1999. pp 52-57.

La epistemología genética asume la concepción de que cualquier estímulo u objeto que proporciona la existencia, es ya una construcción del sujeto, en cuanto, que entiende que es el resultado de un proceso de “ asimilación “, por lo que la percepción que producen los sentidos, no es el origen del conocimiento como por lo regular se piensa o como filosóficamente lo enuncia la corriente empirista o positivista. Asimismo, es necesario tomar en cuenta que cuando el niño llega a la escuela tiene una gran cantidad de conocimientos previos, no llega en cero, por el contrario, lleva un gran bagaje de experiencias y aprendizajes espontáneos, que constantemente se renuevan en la vida diaria.

2.3 El Papel del Lenguaje en los Procesos de Integración Educativa.

Él poder recuperar algunas paginas del texto de Emilia Ferreiro específicamente en donde el entrevistador cuestiona situaciones que tienen relación con la Lengua Escrita y donde la Doctora Ferreiro expone prácticamente situaciones que los docentes de la Escuela Primaria vivimos cotidianamente es realmente enriquecedor para los que laboramos en la cuestión educativa.

Entonces dijimos, no vamos a entender nunca el desarrollo del niño si partimos de nuestras hipótesis como usuarios de un sistema alfabético. Tenemos que tratar de sacarnos de la cabeza las presuposiciones que parecen ser obvias y naturales a alguien que está alfabetizado en un sistema alfabético (si se vale la redundancia). Solamente el recurrir a la historia nos permite salirnos de las presuposiciones que uno lleva consigo. Pero pienso que tal apertura en ustedes como investigadoras surge principalmente por la posición epistemológica que adoptaron, por que sin ella ni la literatura histórica ni las respuestas de los niños les hubieran permitido descubrir algo nuevo.

Desde ese momento nunca dejé de estudiar los hechos históricos, no por que estemos buscando analogías, sino para repensar nuestros propios supuestos. Eso es lo que más trabajo le cuesta a un investigador que hace

psicología del desarrollo. El problema es serio, por que uno no sabe qué es lo que tiene que cuestionarse, eso no está en ningún catálogo.

Imaginemos a uno de esos chicos, para quien transformando el OSO inicial obtenemos “osa”, escuchando a su maestro que dice: “o-s-o, o-so”; dos discursos en paralelo. Para el maestro es todavía “oso”, por que desde su visión atomística las unidades ya están dadas, no hay que encontrarlas. El niño no entiende, se limita a repetir y ahí empiezan los desfases. El chico no aprende porque no entiende las hipótesis con las cuales el maestro funciona, y por tanto no puede aplicar eso a otras palabras. El maestro no entiende por qué el niño no entiende y ni se le ocurre pensar que el niño tiene otra hipótesis. Defender a un niño que piensa en este dominio fue y sigue siendo un desafío. La suposición más enraizada es que si no le enseñaron no sabe, y si sabe algo, pues mejor que se le olvide, por que ha de ser pura confusión.

El problema no es sólo de los educadores sino también de los psicólogos. Se sigue hablando de un niño con habilidades para la lecto-escritura, pero no de un niño que produce interpretaciones conceptuales. Esto parecería indicar que para el niño no todas las partes de una oración, necesariamente, tienen que estar escritas. Por más que le insistíamos, el chico seguía diciendo lo mismo. Uno de los problemas de la investigación es saber cuándo dicen algo para salir del paso, o cuándo formulan la única solución que se le ocurre a partir de los datos del problema.

Piaget decía que si una investigación solamente confirma la hipótesis inicial, no sirve. El problema es que uno sabe que para publicar un papel en revistas del tipo de “International Journal of”, lo mejor es tener la hipótesis confirmada al final.

La escritura no era objeto de nadie, si no del maestro de primero de primaria, quien se le había apropiado de tal manera que lo había transformado. Es decir, la escritura se había transformado de objeto social en objeto escolar. Esta transformación de la escritura es un objeto de propiedad escolar exclusiva hizo que perdiera algunas de las funciones que la justifican como objeto de

importancia social. “ La escritura se transformó en un instrumento para pasar de grado. Hay que ser enfáticos: la escritura es importante en la escuela por que es importante fuera de la escuela, y no al revés.”²⁷

Pese a la diversidad de las condiciones particulares de cada país y de las características de los sistemas educativos, los grandes propósitos de las reformas pueden sintetizarse así: mejorar la calidad y la equidad de los servicios educativos. Uno de los puntos de partida de las colaboraciones es considerar que aun cuando es prematuro emitir juicios definitivos sobre ambos procesos y sus resultados, sobretodo por que su impacto no es medible en el corto plazo, si es posible, y necesario, revisar el proceso de su producción e implementación, así como las tendencias que pueden observarse en las aulas y en las escuelas respecto a los propósitos explícitamente planteadas.

Ofrecer en forma eficaz los elementos que permitirán satisfacer necesidades sociales del alumno en el futuro (un futuro, por cierto, que comienza en el grado escolar siguiente y se prolonga a lo largo de toda su vida).

La contribución a la construcción de los requerimientos para la satisfacción de necesidades sociales de la sociedad en el futuro.

Las necesidades sociales tienen que ver con la convivencia con el otro y con otros. Para tener una convivencia sana, provechosa y constructiva, el ser humano requiere, entre otras cosas:

- 1) Comunicarse.

- 2) Contar con elementos para entender al otro y a los otros. No podemos negar que la escuela también proporciona, y debe hacerlo cada vez mejor, la competencia que permita, entre otras cosas, ubicar al otro y a los otros en el tiempo y en el espacio. Pero también exige que la escuela proporcione elementos para entender y valorar

²⁷ Ferreiro, Emilia. Cultura Escrita y Educación. México. FCE. 1999. Pp.30-45.

la diversidad y para comprender que el respeto al otro es valor fundamental para toda convivencia, inclusive la conflictiva.

- 3) Conocer, valorar y fortalecer la cultura propia, a la vez que educar en la tolerancia y en la capacidad de reconocer la diversidad.

- 4) Abrir la escuela a la reflexión y a la discusión colectiva sobre lo que ocurre en la comunidad, en el país, en el mundo, de forma tal que los alumnos desarrollen un juicio crítico congruente y que construyan de manera autónoma.

Asimismo, mediante el juego, el alumno activa una serie de conocimientos previos que posee sobre los contenidos, relacionándolos entre sí y con las aportaciones que éste le proporciona. En este sentido, podemos afirmar que el juego es un elemento que facilita los aprendizajes significativos. En un contexto lúdico presta más atención a los propios errores y detecta con habilidad la de sus compañeros. Consecuentemente se siente más motivado para practicar los aspectos lingüísticos que le presentan mayores dificultades, especialmente si es él mismo quien detecta sus aciertos y errores.

2.4 La integración un proceso a desarrollar

En la actualidad todo mundo habla de la “Integración Educativa, algunos en pro y otros en contra. Los “maestros” de escuela se sienten incompetentes para comprender y ayudar a los “niños especiales”; los “maestros” especialistas, terapeutas y psicólogos se sienten alejados de su medio, acostumbrados a la atención individualizada de cada niño. Los Profesores de escuela regular necesitan mayor información y apoyo. Los especialistas deben saber acercarse a los docentes, conocerse los unos a los otros e integrarse con un fin común: la adaptación, socialización e interacción de todos los niños entre sí.

Este ideal une a casi todos los países del mundo a través de la ONU. En México estamos en una etapa intermedia y la problemática de las relaciones entre los maestros normalistas y los especialistas aún ofrece muchos tropezones a vencer. Así mismo surgen cuestionamientos como los que cito a continuación:

¿Usted cree que sea posible la integración entre los niños, sin antes haber logrado la integración entre los elementos plurales que forman el cuerpo docente de las instituciones educativas y los padres de familia?

¿Es posible que todos los niños convivan armoniosamente a pesar de sus diferencias físicas, psicológicas y mentales? Si usted es padre de familia, ¿aceptaría que su hijo conviva con niños deficientes, paralíticos, sordos o niños con algún impedimento? Si usted es profesor ¿cree que les podría dar atención a todos? Si usted forma parte de las autoridades educativas ¿Cree que será fácil lograr que todos los niños se integren y se adapten por medio de programas de trabajo comunes que capaciten a los maestros para entrar a la integración educativa?

La Integración Educativa es un ideal con el que soñamos todos. Si el mundo es plural, todos somos diferentes por nuestras capacidades, y el enfoque de nuestras actitudes frente al mundo, ¿por qué dividimos y catalogamos a los niños en lugar de unirlos y prepararlos para la vida en común, aceptándolos los unos a los otros?

Desde los inicios de la “Educación Especial” ésta estuvo dirigida a capacitar a los deficientes para adaptarse al mundo social y productivo de su entorno. Se crearon talleres protegidos donde los alumnos podían aprender técnicas de trabajo para ser seres productivos, con una actitud positiva ante la sociedad. Mientras más pronto se pueda adaptar el niño con necesidades educativas especiales al mundo social que lo rodea, se podrán obtener mejores logros, ¿por qué no intentarlo desde la escolaridad pre-escolar y primaria?

Sugiero que, antes de iniciar formalmente la “Integración Educativa” se conozcan y se interrelacionen los protagonistas de esta “tarea”²⁸: Los profesores comunes, los especialistas y los padres de familia en convivencias de juegos organizados con una dinámica de interacción social, sin pláticas formales y con actividades lúdicas. Para que entre risas y juegos se conozcan se compenetren los unos a los otros y lleguen a entenderse y a unirse por el fin que todos pretendemos. Sólo hasta después de haber pasado esta primera etapa, podremos hablar en serio en materia de “Integración Educativa y Escolar”, antes no.

Antes de la reorientación de educación especial, los servicios operaban por áreas de discapacidad y con un currículo paralelo al de la educación básica, cuyos estudios certificados como primaria especial.

Dicho certificado tenía validez legal para obtener un empleo, pero no para continuar estudios en secundaria, ya que no amparaba el conocimiento de la primaria regular.

El currículo de educación especial era básicamente rehabilitatorio y se decía que era un “currículo para la vida”, no para la actividad académica. Existían escuelas por área de discapacidad, para ciegos, sordos, problemas neuromotores, deficiencia mental y, ya se iniciaban las de autistas.

Por otra parte, estaban los servicios de educación especial para los problemas de aprendizaje y para los alumnos con capacidades y actitudes sobresalientes. Que funcionaban como servicios de apoyo a la escuela regular. Los problemas de aprendizaje se atendían; para el primer grado, en grupos integrados a la escuela primaria en aulas separadas durante todo el

²⁸La palabra Tarea para mí, es un termino arraigado de la Educación tradicional y Estereotipada, por lo que he decidido sustituirla en lo posterior de esta investigación, por el termino personalizado de “Ejercicios de Aprendizaje”, ya que así el niño se siente más en confianza, que al escuchar el término fastidioso de Tarea, el cual le provoca resistencia al trabajar con los propósitos escolares.

ciclo escolar - los alumnos eran seleccionados mediante diagnóstico de entre los reprobados del primer grado - con un programa fuertemente orientado a la lecto-escritura y las matemáticas y, complementariamente, con el currículo regular para que continuaran con el segundo grado en la escuela primaria de origen; de segundo a sexto grado, se les atendía en los gabinetes de los centros psicopedagógicos, en el turno alterno. Los alumnos con capacidades y actitudes sobresalientes, después de un diagnóstico de verificación, se les atendía en aula de apoyo y en su salón de clase, junto con su maestro regular y se trataba de una atención que consistía en intensificación curricular esto es, no se les promovía de grado al de su cohorte de edad aún y cuando ya dominaran los contenidos de su grado correspondiente.

Los servicios de educación especial han sido para zonas urbanas y no eran obligatorios, se les prestaba a quién lo solicitará y debían pasar por una selección diagnóstica sofisticada. De tal suerte que podían ser rechazados algunos solicitantes –que no eran pocos- justificadamente, por el perfil de ingreso que estaba definido por área de atención

¿Qué hace actualmente un psicopedagogo cuando la escuela le envía a un chico con problemas de aprendizaje? Le aplica una batería de test. Yo he hecho psicología clínica de ese tipo y sé muy bien que basta una rotación en un Bender o un antecedente de caída de una escalera cuando era preescolar, para detectar la causa del problema. En la época se decía “lesión cerebral mínima”, y la lesión cerebral mínima, por definición, no era detectable con un electroencefalograma.

Yo dejé de hacer psicología clínica por eso, por que me empezó a desesperar que lo único que hacíamos era convalidar el prediagnóstico que ya había hecho la escuela cuando mandaba al niño al servicio médico-pedagógico (o médico-psicológico)

Esos educadores creían que los niños necesitan movimiento: si se coarta esa necesidad, demostrarán menos capacidad en diversas situaciones del aprendizaje tradicional. Aparentemente los muchachos torpes son

descartados de los juegos más exigentes físicamente, de los demás, y la alternativa que se les presenta es la de no jugar para nada o la de compartir los juegos de sus condiscípulos. Con mucha frecuencia las personas que rodean a un niño que presenta dificultades de aprendizaje, pueden ayudarlo. No obstante, muy a menudo los intentos que hacen los padres por ayudarlos son similares a los métodos usados por los profesores, los cuales ha rechazado.

Los juegos han representado y pueden y deben representar una parte vital en el crecimiento y desarrollo de los niños. Para poder entender el desarrollo humano, se debe entender el aprendizaje. El individuo aprende su camino a través de la vida. El niño se esfuerza por aprender a escribir con letras limpias y femeninas.

“Como menciona Gruber, vivir es aprender y crecer es aprender. ¿Cuáles son, pues, algunos de los aprendizajes que corresponden a estos grupos y que deben realizarse para que el niño crezca y se desarrolle al máximo?. Aprender a participar en juegos con equipo y a esperar turno para emplear el equipo –el respeto a los derechos de los demás.”²⁹

CAPITULO 3. UNA ALTERNATIVA POSIBLE EN LA LENGUA ESCRITA, “EI JUEGO”

3.1.- ¿Cómo se trabaja en educación especial?

Fracaso escolar inicial quiere decir fracaso en alguna de las áreas fuertes (Español, Matemáticas). Si el niño todavía no sabe manejar bien las operaciones matemáticas, de todas maneras el maestro logra hacer cosas con él, pero si no sabe leer al final del primer grado, el maestro de segundo grado no sabe qué hacer con él. Toda la institución escolar está centrada de tal manera en la posibilidad de moverse con textos escritos que no resulta nada extraño que la escuela no sepa qué hacer con un niño de segundo de primaria que no puede leer autónomamente.

Aquí es donde me cuestiono, y a la vez me contesto: ¿Y por qué no utilizar cuentos o revistas significativas, de los personajes de la Tv. Que están en moda?, Ello facilitaría la incursión del niño en la lectura, pues es algo que realmente a él le significa y le interesa, además de que aquí quedaría descartado en parte de que todos los programas televisivos y de revistas infantiles son enajenantes, pues más bien la idea aquí es poder darles un uso pedagógico y saber enfocar el cuento o el programa televisivo al propósito que se desea aterrizar en el niño, en este caso la Lecto-escritura.

Preciso, que aún el Programa y revista de PoKemon, se puede adaptar al trabajo pedagógico, aclarando con el niño que la competencia violenta que se da con los personajes de la serie, es ficticio y que la idea es poder analizar la caricatura tanto en la TV. Como en el texto de la revista, y después que los mismos niños lo puedan interpretar y enfocarlo a la realidad, (p.ej. los movimientos armados que se dan en la vida cotidiana en el mundo. Y aquí en este momento si se logra culminar esta parte, podemos observar que abarcamos dos actividades, la Lecto-Escritura por un lado, y por el otro el análisis y reflexión sobre la Lengua, todo ello con aprendizajes significativos, divertidos y Lúdicos.

²⁹Edgren, Henry D., Gruber J. Joseph. Juegos para alumnos de Primaria. México. Pax. 1990. pp.XI-XII.

Pareciera tal vez un poco extraño o absurdo, que a nueve años de la reorientación psicopedagógica de los servicios de educación especial, algunos sectores de Maestros de apoyo de las USAER (pertenecientes a siete coordinaciones adscritas a la Dirección de Educación Especial en el D.F.), aún no aterrizen los conceptos o principios básicos de la reorientación, como es la Integración Escolar y la Integración Educativa, ya que en su práctica docente se puede observar una forma de trabajo estereotipada del modelo clínico (grupos integrados) en donde al niño con problemas de aprendizaje (actualmente Necesidades Educativas Especiales) se trabajaba individualmente con él en un aula especial (de apoyo), para resolver sus dificultades de aprendizaje, lenguaje, conducta, etc. Promoviendo con esta forma de trabajo, una desintegración del individuo de carácter grupal, además de promover el etiquetismo.

Probablemente la causa de trabajar de este modo sea el resultado de cumplir caprichos a docentes o directivos de educación regular, pues es muy común que las USAER no son muy bien recibidas en las primarias, debido tal vez a la forma impositiva en que se inicia el proyecto de USAER, pues nunca se les consensó al personal docente ni directivos de primaria, si requerían de un servicio con las características de las USAER, y como consecuencia los Maestros de Apoyo ceden a este tipo de peticiones, esperando tener un espacio más agradable y menos hostil, el cual les permita más adelante desarrollar sus actividades conforme a la Normatividad que rige la Educación Especial en el D.F.

Sin embargo tanto algunos docentes de Primaria así como de Educación Especial, violentan los principios de Integración escolar y educativa, los cuales se encuentran respaldados por el Artículo 41 de la Ley general de educación, el cual cito al inicio de esta investigación.

Considero que uno de los datos relevantes de la investigación es la idea que los niños tienen de la Lengua Escrita, tal y como lo señala Emilia

Ferreiro; "El Objeto de su interés (de los maestros) no es la Escritura ni la Lectura sino las ideas que los niños tengan de la palabra escrita".³⁰

Existen momentos en el trabajo docente para con los niños en que cada uno de los integrantes del grupo, interpreta de diferente manera el discurso del docente de Aprendizaje o del Profesor de Aula Regular, es aquí donde considero pertinente, sugerir un texto de "Foucault"³¹, en donde él filósofo Francés nos lleva a contactar que existen diferentes maneras de interpretar el discurso. Si así lo pudieran entender tanto el Docente de Apoyo y el Profesor de Aula Regular, estarían asumiendo una parte Hermenéutica, la cual en situaciones educativas, pugna por una Tolerancia, la cual está dada en Ponerse en los zapatos del niño y poder entender y comprender al niño como niño. Tal vez el poder interpretar el discurso del niño desde la postura personal de él, ahorraría muchos contratiempos en el trabajo escolar que desempeñan los docentes.

Ferreiro menciona que, Cuando compruebas que al comienzo de la escuela primaria, en el mismo salón de clases, hay niños que entienden la escritura de cierta manera y otros de manera completamente diferente, debes aceptar que el discurso del maestro será asimilado, entendido de diversos modos. Las respuestas de los niños serán diferentes según el conocimiento previo que tengan sobre la escritura. "El problema es que nadie suponía que los chicos sabían algo relevante sobre la escritura antes de entrar a la escuela".³²

Es aquí donde existe una opinión más del discurso, el cual es interpretado de diferentes formas, y de lo cual el Profesor de Aula Regular y el Docente de Aprendizaje, no se percatan de esta situación, los resultados de ello, son la intensa conflictiva por querer hacer entender al niño desde su postura, es decir desde su discurso, lo cual resulta bastante desgastante y obsoleto.

³⁰ Ferreiro, Emilia. op. cit. p. 12.

³¹ Foucault, Michel, El Orden del Discurso. México. Tus Quest.1998. Pp.33.

³² Ferreiro, Emilia. op. cit. p.23.

Toda la institución escolar está centrada de tal manera en la posibilidad de moverse con textos escritos que no resulta extraño que la escuela no sepa qué hacer con un chico de segundo de primaria que no puede leer autónomamente. ¿Cómo puede seguir las instrucciones de un manual, copiar lo que le pusieron en el pizarrón, leer las preguntas que se le hacen?. Las dificultades con la escritura se detectan mucho más temprano. De hecho, saber qué pasa con el aprendizaje de la lectura es un dato crucial para entender los fenómenos de repitencia inicial. “El fracaso escolar inicial está concentrado en la lengua escrita y sobre eso hay evidencia internacional contundente”.³³

3.2. Hacia una alternativa

Monis es un juego conformado en un tablero de cuatro metros cuadrados en el patio de la Escuela, de preferencia en un lugar donde no se interfiera con otras actividades. Este se encuentra dividido en cuarenta y nueve cuadros los cuales se iluminan de diferentes colores, así como el abecedario y números del 1 al 0; signos de Interrogación, admiración, acento, coma, punto, dos puntos, punto y coma, signos para operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división). Todo iluminado con pintura acrílica la cual permite una duración semestral minimamente y anual si se encuentra en un lugar poco transitado.

Él título del juego surge del nombre de mi hija Mónica de cinco años a quien en diminutivo la conocemos en el gremio familiar como **“Monis”**, ella juega y aprende en compañía de su madre, hermano y Padre. Además del inmenso cariño que tengo hacia ella.

La actividad Lúdica (Monis) esta dirigida a solucionar la elaboración de enunciados y facilitar la lengua escrita en niños de tercer grado de primaria, pero también se puede correlacionar con otras asignaturas como pueden ser

³³ Ibidem. P. 23-24.

Historia, Ciencias Naturales, Geografía por mencionar algunas.

El poder jugar con la actividad consiste en organizar dos equipos del Grado y Grupo (tercero), mencionarles primeramente que vamos a Jugar, posteriormente explicar las reglas del juego y para que nos va a servir el jugar con él. Después se les indica que deben pensar un Enunciado el que ellos quieran y posterior a ello escribirlo en su libreta, echar un volado para saber que equipo inicia el juego, el integrante del equipo que inicia, marcara primeramente las letras que va a utilizar para formar su enunciado e inmediatamente brincara en ellas. Las Reglas son no pisar raya y poder formar el enunciado en un tiempo Máximo de 2 minutos por cada uno de los integrantes, gana el equipo que tenga más enunciados terminados es decir que no pisaron raya. El juego debe adecuarse según lo planeen el Docente de Aula Regular y de Especial una vez que hayan determinado las Necesidades Educativas de los Integrantes del grupo.

Por otra parte, puede auxiliar en todos los grados que comprende la Educación Primaria. Por ejemplo en Primer grado nos puede apoyar para trabajar la Motricidad Gruesa, Lateralidad, Familiarización con los Colores, Letras y Números.

Él poder Grabar la actividad con una Videocámara fue toda una odisea pues de entrada no había quien realizará este trabajo en los tiempos establecidos, por otra parte la represión de la autoridad de la Dirección de Educación Especial no permitieron oficialmente grabar, por lo que se realizo trabajo de gestión escolar y negociación con el Director de la Escuela Primaria “pintor Diego Rivera” del poblado de San Salvador Cuauhtenco-Delegación Milpa Alta, así como con el Supervisor de Zona de Primaria y Supervisora de Educación Especial quienes se atrevieron y creyeron en este proyecto.

Cabe mencionar que la disposición de profesores de tercer grado consensados antes de iniciar el trabajo fue enorme así como la de los alumnos quienes lo demostraron en el momento de operativizar el juego.

Es de gran importancia mencionar que en toda la Interpretación de la transcripción de los registros de clase, el docente de apoyo de Usaer se le citara como “Facilitador”, un facilitador de procesos de aprendizaje en el aula y de está manera romper un poco con la estructura tradicional estereotipada del Profesor.

NOMBRE DEL JUEGO: MONIS.

ASIGNATURA COMPONENTE	PROPOSITO	ACTIVIDAD LÚDICA	MATERIAL DE APOYO	RESULTADOS
ESPAÑOL. LENGUA ESCRITA.	QUE EL NIÑO SÉ FAMILIARICE Y SENSIBILICE DE LO INDISPENSABLE QUE RESULTA LA LENGUA ESCRITA, DENTRO DE SU FORMACION ESCOLAR BASICA.	A TRAVES DEL JUEGO EN EL PATIO ESCOLAR, APOYAN-DOSE CON UNA TABLA GRAFICA, DIBUJADA EN EL SUELO. LA CUAL CONTIENE EL ABECEDA- RIO, Y CON ELLA BRINCAR LETRA POR LETRA, HASTA FORMAR DESDE ENUNCIAD OS SIMPLES HASTA ENUNCIAD OS COMPLEJO S	PINTURAS DE ACEITE DIFER. COLORES, METROS DE MADERA (3), MASKING TAPE, GISES, BROCHAS DE 1 ½ PULGADAS, PINCELES (2). ESPACIO EN PATIO ESCOLAR MINIMO 7MT2. VIDEOGRA- BADORA, VIDEOCASE- TES, MICRO- FONO. FRANELA, UNA CUBETA, AGUA.	SI ESTE EJERCICIO SE PRACTICA MINIMAMEN- TE 2 VECES A LA SEMANA COMO UN JUEGO, ES MUY PROBABLE QUE EN UN PERIODO DE 2 A 3 MESES, EL PROPOSITO PUEDA SER CONCLUIDO. (FAMILIARI- ZARSE) EN LA FORMACIÓN ESCOLAR DEL NIÑO.

3.3. INTERPRETANDO LO LÚDICO.

Pasar de la teoría a la practica constituyo un proceso de creación. Instrumente el juego de monis durante un semestre del ciclo escolar 2000-

2001. Para ello me auxilie de la videocámara y de la elaboración de los registros de cada una de las sesiones.

Ahora, para pasar a la interpretación de los datos narraré describiendo e interpretando a la misma vez. Trabajarlo de esta manera permite abordar tanto lo subjetivo como los procesos que se van objetivizando a lo largo del proceso.

En el principio fue realizar la autoobservación a partir de los videos y de los registros. Es difícil mirarse a sí mismo. Uno no se reconoce.

Al cuestionar a los niños el facilitador debería primeramente explicar en que consiste una oración simple o compleja, pues cuestiona muy fuerte al grupo sin tener una respuesta, resultado de no interactuar dialogicamente y con transparencia instruccional, pues la manera de cómo se dirige el facilitador al grupo es intolerante y sin respeto “pareciera que se encuentra hurgando los zapatos del seminario hermenéutico de UPN”.

La explicación que da el facilitador a los niños omite mencionar que la actividad lúdica pretende que el niño pueda construir enunciados en los que aterrice minimamente el sujeto, predicado y verbo, y que con ella los niños puedan concretizar realmente el enunciado. Independiente de la correlación de ejes temáticos que se faciliten con esta actividad (Ortografía, Estilo de Escritura).

Los niños responden muy probablemente como si fuera una responsabilidad o obligación estereotipada para con el facilitador, tal vez por ser un modelo al que están acostumbrados donde ellos son alumnos y el que enseña Profesor, sin estar consientes de que el Profesor no explica concretamente.

El facilitador continua en la fijación de explicar la actividad como si estuviese dirigida a corregir la ortografía y es aquí donde se pierde el propósito genuino de la actividad.

Menciona vamos a jugar con el tablero, los niños cuestionan en su derecho ¿cómo? , es aquí donde el facilitador esta iniciando un juego con confusiones para el grupo y que probablemente en el desarrollo de la actividad, tenga una factura elevada.

Parece que se percata del error y replantea al grupo las instrucciones del juego, aunque a la hora de transmitir las lo hace con mucha dificultad pues se equivoca en la secuenciación de ellas. Lo cual dilucida que el facilitador no cuenta con un formato en el que las instrucciones se encuentren secuenciadas, nuevamente podemos escuchar y leer (a través del texto y audio), que continua dirigiéndose al colectivo con muy poca paciencia.

Al mencionar los Niños hagan cola (en el audio) se puede escuchar que no hay una instrucción específica de cómo se van a integrar los niños, es decir, en equipos, por genero o estaturas, etc. Lo que en este momento es muy sano y favorable al grupo, pues existe un respeto a la diversidad y facilita una integración educativa en la cual no se da hasta este momento la discriminación.

El facilitador repite la oración que un Niño menciona, El perro juega con la pelota, el facilitador refiere que es una oración muy completa, sin embargo en ningún momento menciona él porque a los niños, cuando la idea es el poder explicar que en este enunciado uno de los elementos importantes que lo conforman es el verbo pues esta señalando la acción del sujeto que interactúa con el objeto; si él hubiese dado una explicación detallada del enunciado facilitaría el que-hacer de los niños en la actividad.

Al interactuar los niños de tercero “B” con el facilitador, se abren vínculos que en algún momento del desarrollo de la actividad, pueden rescatar muchos momentos en los cuales esclarecerían dudas e inconformidades del colectivo, y por supuesto que facilitaría más fluidamente la actividad, para este situacional, que el facilitador debió percatarse.

Al iniciar la parte operativa (práctica), es muy rescatable que el facilitador lo ejemplifique, pues ello crea un clima de confianza y participación entusiasta en el colectivo.

Al mencionar que no se vale pisar raya el facilitador retroalimenta al colectivo para iniciar operativamente el juego y replantear las reglas.

El intercambiar diálogos entre niños y facilitador, deja observar que existe un buen vínculo comunicativo en el grupo.

Aunque el facilitador omite al inicio de las instrucciones el mencionar a los Niños; que si se cansan al brincar pueden descansar en dos cuadros y después continuar, en este momento lo comenta al grupo pero crea confusión y dudas en el colectivo.

El facilitador nuevamente plantea o replantea instrucciones de manera no secuenciada, además de continuar mencionando al grupo, que la actividad va a favorecer su aprendizaje, para mejorar la escritura y corregir faltas de ortografía.

A los Niños no les queda claro ¿qué es corregir las faltas de ortografía?, pues el facilitador en ningún momento explica al grupo en que consisten estas, además en lo que va de las instrucciones en ningún momento ha señalado que el propósito de la actividad es el de facilitar la conformación de enunciados.

Por otra parte cae en el error de etiquetar al colectivo de manera estereotipada al dividirlos e integrarlos disfuncionalmente por género (niños y niñas) lo cual se puede interpretar como un situacional que violenta los principios de integración. (el facilitador repite y cae en esquemas estereotipados de practicas tradicionales y malformadas de operativizar de las Usaer) lo cual empaña el trabajo del juego, pero lo recuperable de esta situación es que los docentes de apoyo que decidan trabajar con esta actividad, no caigan en el error del facilitador.

Podemos interpretar que los niños presentan mucha confusión al jugar con la actividad, tal vez es el resultado, de no girar bien las instrucciones de parte del facilitador. Él aun no se percata de ello, el no hacerlo le trae como resultado, serias dificultades para llevar a cabo la actividad, pues continua girando instrucciones sin una secuenciación.

El caer en este tipo de errores por parte del facilitador trae como resultado mucha confusión y dispersión de atención del colectivo, estos eventos deben de ser tomados en cuenta por los docentes de apoyo y no trabajar con esta dinámica errónea.

El facilitador inicia en este momento de la actividad una dinámica que violenta el trabajo grupal, pues el apresurar y manejar tiempos muy específicos, crea un clima de miedos y angustias.

El relajo grupal es constante probablemente porque no quedaron claras las instrucciones sin embargo es muy interesante leer la transcripción del registro y poder observar a través de él, como los niños Participan de manera productiva y entusiasta, apoyándose colectivamente en el momento de participar en el juego, tal vez de manera inconsciente, pero que les permite aproximarse concretamente a las metas de la actividad.

En el enunciado el gato juega con el hilo se puede apreciar una secuencia de enunciados en donde el verbo juega sé esta conformando en una fijación grupal, situacional que podemos observar en la transcripción del registro.

El facilitador no se da cuenta de este evento pues de haberlo hecho, hubiese tomado como antecedente el enunciado anterior y tal vez proponer al grupo que utilicen otras palabras para armar sus enunciados, los cuales no deben ser repetitivos.

El factor tiempo es una constante latente en el lenguaje de cómo se dirige el facilitador al colectivo, siendo esta una manera inconsciente de violentar al grupo, la cual debe ser tomada en cuenta por los docentes que en algún momento desean llevar a la práctica esta actividad y algunas otras con estas características del juego.

En el enunciado **“Mi yegua juega conmigo”** se puede observar claramente, la fijación de los Niños en el verbo, para poder elaborar los mismos. P. Ej.

Niños “3roB”: Mi yegua juega conmigo.

Miguel: rápido.

Niños “3roB”: diálogos entre niños.

Miguel: ya tienen que tener listas sus oraciones, eh, porque si no perdemos tiempos, si lo están haciendo en el momento, sale.

Niños “3roB”: mi yegua, diálogos entre niños, autoayuda.

Miguel: apúrenle, apúrenle, aja, bien, bien.

Niños “3roB”: gritando.

La manera en que el facilitador dirige e intenta motivar al grupo, continúa en la competencia de tiempos, los cuales ya forman parte de un factor determinante creado por él. Este factor favorece acertadamente los miedos y angustias del colectivo y por supuesto que violenta los procesos grupales.

La interacción entre facilitador y el colectivo es de bastante rebatanga, muy probablemente porque es un juego; pero lo recuperable de este evento es la perspicacia o pericia del facilitador para tener el control grupal dentro del relajo que se está gestando.

Nuevamente podemos observar la repetición del verbo jugar en la elaboración de los enunciados, lo que resulta interesante y serio es que el facilitador aún no se percata de esta situación.

En este enunciado por fin se rompe la dinámica de repetición del verbo jugar, lo cual nos deja entrever que el trabajo con el colectivo es un constante ir y venir.

El diálogo que se da en el colectivo es de apoyo hacia el compañero que se encuentra trabajando el enunciado. Se dan vínculos motivacionales tanto del facilitador como de los niños.

La moción del facilitador hacia el niño que desea participar con un enunciado en el cual, el sujeto, es repetitivo. Podemos observar la factura de la que hablamos anteriormente, el costo para el facilitador es en este momento debido a que él no logra percatarse con antelación de este evento que se venía dando. Por otra parte la manera en que el facilitador mociona al niño es en buena parte intolerante y con falta de paciencia, además de omitir una explicación específica, del porque, el enunciado no participa.

En el enunciado los niños juegan en el patio, una vez más se dan avances y retrocesos, en la conformación de los mismos, específicamente en el verbo (juega); los vínculos comunicativos favorecen el quehacer colectivo, aunque el facilitador continua jugando y violentando al colectivo con los tiempos.

El pato nada en el río, aquí los situacionales que se están dando en la actividad son como un columpio el cual va y viene, podemos observar también que el verbo cambia en algunas situaciones, lo cual favorece indirectamente al grupo, pues existe una diversidad de pensamientos y contexto, dentro de una población escolar y social que se encuentra en su transición de rural a urbana.

La dinámica del facilitador continua fija con la competencia del tiempo, así como el descalificar el trabajo individual de los integrantes del colectivo, sin precisar el porque de los errores en que cae el grupo.

Podemos observar que el colectivo responde bien a la manera intolerante del facilitador, pues podemos observar que en los últimos tres enunciados, la acción del sujeto es muy variante (nada, prepara, corre) lo cual deja observar, que en algún momento los docentes que decidan trabajar con este juego, si toman en cuenta los errores del facilitador y no caen en ellos, la actividad será sumamente productivas y de retro-alimentación para el colectivo. Así mismo podemos escuchar en el audio, que el entusiasmo de los niños es inmenso, las inquietudes, sonrisas, brincos, gritos y molestias dilucidan un

grupo que se adapta y se identifica con el juego del facilitador.

El facilitador asume la responsabilidad de evaluar grupalmente al final de la actividad, lo cual en otro registro no lo hace y cede la responsabilidad al profesor regular, lo interesante de este momento es poder recuperar el rol de responsabilidad del docente de apoyo. Así mismo logramos percatarnos al realizar la interpretación del registro, de que en este momento de final de ciclo escolar. Y de grado (tercero) aún se dan situacionales de niños que no logran conformar enunciados y se limitan únicamente a palabras (zapato), lo cual necesariamente obliga a los docentes de apoyo y de grupo, a replantear su quehacer educativo con el grupo.

El facilitador motiva al grupo de diferentes maneras, lo curioso es que no logra percatarse del juego con el tiempo. Parece ser que al mencionar que nadie ha ganado de los equipos (niños y niñas) incentiva al colectivo y lo hace más participativo dentro del juego. Pues algo que es real, es que a los niños les encanta competir jugando.

Hasta este momento de la actividad en ninguna parte aparece minimamente la participación del Profesor de grupo (Delfino), lo cual nos hace suponer que no existe una buena comunicación entre él y el facilitador, o definitivamente no se acomoda o no le agrada laborar con este tipo de actividades, en un último instante puede ser que le sea más cómodo dejar la responsabilidad grupal en el docente de apoyo, como suele suceder en muchos casos de las escuelas primarias en el distrito federal.

El facilitador descalifica a los integrantes del grupo, por otro lado continua motivando al mismo, en cuanto a la competencia de cual de los dos equipos va ganando.

Lo cual permite que se dé un ambiente participativo y sumamente

productivo. Pero lo más recuperable de este momento para quien desee trabajar con esta actividad, es el no caer en los desaciertos del facilitador.

La tranquilidad y tolerancia con que el facilitador afronta las discrepancias internas del grupo, debe ser una guía pertinente tal vez a seguir para quien desee trabajar o trabaja con niños, en donde no es necesario reprimir con castigos o gritos al niño, sino en algún momento de manera muy sutil mencionar al colectivo, que se va a parar el juego si siguen esgrimeando, este tipo de comentarios impacta tanto en los niños que la tranquilidad regresa al colectivo.

Además de que representa una manera sutil e inteligente de tener el control grupal.

Podemos observar en los últimos enunciados que la participación del colectivo al conformarlos, fue muy enriquecedora y que tal vez con las correcciones primitivas que hizo el facilitador, permitieron que se rompiera el estereotipo secuenciado de la acción (verbo) y permitió una diversidad muy productiva al elaborarlos.

Algo con lo que el facilitador no pudo romper, fue la continua competencia con el tiempo, la cual casi al final de la sesión, sigue remarcando.

Trayendo consigo la no-aceptación de esta limitante, por parte del grupo, pues sus comentarios, son un rotundo no, cuando el facilitador menciona que sé esta acabando el tiempo.

Así también podemos interpretar y escuchar en el audio, que el docente del tercero "B" (Prof. Delfino) en ningún momento de la actividad participa, tal vez por comodidad o por las razones que ya mencionamos con antelación en este registro.

3.4 EL PAPEL DEL FACILITADOR.

En este apartado revisaremos el papel que juega el facilitador dentro desarrollo de la actividad lúdica a partir de su análisis del registro en el video-tape.

Interpretar un registro en donde el que elabora la interpretación es Juez y Parte, es una situación difícil pero a la vez constructiva, valorativa y crítica, pues permite replantear su práctica docente.

El dar por hecho que los niños del grupo ya conocen correctamente lo que es una oración o enunciado puede resultar como un obstáculo para realizar el juego con los niños (brevemente daré una definición sencilla de oración y enunciado, la cual se debió realizar con los niños antes de iniciar la actividad y también dejar claro qué es una oración simple o compleja aunque en éstas sería mejor eliminar esos términos pues se presta para confundir al niño).

La primera dice qué es un enunciado lingüístico mínimo capaz de construir una comunicación completa en una situación dada. En el enunciado tenemos que son palabras con que se expresa lo que se va a exponer, demostrar, etc.

Es preciso explicar en qué consiste una y otra pues no todo el grupo lo sabe además de elegir un sólo termino ya sea oración o enunciado aunque los dos conducen a lo mismo, a los niños les confunde y les cuesta trabajo llevarlo a la practica vivencial, ya que existe la diversidad y dentro de ella los niños con Necesidades Educativas a los cuales hay que explicar detalladamente las instrucciones para no crearles esa confusión.

Por otra parte no explica detalladamente ¿por qué? Se va a jugar, con la elaboración de enunciados.

El facilitador no explica al grupo por que no se deben repetir las oraciones y esto no permite que el grupo reflexione concretamente a la hora de pensar y elaborar la oración.

El facilitador menciona muchas instrucciones pero en ningún momento pregunta al grupo si están entendiendo las instrucciones, prácticamente él da por hecho que los niños ya saben claramente lo que van hacer y por ello pasa de largo el cuestionar al grupo.

Le falto mencionar ¿cuál es la finalidad de poner una rayita?, Tal vez el no perder las letras que conforman la oración o enunciado de cada niño y al marcar con gís una rayita en las letras que va a utilizar cada niño le facilitará no equivocarse a la hora de brincar.

Las instrucciones son confusas omiten una secuenciación de ellas, por lo que se presta a confusión una instrucción de otra, de inicio debiera mencionarse ¿cuál es el propósito del juego? Es decir para qué les servirá a los niños elaborar oraciones o enunciados, ¿Para leer?, ¿Para mejorar la escritura?, ¿Para aprender o reforzar la conformación de oraciones? O ¿para qué es el ejercicio?.

A través del video se puede observar a los niños como se cuestionan entre ellos acerca del juego, en sus rostros hay felicidad e interés por iniciar a la brevedad posible la actividad.

Al parecer no se ve una relación de trabajo colectivo y cooperativo entre el facilitador y la Profesora de grupo, es importante que este trabajo se aborde, de manera colectiva pues permite apoyar mutuamente al grupo en sus dudas e inquietudes, así mismo favorece la gestión escolar entre docente de grupo regular y docente de Usaer.

Debe explicarse ¿para qué formarse por estaturas y por genero? Si es para conformar equipos éstos se pueden integrar de diferentes formas, y olvidar prácticas tradicionales y estereotipadas, de integrar a los niños, las cuales más bien parecen de control y disciplina rígida, cerrada.

Nuevamente El facilitador debe indicar a los niños cómo debe ser una oración y no dar por hecho que ellos ya lo saben.

El repetir el enunciado con el cual participó el niño, facilita la elaboración del mismo en el grupo, aunque debiera ser más concreto y explicar más detalladamente la instrucción del gis, aquí en “La pera es amarilla” se inicia un juego viciado con los colores, tal vez debido al ejemplo con que el facilitador se dirige al grupo, al dar las instrucciones para iniciar la actividad, él sirve de guía para que los niños tropiecen con esta fijación de colores que veremos en el registro.

Aquí se puede aterrizar con precisión la tan anhelada Integración Educativa pues al jugar con un propósito específico de una asignatura, en este caso Español, los niños interactúan y comparten gustos y opiniones, además de detectar y corregir sus errores entre ellos.

Es preciso observar y recomendar que el Docente de Apoyo en toda la actividad debe realizar la labor de “Monitor”, la cual consiste en facilitar e interactuar las dudas y sugerencias de los niños.

Para que no se susciten estas confusiones es necesario precisar con exactitud; al girar las instrucciones de la actividad. De igual forma podemos observar que propiciar la cooperación entre los niños facilita aún más la actividad lúdica.

De igual forma resulta interesante observar en este primer momento, ¿por qué el facilitador menciona el factor tiempo?

Aquí también podemos detectar los Docentes de Apoyo que algunos niños aún no conforman enunciados y se limitan a palabras. Es aquí donde se tiene mucho cuidado para trabajar con una población que presenta este tipo de variantes, pues aquí va a ser necesario dar más tiempo al momento en que participa un niño con Necesidad Educativa, por lo que el factor tiempo (rápido, rápido) debe desaparecer y tal vez si la idea es jugar con el tiempo, éste se trabaje de manera cualitativa, aunque sean pocos los niños que participen en la actividad al pasar a operar. Pero vivenciándolo de esta forma se beneficia a toda la población.

Nuevamente se puede observar que el factor tiempo es fundamental en el juego, pero en ninguna parte de lo que va de la clase, se da una explicación a los niños ¿por qué es importante jugar rápido?

También podemos observar que continua una secuenciación de enunciados en donde se utilizan con mucha frecuencia los colores para calificar al objeto, animal o cosa. (El gato es negro, La mesa es roja.)

En las instrucciones no se menciona que el equipo que obtenga más puntos es el ganador, es importante hacerlo, pues de esta manera los niños pueden tener un buen incentivo para participar con interés.

La constante del tiempo parece ser un mal hábito que en lugar de motivar al niño, produce un clima de angustia, pues el facilitador no explica él porque de la rapidez en el juego.

El facilitador cede la mayor parte de la responsabilidad a la Profesora de

Grupo para evaluar al mismo. Sobre la base de los enunciados elaborados por sus integrantes, lo cual deja entrever que no existe una vinculación entre ambos docentes.

Hasta este momento se puede observar que el facilitador interactúa con más familiarización con un integrante del grupo, al mencionar su nombre, esto resulta interesante, pues pueden ser diferentes factores los que intervienen para que se dé esta situación (confianza, tal vez amistad entre facilitador y Rito o simplemente el nombre del niño que no es muy común).

Es importante dilucidar una vez más, lo cómodo o falta de compromiso del facilitador para evaluar al grupo, al ceder esta responsabilidad a la Profesora Regular. Tal vez pueda ser debido a que los Docentes de Apoyo planean sus actividades grupales en espacios de 50 a 60 minutos por cada uno de los grupos que atienden en una escuela específica, y esto limita la realización del evaluativo textual grupal, en este sentido se pudiese entender del por qué el facilitador procede de esta manera.

Hacer la letra bonita, será un propósito del juego, es decir mejorar la letra, con estilo, etc. Porque si es así es un propósito que no se menciona específicamente en las instrucciones de inicio del juego. ¿O cual es el propósito? Pues no se nombra.

Podemos observar en el enunciado ***El perro está durmiendo***, que por fin se rompe el estereotipo de enunciados calificativos, en los cuales el móvil son los colores, ahora observemos que aunque se califica al perro, se agrega una acción (verbo), que permite dar una variante significativa dentro de la dinámica. Observemos un párrafo de la transcripción:

Miguel: El que sigue, El perro esta durmiendo.
 Profesora de Grupo (Olimpia): Ayuden a su compañera.
 Niños "3ro: la o, la e, otra vez, la e, la s aquí, la i, la i, la i la a.
 Miguel: Rápido están muy lentos.
 Niños "3ro: la e, estas durmiendo, la u , la r, la ll, la l, la d, la o.
 Miguel: A ver háganse a un lado del cuadro porque va a empezar a saltar, a brincar, sale, buzos los demás que no pise raya.
 Niños "3ro: la r, la o, perro.
 Miguel: Háganse un lado de ahí para que dejen pasar.
 Niños "3ro: ya piso.
 Miguel: Están muy flojos para moverse.
 Profesora de grupo (Olimpia): Rápido, rápido.
 Niños "3ro: la a, la t, allá, atrás de ti, la u.
Miguel: Los demás están anotando, acuérdense hagan su letra bonita.
 Niños "3ro: la i, la i, la e, la n, ya te equivocaste, la n, la n, la e, la i, p, i, la n, la a.
Miguel: Háganse a un lado para que empiece a brincar, háganse a un lado, sale, ¿por donde vas empezar?
 Niños "3ro: La l.
Miguel: Los demás háganse a un lado del cuadro.
 Niños "3ro: La a.
 Miguel: Eso, esta bien fácil, nada más que ustedes ya ni la hacen.
 Niños "3ro: la t, la u, la s.
 Miguel: Como va a ser la s, primero va tiene.
 Niños "3ro: la t.
 Miguel: eso, la e.
 Niños "3ro: La e, la n, la n, otra vez la e, la s.
 Miguel: Háganse a un lado porque si no lo van hacer que se equivoque.
 Niños "3ro: la p, la i. Ya piso.

En el video se puede observar que dicha variante es elaborada por una niña, que tiene como características personales según este, en buena parte la tranquilidad y paciencia para realizar la actividad lúdica, (las cuales no son muy frecuentes en los niños, lo cual no significa que el resto de los niños del grupo no la tengan o no puedan realizar la actividad, sino que es importante mencionarlo, pues en este momento de la actividad es como se presenta la variante en los enunciados, con características muy particulares de la niña que realiza el enunciado.

Aunque no logra concluir la actividad, en el momento de operativizar brincando; marca una diferencia muy importante en el desarrollo de la actividad.

En este momento cuando después de mucho tiempo transcurrido de la actividad, por fin se integra al juego la Profesora regular, lo cual descubre aún más la falta de comunicación y logística entre facilitador y Profesora Regular.

Descalificar el trabajo que los niños realizan en la actividad Lúdica, como en su momento lo hace el facilitador. Probablemente impacte de manera negativa lo cual se puede reflejar en el bajo rendimiento de los niños en la actividad, pues el calificativo de flojos refuerza o invita al desgano.

Al leer la transcripción del registro de clase, podemos comentar que los niños si se integran y participan en la actividad.

Pues sus gritos constantes en apoyo a sus compañeros, para elaborar el enunciado lo describen, (incluso al observar el video-tape, se nota claramente una buena integración y participación).

La constante de hacer la letra bonita y el descalificar con expresiones como “ya ni la hacen”. Son cuestiones que deben tener una respuesta definitiva; el no actuar o ejercer de este modo como lo hace el facilitador. Es decir los Docentes de Apoyo deben desechar estos comentarios al conducir la actividad.

El armar enunciados con animales es una constante de este grupo, lo pertinente es que antes de comenzar la clase, mencionarles que se pueden elaborar enunciados con nombres propios, cosas, etc. Es decir ampliarles el panorama para que no se limiten únicamente a animales y colores.

Nuevamente observamos o interpretamos un Ir y Venir en la elaboración de enunciados, (en donde la variante hasta este momento es la acción-“verbo”) pues los animales siguen siendo de la preferencia de los niños, aunque esto también se puede aprovechar, si en algún momento se desea correlacionar las asignaturas: por ejemplo en la asignatura de Ciencias Naturales, para conocer o aterrizar algunas características de los animales.

La profesora regular en este momento repite el estereotipo del facilitador en cuanto al factor tiempo; sin embargo al igual que él, no dice él por qué jugar con el tiempo.

El llevar un control cronológico secuencial y ascendente es con la idea de saber en el momento evaluar y poder discriminar quiénes realizaron la actividad, aunque no necesariamente se les tendría que recordar a cada momento en el grupo.

El vigilar, recordar, motivar y enfocar el trabajo grupal hacia su propósito real permite que la actividad no pierda el interés, así mismo es una manera sutil de tener el control del grupo.

La variante que se da en este enunciado es muy buena pues se ve más elaborado, independientemente de que el enunciado, **El Camello tiene dos jorobas**, sea la constante de animales, como una preferencia de los niños para elaborar enunciados.

Miguel: El camello tiene dos jorobas, ya llevamos trece con esta.

Niños "3ro: la m, mello, comentarios, sí aquí esta.

Miguel: Nadie ha ganado van cero-cero, se van a ir empatados, ya vamos a acabar.

Niños "3ro: La n, la d, la o.

El niño que elabora el enunciado tiene la característica de que es muy juguetón y participativo, lo cual le permite sacar ventaja a sus compañeros en el juego.

Descalificar al grupo de esta manera puede tener probablemente como consecuencia una rivalidad entre los niños, pues se conectan con los equipos de fut-bol. en donde algunos integrantes del grupo llegan a enajenarse.

Aquí tenemos un retroceso grupal fuerte hacia los enunciados

calificativos con animales y colores, lo interesante es que el enunciado elaborado por una niña que en lo que va de la actividad participa y está atenta de lo que acontece, lo cual le facilita en un momento dado el elaborar un enunciado diferente al de sus compañeros.

En su última intervención de la Docente de Grupo, se puede leer e interpretar tal vez, como una postura de autoridad, comprometida a la labor que le cede el facilitador, la de evaluar la actividad grupalmente, lo cual deja entrever que limita a la profesora de Grupo y no se compromete Apoyar más el desarrollo del juego.

Este enunciado rompe totalmente con el estereotipo de animales impulsado por el facilitador, pues se puede observar en el video-tape que el niño que lo elabora es muy ágil y entusiasta en la participación de la actividad.

Lo cual permite tal vez una buena creatividad para que logre elaborarlo.

Posteriormente se tiene un retroceso enorme al elaborar el enunciado con animales y colores, lo cual nos permite observar y afirmar que existe en los grupos una diversidad multicultural.

La idea es que los docentes que operen con esta actividad, no caigan en los errores del facilitador, descalificando al grupo.

En General el grupo con el que se lleva a cabo la actividad, es un grupo muy variable dentro de sus contextos (social, cultural, familiar y escolar); pues son diferentes recovecos los que acompañan a los integrantes de éste, algunos forman parte de familias desintegradas, otros de padres alcohólicos o con alguna dependencia, hijos de madres solteras o víctimas de explotación laboral, etc. Lo cual limita y permite que se den avances y retrocesos en el trabajo grupal con esta actividad.

Lo importante aquí es el poder rescatar algunos elementos, como son la integración, la participación y el enorme entusiasmo por elaborar el propósito, así lo hace observar el video.

Una idea primordial es la de estrechar los vínculos entre Profesor Regular y Docente de Apoyo, lo cual se debe realizar a través de la gestión escolar, pero lo más importante es la comunicación entre los docentes, para después poder convertirla al grupo.

3.5. “MONIS UNA APROXIMACIÓN A LA DIVERSIDAD”

El no girar instrucciones específicas al colectivo, nos hace pensar que el facilitador las omite tal vez por la comodidad de hacerlo en el transcurso de la actividad o tal vez el video omite esta situación inicial del juego. Este tipo de situaciones conducen a una problemática de operativización, a la hora de jugar, pues los niños se encuentran confundidos con las instrucciones.

El facilitador no pone el suficiente cuidado de tener todo el material necesario que va a utilizar para llevar a cabo la actividad; las consecuencias de este error; lo retoma el facilitador de manera equivocada al jugar con el tiempo (rápido, rápido) pues al ir a conseguir el material en el momento de la actividad se pierden tiempos.

La intolerancia y descalificación del facilitador para el colectivo, a la hora de señalar su cabeza y decirles para que sirve, es un situacional que debe ser tomado en cuenta por los docentes que en algún momento decidan trabajar con este juego; para no caer en la intolerancia.

La continuidad de jugar con el tiempo es una constante o fijación del facilitador en los cuatro registros de clase (tomando en cuenta el siguiente) lo que nos deja observar que el facilitador no se da cuenta de esta situación que le baja el nivel cualitativo a la actividad.

En el enunciado **Luis come pan**, podemos ver que este grupo inicia una serie de enunciados, elaborándolos en una lógica verbal diferente a la de los otros grupos, pues en el desarrollo de la actividad tendremos la oportunidad de leer una diversidad en la elaboración de los mismos, donde los actores fundamentales son desde los nombres propios, recorriendo los medios de comunicación y utilizando brevemente los animales. P. Ej.

Miguel: Luis come pan, rápido.

Niños "3ro: la o, m, m, e, e, la p, la a, a, la n, n.

Miguel: Eso, Bien, bien, muy bien.

Niños "3ro: o, la o, e, la e, o la o, la p, la a, a.

Miguel: Descansa, descansa, te faltaba una, sale la que sigue.

Niños "3ro: Niña.

Miguel: Niña, El queso es sabroso, pásale el gis rápido, el gis, El queso es sabroso, los demás están anotando la oración.

Niños "3ro: ya se equivoco, la que sigue ¿Cuál es?

Miguel: La otra fue el queso esta sabroso, esta es la ventana esta abierta.

Niños "3ro: la e, la v, primero b, ya se equivoco.

Del mismo modo que en otros registros el facilitador continua con la fijación de jugar con el tiempo, e insistimos que este juego inconsciente con el tiempo, violenta los procesos educativos del grupo.

En los siguientes tres enunciados existe una diversidad Multi-escolar para elaborarlos, donde tal vez los contextos sociales y culturales del niño influyen para la elaboración de los mismos.

También se puede dilucidar la rapidez con que los niños se percatan de que, sus compañeros que participan con sus enunciados en el juego, se equivocaron al realizar la actividad en el tablero, la respuesta no se hace esperar y es inmediata, el descalificar al compañero que se encuentra jugando con la actividad en ese momento.

El entusiasmo y la emoción de jugar, competir y ganar no se hace esperar en el desarrollo de la actividad, los que ganaron gritan de emoción, pues toman ventaja y acumulan puntos, los que van perdiendo se apresuran y angustian en el juego, observar la actividad en el video tape es muy interesante pues recupera esos gritos, emociones, risas, corajes y angustias que interpretamos en el texto.

En los siguientes enunciados nuevamente podemos percatarnos de la insistencia del facilitador para continuar jugando con el tiempo, lo cual aumenta la tensión y angustia del colectivo. Tal vez la idea del facilitador sea el facilitar y optimizar tiempos, pero lo que sí podemos interpretar es una trasgresión a los procesos escolares.

En los próximos dos enunciados es de gran importancia recomendar a los docentes que en algún momento decidan trabajar

Con la actividad; el poder hacer uso del video les va a permitir recuperar los momentos significativos de la actividad y en lo posterior replantear su quehacer educativo.

En este momento de la actividad los enunciados que elaboran los niños, son abordados de la parte vivencial de ellos. Pues el video muestra como un niño observa el cielo, así mismo una niña que transita en el patio escolar se encuentra comiendo pastel. Y es ahí donde el niño hecha a volar su imaginación.

El crearles un sentido de competencia a los niños facilita y agiliza la dinámica de trabajo, pues el colectivo se interesa más en la actividad. Si el facilitador se hubiese dado cuenta de este evento le hubiera ahorrado la fijación de jugar con el tiempo. El recordar al colectivo que todos tienen que tener las oraciones, facilitara la labor de los niños, sin embargo se repite la historia de otros registros, donde el facilitador no explica al colectivo la diferencia entre un enunciado y una oración, al igual que no define o limita con cual de las dos terminologías se abordara la actividad.

Esta serie de errores del facilitador y de quien filma deben servir de guía para los futuros profesionales de la educación que pretendan trabajar con la actividad, y no caer en estos errores.

En un último momento el facilitador cede la responsabilidad evaluativa grupal al docente de grupo regular, lo cual resulta cómodo para él y esto no le permite recuperar los eventos positivos y negativos del final de la actividad. Así mismo enreda la madeja en sí difícil de comunicación entre docente de aula regular y docente de apoyo.

Por otro lado realmente será suficiente para concretar el eje temático de lengua escrita con dos participaciones de esta actividad o tal vez serán necesarias otras dos, pues él menciona finalmente, que la próxima clase ya no

es la misma actividad. Lo interesante de este registro para quien lo lea es el de recuperar los avances y retrocesos que se dan en todo el desarrollo de la actividad.

3.6 PARTICIPACIÓN DOCENTE Y VÍNCULOS DE COMUNICACIÓN; EL COLECTIVO DE TRABAJO SE APROXIMA A LA INTEGRACIÓN.

La manera en que el facilitador aborda al grupo escolar, tiene todas las características del educador tradicionalista, es decir él es el que enseña y es el que sabe; y los niños que integran el colectivo son los que aprenden y por ende no saben.

El cómo dicta las instrucciones al colectivo es de manera muy rápida y poco comprensible; tal vez para los niños. Pues él da por hecho que los niños de tercer grado de primaria, manejan y operan específicamente en el componente de Lengua escrita (anteriormente se conocía como eje temático), específicamente la elaboración y conformación de enunciados [entendida la conformación como un primer acercamiento a la elaboración correcta del enunciado].

Aun cuando incluso no da una explicación donde de una explicación o diferenciación de oración y de enunciado. Ni tampoco menciona la terminología que se va a utilizar en la actividad (si se va a trabajar como oración o enunciado).

El no haber realizado esa diferenciación entre oración y enunciado trae consigo una serie de confusiones para los niños dentro de la actividad lúdica; pues vamos a poder observar en el desarrollo de este registro; como la profesora de grupo (Martha) utiliza la terminología “enunciado” al referirse para con los niños y el profesor Miguel hace referente como una oración.

La interpretación de éste registro, haciendo referencia en este momento a las instrucciones, es con el firme propósito de facilitar la labor docente de los profesores de educación primaria y educación especial (docente de apoyo). Ya que si en algún momento pretenden retomar esta actividad en su quehacer

cotidiano, lo puedan hacer tomando en cuenta los situacionales erróneos en que cae el facilitador, y a través de ellos evitar caer en ellos, esto permitirá una educación más tolerante y respetuosa de la diversidad.

Al igual que las observaciones anteriores podemos observar a través del video-tape, que miguel violenta los principios de respeto a la diversidad e Integración Educativa, pues resulta absurdo que en plenitud del año 2001 el facilitador integre al grupo en equipos diferenciándolos por él genero, pareciera que es un promotor de los absurdos feministas y machistas.

Para finalizar este primer momento, podemos interpretar la trascripción del texto, donde él gira las instrucciones y posteriormente pregunta al colectivo si se entendió, si no hay dudas. Pero lo más interesante de este momento es la inocencia e ingenuidad con que el facilitador cuestiona y afirma al colectivo. De veras, De veras. Lo "chistoso" de este momento es que los niños responden como maquinitas estereotipadas- siii -, lo cual deja entrever los estragos deformativos de la escuela tradicionalista.

De los diálogos entre los niños y facilitador, lo más importante y recuperable de ellos es la pregunta reflexiva que el facilitador hace a los niños ¿A poco tu puedes pensar por él?, a lo cual los niños responden "Pues no"; el facilitador aprueba esa respuesta reflexiva y continua mencionando al colectivo que en la conformación de oraciones el trabajo es individual.

En este momento parece ser que en el colectivo se presenta una necesidad educativa, pues el niño que participa lo hace mencionando la palabra ropa, es decir no logra elaborar la oración.

Su compañera: **El perro esta negro**, se puede dilucidar las instrucciones mal giradas por el facilitador, pues los niños comentan que su

compañera ya piso raya al estar marcando las letras que va a utilizar para conformar el enunciado. El no pisar raya dentro del tablero (Monis) es una instrucción que se normativiza solo cuando el niño va a brincar sobre las letras, no cuando las esta marcando con el gis. ¡Eh aquí lo que sucedió!

Niños 3ro: El perro esta negro.

Miguel: El perro esta negro, anoten los demás en su cuaderno, tú empieza a marcarlo, rápido, rápido no tenemos mucho tiempo, eh, aquí es donde deben de ser rápido todos los niños son muy ágiles.

Niños 3ro: Gritos, platicas de dos, comentarios en voz baja.

Miguel: Los demás les pueden ir ayudando a sus compañeras, a ver, niñas le pueden ir ayudando, váyanle diciendo donde están las letras.

Niños 3ro: Ya piso raya, ya piso raya.

Miguel: No, pero eso es hasta que empiece a brincar, ahorita apenas la va a marcar.

Niños 3ro: Ahí la o, debajo de ti, ahí esta la a.

Miguel: Rápido sin pena.

Niños 3ro: Ahí Erika la o, la e, negro, la g.

Profesora de grupo (Martha): No, no.

Niños 3ro: La g, r, (gritan con gran entusiasmo y emoción, apoyando a su compañera, n, no la o, negro.

Miguel: Ahora empiézale a brincar por donde vas a empezar

Niños 3ro: Por la e.

Miguel: Ándale, ayúdenle los demás.

Niños 3ro: La r, la r, la r, la r, esta atrás de ti.

Miguel: Como va hacer la r. A ver si saben.

Profesora de grupo (Martha): Ve siguiendo las letras del enunciado.

Niños 3ro: Existen diálogos en voz baja, de cómo podría brincar su compañera, una niña brinca en el tablero explicándole a su compañera como debe brincar.

Miguel: Es que podrías haber brincado en los otros.

Profesora de grupo (Martha): Exacto.

Miguel: Nada mas no pises raya

Niños 3ro: La o, la a.

Miguel: Rápido porque te estas dilatando mucho tiempo.

Niños 3ro: La e, la a, Maestra, Maestra Martha.

Niños 3ro: Ya se desenformaron, la n, m, la re.

La profesora de grupo Martha descalifica a la niña que participa al marcar las letras, mencionando no, no. Pero no explica a la niña ni al colectivo porque no.

Aquí en corto observamos que la profesora de grupo tal vez sin saber, apoya a la niña mencionando ve siguiendo las letras del enunciado, lo cual rectifica su postura anterior, ya no descalifica, Si no más bien facilita la operativización.

Los comentarios actuados del colectivo para apoyar a su compañera son constantes, esto deja entrever un gran interés y entusiasmo por la actividad, al

grado que una niña brinca en el tablero, explicando como debe hacerlo su compañera.

El facilitador continua violentando la actividad con su carrera con el tiempo (rápido porque te estas dilatando mucho tiempo).

Los niños buscan el apoyo de su profesora de grupo y la llaman: Maestra, Maestra-Martha. Con la finalidad de acusar a sus compañeros, ya se desenformaron, de lo cual no se percata ni el facilitador ni la Profesora Martha.

La Profesora Martha cae en la estereotipia del facilitador al jugar con el tiempo, violentando los procesos (denle el gis rápido porque la cámara no se detiene).

Aquí también se da un intercambio de diálogos entre niños-profesora Martha, facilitador-niños, lo que nos permite apreciar los vínculos comunicativos que se dan al interior del colectivo, esto nos permite pensar y mencionar que la integración si se da, si se buscan las formas y momentos propicios para alcanzarla.

El mencionar a los niños que hablen más fuerte permite al colectivo centrarse más en la actividad; el gato es amarillo es un enunciado que parece secuenciado al interior y cae en una rutina de colores. El violentar los tiempos se ha convertido en una constante en el desarrollo de la actividad.

El motivar y proponer al colectivo a participar en la actividad apoyándose mutuamente permite que se dé la tan sonada Integración Educativa y Escolar.

Luis come galletas es un enunciado que rompe con la dinámica estereotipada de enunciados que califican a una cosa o animal con colores.

Aquí podemos observar como los niños se integran perfectamente al trabajo colectivo después de haber sido motivados a colaborar; tanto es su entusiasmo que emanan de ellos gritos de emoción y alegría.

El facilitador **“motiva”** al colectivo con comentarios como: Al final vamos a calificar todos tienen que tener las oraciones para que al final califiquemos.

El intercambio de opiniones entre los niños y facilitador es una constante que permite dilucidar el interés real que existe de los niños para jugar con esta actividad.

El facilitador continua violentando los tiempos con los niños, lo que nos hace pensar y sugerir, que no es la forma de dirigirse al colectivo para poder concretar la actividad, esto no se debe hacer, los profesores que en algún momento retomen esta actividad deberán tener mucho cuidado en no caer en los errores del facilitador.

La profesora del grupo regular Martha participa bastante apoyando a sus alumnos, sin embargo se deja llevar enajenadamente por la forma de trabajo del facilitador, en cuanto a violentar los tiempos, lo cual no deben hacer los profesores que laboren con esta actividad.

Mucho menos dejarse llevar por la persona que monitorea la actividad pues muchas veces está violenta los procesos.

En el video-tape se puede observar la interacción entre los alumnos y profesora de grupo, profesora de grupo y facilitador, facilitador y niños, en esta existen diálogos, risas, carcajadas y mucho interés de parte de todo el colectivo

para integrarse y llevar a cabo la actividad.

También es interesante el cómo el colectivo maneja diferentes enunciados con animales, cosas, colores, acciones y calificativos.

El facilitador señala al colectivo: Qué están realizando bien la actividad al mencionar, así, deben ser enunciados diferentes, no deben ser los mismos, no se deben repetir, diferentes; este señalamiento sin duda da más confianza y motivación a los niños que están operativizando.

Aquí podemos observar como la maestra se da cuenta que un niño no participa al mencionar Mauricio tu ya pasaste. Jonathan, tu no has participado, bueno busca otra una cortita, un enunciado corto. Lo cual permite detectar que existen niños que no se integran y muy probablemente presenten una necesidad educativa; aquí el facilitador no se percata de ello por lo que se recomienda a los profesores que deseen trabajar con esta actividad, el no caer en los errores del facilitador.

La profesora Martha aprovecha la actividad para corregir la ortografía en diferentes intervenciones que hace para con el colectivo. Por ejemplo zapato es con z.

El facilitador continua violentando los procesos de manera intolerante al mencionar, rápido no tanto tiempo ¡eh!.

El facilitador se desliga de revisar los enunciados tal vez como una situación de no caer en el profesor tradicionalista que vigila y califica; sin embargo el no calificar no le permite observar si real mente se alcanzo el propósito (aunque en el video se observa que si) al enfocar los cuadernos de los niños, aunque la idea o sugerencia para quien trabaja esta actividad es que revisen el trabajo colectivo.

Existe una ambigüedad retórica de parte del facilitador al motivar a los niños con el discurso de que al final se va a calificar (es decir que él va a calificar).

Y al final de la actividad se desliga del compromiso que adquiere con los niños que integran el colectivo, dejando el trabajo calificativo a la profesora Martha.

Esta situación lo pone en una posición difícil y espinuda de asumir: primeramente como una persona que propicia el trabajo colaborativo y compartido y por otro lado como un profesional aislado como en los viejos tiempos de la Educación clínica en nuestro país; lo cual violenta los principios de Integración Educativa y Escolar para con la Profesora Martha.

La idea real es tener la precaución y cautela al trabajar con esta actividad para no caer en los errores del facilitador.

CAPITULO 4. CONCLUSIONES

4.1 Generalidades

Soy partidario entusiasta de la Integración Educativa. Al criticar a las personas que la intentan operativizar, no quiero descalificarlas: muy al contrario. Las critico porque hoy ha quedado bastante Light su práctica, como también la de todos esos métodos terapéuticos que han tomado de la Integración lo que más les convenía sin a veces considerar las necesidades de los niños con necesidades educativas especiales.

La Integración no solo sirve solo para la adaptación de los niños con o sin discapacidad, sino también para la liberación íntima del hombre. No es solo una modalidad de trabajo como algunos clínicos lo quisieran hacer ver, sino también un medio para promover el desarrollo y la fortaleza del hombre.

Una vez que hemos realizado un recorrido de la Educación Especial en el Distrito Federal, podemos finalizar con precisión, en dudas muy concretas, desde luego en el Componente de Lengua escrita, y que espero estas conclusiones puedan aportar herramientas que permitan tener avances significativos en este Componente, del Plan y Programa de Estudio Vigente (1993). Pudiendo con ello contribuir a desentrañar algunos de los excesivos nudos que se presentan en este Componente.

Muchas de las veces tanto los docentes del Aula Regular, así como los de Educación Especial, se rehúsan a trabajar con juego por diferentes causas.

Siendo una de las principales, la de que el juego incita a perder el control grupal y al caos, es así como de esta manera muy prejuiciosa, los docentes se trampean para laborar con las actividades lúdicas. El docente de Aula Regular, no se atreve a llevarlas a la práctica en su grupo; así del mismo modo el de Educación Especial (el especialista) al no atreverse con un sólo grupo seguramente no se arriesgaría a jugar con dos grupos (aprox. 30 niños por grupo). Pues a lo largo de este trabajo y al conversar con el personal de Educación Especial se dilucida que una mayoría no se consideran tan hábiles para llevarlo a la práctica.

Aunque aquí cabe agregar pertinentemente, que uno de los grandes impedimentos para los Docentes de Educación Especial, es el que aún no se tiene claro lo que es Integración escolar e Integración educativa, pues aún continúan con sus intervenciones Estereotipadas y Tradicionales para con el niño, esto es Desintegrarlo de su grupo, y llevarlo a trabajar cuestiones de

Aprendizaje en el Aula de Apoyo cuando este no lo requiere.

Lo cual conduce a un camino muy espinoso que en vez de favorecer y propiciar la Integración Escolar y Educativa, conduce a una desintegración, etiquetación y marginación del niño que presenta una necesidad educativa. Cuando la idea principal y el objetivo de la Educación Especial en el D.F; así como a nivel mundial, es la de Integrar al niño en su contexto educativo, escolar.

Por otro lado también es real que la Computación aunque no es nuestro tema sea un apoyo para la Lengua Escrita, pues su desarrollo ha sido sorprendente hay quienes afirman que este invento es equiparable a la escritura y que quien no sepa utilizarlo en pocos años quedará relegado.

En este sentido la educación no ha sido la excepción. En los países desarrollados el uso de la computadora en el aula en todos los niveles de enseñanza es ya insustituible. Aquí en nuestro país ya se inicia en algunas escuelas de gobierno; del mismo modo existen programas de Apoyo a la Escritura en CD los cuales se desarrollan a través de juego. Aunque cabe mencionar que una buena parte son de origen español.

Pero algo que me parece interesante mencionar es que en México estudiantes del Tecnológico de Monterrey han diseñado un programa de escritura para niños Autistas el cual está resultando ser más efectivo que otros métodos, (por ejemplo la delfinoterapia).

En muchas ocasiones, la mayoría de las veces, el personal adscrito a Educación Especial, Usaer. "Maestros", Psicólogo, Docente de Lenguaje, Trabajo Social, Director. Al observar sin reconocer su incapacidad para otorgar Apoyo al niño con Necesidades Educativas Especiales, canalizan o vierten sus frustraciones, con salidas falsas y ridículas, (P.ej. Docente de Apoyo, comenta a la Madre de familia, dígame al Neurólogo que me diga cómo apoyar

psicológica y pedagógicamente al niño, cuando se supone que el “especialista” es el docente de Apoyo. En otras ocasiones, agreden verbalmente, o utilizan mecanismos de defensa ante su incapacidad, para con sus compañeros de USAER- contados con los dedos. Que si están capacitados para laborar y jugar con el niño que requiere de apoyo Psicológico y Pedagógico.

Y es así como se encuentra constituido y se desarrolla nuestro moderno **CAOS** educativo.

4.2 Ventajas y Desventajas de la Cuestión Lúdica

Desde otra óptica algunas veces me cuestiono ¿Cómo es que los Profesores de Aula regular y de Educación Especial sean incrédulos en el Juego? ¿O se consideren poco Hábiles para realizar actividades con el juego?. Si mínimamente realizan una visita anual al Museo del Papalote (Museo del niño) donde el slogan del museo es **Diviértete, Juega y Aprende**.

Además de que todo el museo cuenta y realiza sus actividades con el juego lo que permite al docente observar cómo se dan estas actividades para que en su momento las pueda trasladar como una imitación al salón de clases donde ejerce desempeña y lleva a cabo su labor educativa con los niños.

Creo que aquí puedo sugerir tanto a los Profesores de Aula Regular como a los Docentes de Educación especial pertinentemente que puedan visitar nuevamente el museo antes mencionado y observar muy bien las actividades, el material lúdico con que se trabaja, darse cuenta de que no resulta caro y después poder adaptarlo en su aula con los niños que trabajan, así de este modo poder apoyar las necesidades educativas de los niños que se encuentran bajo su responsabilidad educativa la cual aún no la asumen como

tal.

Las Herramientas Lúdicas que se proponen en esta investigación las fui creando en el trayecto de la Universidad Pedagógica Nacional hacia la Primaria “Pintor Diego Rivera” o en el trayecto de mi casa en Villa Milpa Alta a la Primaria. En un Transporte Colectivo el trayecto antes mencionado es de Ajusco Delegación Tlalpan a San Salvador Cuauhtenco Delegación Milpa Alta, el recorrido comprende un tiempo aproximado de una Hora con Cuarenta Minutos. De Villa Milpa Alta a San Salvador Cuauhtenco. Dentro de la misma delegación Milpa Alta el recorrido es de aproximadamente 40 minutos. Era ahí donde pensaba, reflexionaba y analizaba la problemática escolar de los niños de tercer grado, y ¡Eureka! de momento empezaba a pensar y a crear la actividad, la cual llegando a la escuela inmediatamente corría al aula de tercer grado (según mi Horario Grupal) y empecé piloteando la actividad que se me había ocurrido al viajar. Lo que posteriormente registraba, capturaba y seguía llevando a la práctica pero de manera más formal ya sin pilotear.

Las técnicas de enseñanza dentro del salón de clase indica que el aprendizaje puede volverse una experiencia feliz al incluir en el proceso varios juegos y actividades físicas, técnicas llenas de diversión por medio de las cuales se enseñan operaciones académicas básicas que en otros tiempos han sido imbuidas en la psique de los niños de una manera poco feliz.

Los rigores educativos que toman la forma de demandas expansivas y sin ningún punto de apoyo en las nuevas prácticas educativas, pueden ser tan destructivos para el currículum como pueden serlo para la humanidad ciertas técnicas rigoristas militares.

La hiperactividad también pueden ser la manera en que algunos niños bloquean las exigencias molestas que les hacen los adultos que tratan de

controlarlos excesivamente. “Más bien se espera que los profesores, padres y especialistas de currículum contribuyan con otra serie de instrumentos con los que se pueda agudizar la mente de los niños y de los jóvenes de la nación.”³⁴

Deseo mencionar que aunque la Zona de Supervisión No.1 adscrita a la Coordinación Regional de Operaciones de Servicios de Educación Especial, realiza esfuerzos incansables por sensibilizar al maestro acerca de la Reorientación Psicopedagógica de los Servicios de Educación Especial, a través de Seminarios, talleres y muchas otras actividades enfocadas a la antes mencionada los resultados son lentos y muy poco productivos pues los docentes en general desde Autoridades administrativas como Académicas, en la realidad del que hacer educativo cotidiano no asumen de lleno su responsabilidad pues se la pasan en el discurso y la reflexión pero realmente al trasladarlo al devenir cotidiano de la practica educativa no se ven claras las tablas de la Integración Educativa ni Escolar muy probablemente porque no pueden dar lo que carecen.

Por ejemplo: Promueven y apoyan el Hábito de Lectura pero realmente como Docentes no asumen la lectura de materiales innovadores de carácter Psicopedagógico (ni un mínimo de 20 cuartillas leen), muy seguramente porque carecen de ese hábito de lectura y es ahí donde existe una gran contradicción y distanciamiento, entre lo que se dice y se hace.

Al Final los resultados de estas críticas y reflexiones son muy desgastantes pues la verdad no permiten transitar más firmemente en la labor docente, la idea es poder relacionar, combinar o interconectar la parte teórico metodológica con la parte empírica, ya que esta conexión va a permitir una labor más productiva y sencilla en ese quehacer cotidiano de la labor docente de lo contrario es inútil seguir realizando actividades enfocadas a la Reflexión de la Práctica Docente.

³⁴ Bryant J. , Cratty. Juegos Didácticos Activos. México. Pax. 1974. pp. 17-20.

Tal vez el no querer participar en un trabajo Psicopedagógico, de parte de los docentes de la vieja guardia en Educación especial “**Axolotes**”³⁵ según Bartra, pues no se metamorfosean es decir no les preocupa en lo más mínimo el realizar cambios o superar etapas, sea debido a que es muy difícil desaprender lo aprendido pues todo cambio requiere de esfuerzo, dolor y fuerza de voluntad en esta última haciendo referencia a los enfermos alcohólicos quienes mencionan en su trabajo grupal que ésta es de gran importancia para trascender. “Los enfermos alcohólicos que no logran trascender la enfermedad y que creen y aseguran que lo han hecho, se les califica en el argot grupal de AA como personas con un crecimiento verdolaga es decir muy amplio y sin sentido, más cuantitativamente que cualitativamente.”³⁶

Lo que podemos observar desde la reorientación psicopedagógica de los Servicios Educativos (incluida Educación Especial). La cual vivencia su transición en el año de 1993. Es que la mayoría de los Docentes de la Vieja guardia, continúan con la resistencia al cambio y con una fijación del modelo clínico.

4.3 Sugerencias Pertinentes

En el desarrollo de la investigación pudimos percatarnos de que tanto el profesor de Aula regular, así como el Docente de Aprendizaje se encuentran limitados para realizar un trabajo diferente e innovador en contraposición de la Educación tradicionalista y estereotipada.

Existe una limitante importante que se presenta, conocida como el

³⁵ Bartra, Roger. La Jaula de La Melancolía. México. Grijalbo. 1987. (Faltan páginas)

³⁶ Arreola Medina, Leonel. Alcohólicos Anónimos Una Respuesta Social a Investigar. México. Uam-Xochimilco. 2002. p.149.

campo normativo simbólico, este se relaciona con la trasgresión de la practica que no deja al profesor más que meterse en actitudes meramente burocráticas. Pues si se es transformado el espacio simbólico de la institución eso crea una trasgresión (El juego, Lectura, Investigación).

Una contradicción en el espacio simbólico, es que no puede ser transformado y si se hace, se sanciona con reglamento en mano justificada o injustificadamente, un ejemplo de ello es mi practica vivencial en la Escuela “Ramón G Bonfil” tuno Vespertino; en donde por transmitir el conocimiento de manera distinta a la tradicional soy corrido de esta. Y aquí podemos observar que las cosas no son como solemos pensar o comentar.

Existen también comentarios en donde se dice que por eso en el cheque viene apoyo económico para material didáctico (\$49.80), para que con el se apoyen económicamente para adquirir el material y con el facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje. “Lo que no se dice es que real mente el salario de los trabajadores de la Educación es bajo, negociado tanto por las autoridades de la Secretaria de Educación Publica así como por el Gremio Magisterial y tampoco se da a conocer que ese “salario decreció el 0.4% En el decenio de 1990 y que estamos debajo de países aun más pobres como son Costa Rica, Ecuador, Bolivia, de los nueve países latinoamericanos que seleccionó la CEPAL. Y esto no permite al profesor desembolsar de su cheque el dinero que destina la SEP para material didáctico”.³⁷

Dentro del trabajo de campo se plantea en los registros una acertividad negativa que le permita al lector no caer en errores, más enfocado en lo que no se debe hacer al operativizar con el juego. Es aquí donde la Etnografía la cual es utilizada por Miguel, pasa por un tamiz critico y por una reconstrucción de lo visto; Se retoman tres momentos importantes de la etnografía desde una critica hermenéutica, planteados de la siguiente manera:

³⁷ Alcántara Hewitt, Adriana. Indicadores, Educación en América Latina. Este país. N° 106. México. Abeja. Enero-2000.

- Mecanismo de observar
- Mecanismo de Interpretar
- Mecanismo de Escribir.

La Hermenéutica según Gadamer tiene dos grandes momentos. La lógica de lo que vemos tratando de ser fieles y objetivos a lo que se ve. Y un segundo momento que es el registro de recreación de lo interpretado. “Aquí Gadamer realiza aportaciones realmente valiosas para los Psicólogos, Etnógrafos, etc. Que observamos y como lo interpretamos”³⁸.

Es decir esos momentos importantes de la Hermenéutica son de carácter Foyético lo que entendemos por una creación permanente de imágenes; trabajadas con mucha tolerancia y dedicación por el Interprete y el traductor.

Por eso decimos con los surrealistas que el ojo piensa, el ojo recibe y discrimina, hace una primera selección de la imagen. La etnografía tiene que pasar por un proceso de desarmaje de lo visto desde el punto de vista de Gadamer. (esto se trabaja en la interpretación de los registros de clase.

Aun cuando se usa el vídeo, la subjetividad del investigador está constantemente en juego en lo que se refiere a la elección de los hechos que filma, ya que la máquina no puede grabarlo todo, aunque sólo fuera porque no es un artefacto omnipresente sino que está situado en un punto del espacio. “Todo lo que la máquina puede hacer es grabar (y por lo tanto retener y conservar) lo que está sucediendo allí donde se ha dirigido su enfoque.”³⁹

El juego es un ejercicio que constantemente cuestiona al poder, de

p. 37.

³⁸ Gadamer, Hans-Georg. Verdad y Método. España. Sígueme. 2000. Pp.23.

³⁹ Vázquez Bronfman, Ana. La Socialización en la Escuela. Barcelona. Paidós. 1996. p.19.

alguna manera siempre esta imitando, transformando las instituciones. El juego al imitar pone en evidencia el “simulacro pedagógico.”⁴⁰

“Actualmente, los métodos etnográficos se están desarrollando en toda Europa. Evidentemente, no son los únicos métodos, pero constituyen una poderosa herramienta para comprender la vida social así como para promover los valores de una sociedad democrática.”⁴¹ Constituyen igualmente un importante potencial para investigar la sociedad en el interior de las naciones y entre ellas, dentro de los grupos étnicos y en otros grupos culturales, así como en la lucha por las mejoras educacionales y para ofrecer a todos los niños una educación sólida e igualitaria.

Finalmente la actividad “Monis” ha pasado por distintos momentos, inicialmente en la mente de Miguel, luego por un juego piloto, después por un juego formal apoyado por director de primaria, supervisores (primaria-educación especial) y filmado, posteriormente retomado por algunos docentes de la zona de supervisión N° 1 de Educación Especial de la Coordinación #6; Actualmente se juega en la Escuela “Rafael Donde” en Iztapalapa.

Ha pasado por un proceso de desarmaje que los docentes de la primaria “Rafael Donde” hicieron y que fueron tomados en cuenta pues inicialmente el juego no contenía signos ni números sino simplemente el abecedario, pero como podemos observar el interés y la corresponsabilidad entre docentes permite que un aporte por mínimo que sea, se pueda modificar y adecuar a las necesidades de una escuela o grupo escolar.

El juego debe respetar los horarios establecidos por los docentes de aula regular, educación física y de todos aquellos que apoyan la labor

⁴⁰ Villamil Uriarte, Raúl. El Simulacro Pedagógico. En: Foro Universitario. N° 5. UNAM. México. Oct.-Dic. 1988.

educativa en la escuela primaria; debe contar con una planeación elaborada por docentes de aula regular y especial enfocándolo a los componentes y asignaturas específicamente adecuado a la necesidad educativa del colectivo o del integrante del colectivo.

“Monis” puede permitir a los Docentes de aula regular y especial la posibilidad de ponerse en los zapatos del niño y de este modo poder entender el mundo infantil que en lo personal me parece genial y fantástico poder trabajar con los chavos pues me cuestiona día con día mi manera de ser para con ellos y mis hijos, ciertamente me rompe estructuras de poder es decir de se debe hacer como yo lo pienso y al no ser correspondido me molesta y caigo en tradicionalismos que posteriormente corrijo pero que sin embargo violento los procesos escolares al corretear a los niños con el tiempo.

Definitivamente para jugar y entender al niño, es necesario tener la Tolerancia y amor a la profesión que decidimos realizar así como construir un Mundo con Amor y Pasión que nos permita reconocernos en el Justo Valor para ser Humanos Demasiado Humanos, el Esfuerzo y la Dedicación valen la pena pero sin Pisotear los Derechos Humanos de los demás.

Recomendaciones importantes para operar la actividad lúdica (**MONIS**) como una herramienta que facilite la corrección de la escritura en los procesos de Integración Educativa.

- No violentar los tiempos, carrereando a los niños (rápido, rápido).
- Eliminar formas de trabajo que el facilitador utiliza negativamente.
- No caer en los errores en que cae el facilitador.
- Respetar las ideas de los niños al elaborar sus

⁴¹ Vásquez Bronfman Ana. op. cit. p.13.

enunciados.

- Respetar las secciones de Juego.
- Tener el material necesario para operar con "MONIS".
- Facilitar el trabajo de Lecto-Escritura apoyando a los niños con sugerencias pertinentes al jugar.
- Propiciar e impulsar permanentemente la Integración Educativa.
- Impulsar la diversidad de los niños en la Escuela Primaria.
- No Integrar colectivos de Niños por Genero, pues etiqueta y retroalimenta la Educación Tradicional.

BIBLIOGRAFIA

Ausubel, D.P. Et. Al. Psicología Educativa. México. Trillas. 1983.

Acevedo, Alejandro. Aprender Jugando I, II y III. México. Limusa. 1998.

Alcántara Hewitt, Adriana. Indicadores. Educación en América Latina. en: Este País. N° 106. México. Abeja. 2000

Arreola Medina, Leonel. Alcohólicos Anónimos Una Respuesta Social a Investigar. México. Uam-Xochimilco. 2002.

Barley, Nigel. El Antropólogo Inocente. Barcelona. Anagrama. 1989.

Bartra, Roger. La Jaula de la Melancolía. México. Océano. 1998.

Blanco, Rosa. Innovación y Recursos Educativos en el Aula. Barcelona. Alianza. 1990.

Borsani, María José, Gallicchio María Cristina. Integración o Exclusión. Argentina. Novedades Educativas. 2000.

Carretero, Mario. Constructivismo y Educación. México. Progreso. 1997.

Carretero, M. et. al. Lecturas de Psicología del Pensamiento. Madrid. Alianza. 1984.

Cratty, Bryant J. Juegos Didácticos Activos. México. Pax. 1974.

“ El diseño y la evaluación curricular como espacio para la innovación educativa”, conferencia de Juan Luis Hidalgo Guzmán. Toluca; México. Casa de Cultura del Maestro Mexicano. 1996.

Coll, Cesar. Psicología y Currículum. Barcelona. Paidós. 1988.

Cueli, José. et. al. Valores y Metas de la Educación en México. México. La Jornada. 1990.

Delval, Juan. El Desarrollo Humano. México. Siglo XXI. 1994.

De Certeau, Michel. Historia y Psicoanálisis. México. UIA. 1995.

Díaz Barriga, A. et. al. Practica Docente y Diseño Curricular (Un estudio exploratorio en la Uam-Xochimilco). México. Cesu-Unam, Uam-Xochimilco. 1989.

Díaz Barriga, Frida. et. al. Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo. Una Interpretación Constructivista. México. Mc Graw Hill Interamericana. 1998.

Badia Armengol, Dolors, Vilá Santasusanna Montserrat. Juegos de Expresión Oral y Escrita. España. Graó. 1998.

Dore, Robert. et. al. Integración Escolar. México. Pearson. 2002.

Edgren, Henry D., Gruber, Joseph J. Juegos para Alumnos de Primaria. México. Pax. 1990.

Eggen, Paúl D., Kauchak, Donald P. Estrategias Docentes. Brasil. FCE. 1999.

Esparrilla, Ángel. La investigación sobre Integración Escolar. Buenos Aires. Cincel. 1992.

Escalante Herrera, Iván. et.al. La Integración Educativa en el Aula Regular. Principios, Finalidades y Estrategias. México. SEP. 2000.

Escalante Herrera Iván. Un Enfoque de Actualización Ante los Retos de la Integración Educativa. En: Entre Maestros. N°3. UPN. México. Nov. 2002.

Ferreiro, Emilia, Teberosky, Ana. Los Sistemas de escritura en el desarrollo del Niño. México. Siglo XXI. 1992.

Ferreiro, Emilia. Cultura Escrita y Educación. México. FCE. 1999.

Freire, Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. México. Siglo XXI. 1994.

Fromm, Erich. El arte de Escuchar. España. Altaya. 1991.

Gadamer, Hans Georg. Verdad y Método 1. Salamanca. Sígueme. 1999.

Gadamer, Hans Georg. Verdad y Método 2. Salamanca. Sígueme. 2000.

García Fernández, María Dolores. et. al. La educación infantil: investigación y desarrollo del currículum. España. Universidad de Córdoba. 1998.

García Márquez, Teresa. La Computación y los Problemas de Aprendizaje.

En: AULA. No. 18. México. Graphos y Entornos. 1998.

García Pastor, Carmen. Una Escuela Común para niños diferentes. en:

Revista Universitas. No. 44. Barcelona. 1993.

Gómez Palacio, Margarita. et. al. La Adquisición del Lenguaje. México. DGEE. 1991.

Gopnik, Alison. Pequeñas Maravillas, en: Este País. No. 100. México. Abeja. 1999.

Hegarty, S. et. al. Aprender Juntos, La Integración Escolar. Madrid. Morata. 1988.

Hernández Rojas, Gerardo. Fundamentos del desarrollo de la tecnología Educativa (Bases socio psicopedagógicas), Maestría en Tecnología Educativa. México. PROMESUP OEA-ILCE. 1994.

Hidalgo Guzmán, Juan Luis. Las Conferencias de Cesar Coll. México. Casa de Cultura del Maestro Mexicano, A.C. 1993.

Hidalgo Guzmán, Juan Luis. Los Saberes del alumno. México. Escuela Normal No 3 de Toluca. 1991.

Huerta, Elena, Matamala, Antonio. Tratamiento y prevención de las dificultades Lectoras. Madrid. Visor. 1995.

Martínez, Martha Ma. et. al. Antología de J.S. Bruner. México. Escuela Nueva. 1992.

Moctezuma Mares, Celia. Curso Taller, "Las Funciones Directivas en la Reorientación de los Servicios Educativos". México. DGEE. 1997.

Nietzsche, Friedrich. Sobre el Porvenir de Nuestras Escuelas. España. Tusquets. 2000.

Otero García, María Jesús. Jugamos a Animar a Leer. Madrid. CCS. 1999.

Palacios de Pizani, Alicia, et. al. Compresión Lectora y expresión escrita: Experiencia pedagógica. Buenos Aires, Argentina. Aique. 1994.

Pichón Riviere, Enrique. Psicología de la vida cotidiana. Buenos Aires. Nueva Visión. 1967.

Piaget, Jean, García, Rolando. Psicogénesis e Historia de la Ciencia. México. Siglo XXI. 1982.

Porlan, R. et. al. Constructivismo y Enseñanza de las ciencias. Sevilla. Díada. 1988.

Porlan, Rafael. Constructivismo y Escuela. Sevilla. Díada. 1993.

Puigdellívol, Ignasi. Apoyo Escolar y Necesidades Educativas Especiales.

En: Aula de Innovación Educativa. No. 90. Barcelona. Graó. 2000.

Schmelkes, Sylvia. et. al. Reforma Curricular y Necesidades Sociales en México. en: Cero en Conducta. No. 47. México. SEPOMEX. 1999.

Vásquez Bronfman, Ana. La Socialización en la Escuela. España. Paidós. 1996.

VV. AA. "Construir Aprendizajes. Reforma, Curriculum y constructivismo". México. Cuadernos de Pedagogía, 188.

Vayer, Pierre. Educación Psicomotriz y Retraso Mental. Madrid. Científico Medica. 1985.

Verdugo, Miguel Alonso. Personas con discapacidad, Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitatorias. España. Siglo XXI. 1995.

Villamil Uriarte, Raúl. El Simulacro Pedagógico. En: Foro Universitario. N° 5. UNAM. México. Oct.-Dic. 1988.

Williams, Phillip. Diccionario Enciclopédico de Educación Especial. México. Trillas. 2001.

Woods, Peter. La Escuela por Dentro. España. Paidós. 1998.

Yurén Camarena, Ma. Teresa. Formación, Horizonte al quehacer Académico. México. UPN. 1999.

Zapata, Oscar A. Aprender Jugando en la Escuela Primaria. Didáctica de la Psicología Genética. México. Pax. 1999.

ANEXOS

Iniciando la Autocrítica.

Miguel: Que hacen halla ustedes, ¿a donde van?, Si les dije que aca. Vamos a jugar en este cuadro ¿de qué se trata el juego? Bueno de lo que se trata es de que vamos a formar enunciados o oraciones simples o complejas, sí, vamos a pensar primero una oración, ustedes la van a pensar, la oración que ustedes quieran si, pero ojo no se vale repetir las oraciones, no pueden tener la misma oración ella y él, no pueden ser iguales las oraciones, tienen que ser diferentes, sí, no se vale repetir, la oración que se repita no participa, una vez que hallan pensado su oración la van a escribir en su libreta, cada quien va a escribir su oración, sí, luego vamos a echar un volado, a ver quienes empiezan primero, los niños o las niñas, sale, y luego ya que halla ganado uno de los dos, va iniciar ya sean los niños o las niñas y con un gis van a marcar primero su oración, esto es por ejemplo: El gato es Negro van a tener que empezar por la e, aquí le van a poner una rayita, luego otra en la l, otra en la g, otra en la a, otra en la t, otra en la o, así hasta que formen su oración, sí, entonces ya

forman, el gato es negro, después que ya armaron su oración el que paso va empezar a brincar, sí, si es el gato es negro va a empezar, pueden pisar todos los cuadros pero no se vale pisar raya, cuando estén brincando, si se cansan, pueden descansar en dos cuadritos así, como cuando están jugando avión si, ahora, esto se trata de que podamos hacer los enunciados o las oraciones bien, todos a ver pongan atención, porque luego ¿Qué dijo maestro? No saben lo que se va hacer, todos tienen que anotar las oraciones que

van pasando, todos las tienen que anotar, todos, si hacemos catorce oraciones todos tienen que tener catorce oraciones, sí.

Niños "3ro : Sí.

Miguel: al final las vamos a revisar, ¿cuando terminemos la clase vamos a revisar, vamos a palomear?, Bueno la Profesora, su Profesora de grupo les va a poner su calificación, si, ahora traten de hacer, ojo, traten de hacer su letra bonita, fíjense como están haciendo la oración, eh, distingán si se escribe con s o con c, con b o con d, tienen que hacerlo bonito, sí, tienen

que hacer la letra bonita sale y vale.

Niños "3ro: Sí.

Miguel: fórmense por distancias, por estaturas, perdón, una hilera de niñas y una hilera de niños.

Niños "3ro: diálogos entre ellos acerca de la oración.

Miguel: ya acabaron. Recuerden eh, por que luego ya cuando están pasando los enunciados se repiten, no puede ser la misma que tiene la compañera a la otra compañera, no pueden ser iguales eh, no participa.

Niños "3ro: La pera es amarilla.

Miguel: a ver la pera es amarilla, la tienen que anotar todos, empieza a marcarla ahí, con el gis primero, dame tu libreta.

Niños "3ro: Comentarios entre ellos acerca de la oración.

Miguel: La pera es amarilla, las niñas le pueden ayudar a la que esta pasando o su equipo, los niños pueden ayudar al que este pasando, o sea le pueden ir diciendo las letras que va a ir marcando, esta es la pera es amarilla, rápido, rápido, lo

tienen que hacer rápido eh, no pueden dilatarse mucho tiempo, todos son bien ágiles están niños, eso déjenlo a los abuelitos que ya les cuesta trabajo caminar y hacer las cosas, ustedes son bien niños, las cosas las tienen que hacer rápido, no pueden dilatarse tanto tiempo, tienen dos minutos por cada persona, para hacer la oración, para marcarla y después brincarla, si y sin pena.

Niños "3ro: platicas y risas.

Miguel: los demás ya anotaron la oración, la numero uno es la pera es amarilla, eh, ya, ya esta, rápido, rápido no te puedes dilatar tanto.

Niños "3ro: Piso raya.

Miguel: Si pero cuando pisan raya, es cuando ya están brincando, ahorita no, cuando empiece a brincar los niños se tienen que dar cuenta que las niñas no pisen raya, y las niñas de que los niños no pisen raya, si, ya, empíezale a brincar, ¿por donde vas a empezar?, Ayúdenle los demás.

Niños "3ro: por la l, por la l.

Miguel: rápido hija, puedes pisar en todos los cuadros, nada mas no se vale pisar raya, pero es brincando, es brincando no caminando. Eso muy bien, rápido más rápido. Eso muy bien, muy bien, acuérdate que si te cansas puedes descansar en dos cuadros, eso, los demás fíjense que no pise raya.

Niños “3ro: ya piso, hace rato.

Miguel: porque no lo dijiste, es en el momento cuando pisa, dicen, sale.

Niños “3ro: Ya piso, ya piso.

Miguel: Sale entonces ya, su libreta la pueden dejar en el piso.

Niños “3ro: El zapato es negro.

Miguel: el zapato es negro, empíezala a marcar rápido, rápido. ¿Por donde vas a empezar?

Niños “3ro: Por la e. Ahí esta, ahí esta juntito.

Miguel: ayúdenle los demás, le pueden ayudar sus compañeras.

Niños “3ro: ya piso,

Miguel: Si, pero ahorita no esta brincando.

Niños “3ro: z, aquí esta, la a, la p, la p

Miguel: Los demás hagan bien sus oraciones, no pude ser nada mas perro, esa no vale, háganse para atrás, desde ahí le pueden gritar.

Niños “3ro: la t, la, no, allá, la a, la a.

Miguel: Se están dilatando mucho, estamos jugando.

Niños “3ro: La o, ahí, la o, la e, aquí esta, la s, la s, n, la e, la e.

Miguel: rápido, rápido.

Niños “3ro: la g, la g, allá, la r, la ti.

Miguel: Niñas ya, empieza a brincar, ¿por donde vas a empezar? ¿Cómo dice la oración?

Niños “3ro: El gato es negro.

Miguel: El gato es negro, ¿Por donde vas a comenzar a brincar?, Rápido.

Niños “3ro: Por la e.

Miguel: Es brincando, ayúdenle las demás.

Niños "3ro: La z.

Miguel: Acuérdense que el equipo que tiene más puntos gana.

Niños "3ro: La a, la a, la p, la a, la a, la t, ya piso, ya piso, la t, ya piso, ya piso, no piso maestro, la o.

Miguel: Piso raya.

Niños "3ro: Sí.

Miguel: Bueno. Otro, toma el gis, pueden ir anotando, deja tu libreta en el piso, no le va a pasar nada.

Niños "3ro: La mesa es roja.

Miguel: La mesa es roja, rápido, rápido, eso muy bien, bien, bien.

Niños "3ro: Gritos, risas y diálogos en cuanto al trabajo.

Miguel: Los demás yo no veo que le ayuden.

Niños "3ro: Allá, allalla, allá la a, e , l a a, la r.

Miguel: rápido, acuérdense que no se pueden dilatar mucho tiempo, los demás ya anotaron, la mesa es roja.

Niños "3ro: la a, ya,

Miguel: rápido, vas a brincar, ¿por donde vas a iniciar.

Niños "3ro: Por la l dicen sus compañeros, la a, la m, e, piso raya, piso raya.

Miguel: esta morada.

Niños "3ro: La a, la a, ahí, allá, la s, la a, morada, la o, la e, la a, la t.

Miguel: Rápido, rápido, están muy lentos, el tercero b y el tercero c, son más rápidos.

Niños "3ro: Piso, ya piso.

Miguel: El cielo esta azul, deja ahí tu cuaderno, el cielo esta azul, los demás lo están notando, rápido, rápido, les digo que debe ser rápido, el cielo esta azul.

Niños "3ro: La l, la s, esta la s.

Miguel: Acuérdense que todos tienen que anotar sus oraciones, al final se las va a revisar su maestra.

Niños “3ro: La i, la e.

Miguel: nadie ha ganado.

Niños “3ro: La e, la l, la o, el cielo esta que, allá, el cielo esta azul, la t.

Miguel: los demás ayúdenle.

Niños “3ro: La a, la z, la u, la l, la e, o, e.

Miguel: Abusados e, si pisa raya.

Niños “3ro: La i.

Miguel: Y fíjense que realmente pise raya, porque luego igual, nada más quieren hacer trampa.

Niños “3ro: La l, la o, la l.

Miguel: ayúdenle, quedamos en que le podían ayudar.

Niños “3ro: la o, cielo, la s, acá esta, la t, la t, la a, la a, ya piso, ya piso.

Miguel: El caballo es café, los demás, rápido, rápido a marcarla, a marcarla Rito, rápido.

Niños “3ro: La e, la l.

Miguel: Todos tienen que tener las oraciones terminadas, al final se las van a revisar.

Niños “3ro: La b, la, la ll, la a, la o.

Miguel: Hagan su letra bonita, ayúdenle los demás.

Niños “3ro: La o, el caballo.

Miguel: Acuérdense que están compitiendo por equipos, ¿a ver quien gana?

Niños “3ro: la s.

Miguel: Hasta ahorita van cero cero.

Niños “3ro: La a, la a, la s, la b, otra vez la a, la ll, la ll, caballo, doble.

Miguel: Rápido, les dijo que están muy lentos.

Niños “3ro: ya se equivoco.

Miguel: El que sigue, El perro esta durmiendo.

Profesora de Grupo (Olimpia): Ayuden a su compañera.

Niños “3ro: la o, la e, otra vez, la e,

la s aquí, la i, la i, la i la a.

Miguel: Rápido están muy lentos.

Niños "3ro: la e, estas durmiendo,
la u , la r, la ll, la l, la d, la o.

Miguel: A ver háganse a un lado del
cuadro porque va a empezar a
saltar, a brincar, sale, buzos los
demás que no pise raya.

Niños "3ro: la r, la o, perro.

Miguel: Háganse un lado de ahí
para que dejen pasar.

Niños "3ro: ya piso.

Miguel: Están muy flojos para
moverse.

Profesora de grupo (Olimpia):
Rápido, rápido.

Niños "3ro: la a, la t, allá, atrás de
ti, la u.

Miguel: Los demás están anotando,
acuérdense hagan su letra bonita.

Niños "3ro: la i, la i, la e, la n, ya te
equivocaste, la n, la n, la e, la i, p, i,
la n, la a.

Miguel: Háganse a un lado para que
empiece a brincar, háganse a un
lado, sale, ¿por donde vas
empezar?

Niños "3ro: La l.

Miguel: Los demás háganse a un
lado del cuadro.

Niños "3ro: La a.

Miguel: Eso, esta bien fácil, nada
más que ustedes ya ni la hacen.

Niños "3ro: la t, la u, la s.

Miguel: Como va a ser la s, primero
va tiene.

Niños "3ro: la i.

Miguel: eso, la e.

Niños "3ro: La e, la n, la n, otra vez
la e, la s.

Miguel: Háganse a un lado porque
si no lo van hacer que se
equivoque.

Niños "3ro: la p, la i. Ya piso.

Miguel: sale, quien sigue. Ya hay

muchos perros, ya se volvió a repetir, a poco no, a ver quien sigue.

Niños “3ro: La a, la o, la r, e, la u, ahí esta, la g, la g de gato, la a, la e, la s, verde, la v, verde, la e, la r, la d, la e, la e.

Miguel: A ver ahora háganse a un lado para que la dejen brincar,

Niños “3ro: la a, la e.

Miguel: Nadie ha ganado todavía.

Niños “3ro: La e, la o, la l, la u.

Miguel: vayan anotando todas las oraciones, eh.

Niños “3ro: La a, la e, la s, piso, piso.

Miguel: El pescado nada, siguen cero-cero, nadie ha ganado, ya ni la amuelan.

Niños “3ro: La l, p, la e, apúrate, la z, la s, pez, ca, la a, la d.

Miguel: Llevan doce, esta es el pescado nada.

Niños “3ro: la l, la a, la p, ya

empieza

Profesora de grupo (Olimpia): Rápido, anótenla.

Niños “3ro: La l, la p, y perdió, ya perdió, yo no he pasado, ya piso, a que no.

Profesora de grupo (Olimpia): Anótenla.

Niños “3ro: La a, yuju, el ti,

Miguel: Con esta van doce, todos tienen que tener sus oraciones, acuérdense las va a calificar su profesora, fíjense como se escriben, por ahí decía verde con b de burro.

Niños “3ro: Diálogos entre ellos, risas, la i, la s, la o, la señora, la s, la e.

Miguel: Acuérdense que pueden descansar en dos cuadros.

Niños “3ro: La o, la n, la o, la n.

Miguel: Ey, ahí ya acabaron de escribir.

Niños “3ro: La g de gato, la g de gato, la o, ya piso, ya piso, no ha

pisado, que no ves.

Miguel: Si, pero están allá, ¿qué hacen acá?

Niños "3ro: la a, la b,

Miguel: No se estén atravesando por donde esta la cámara, muy bien, si ganan esta las niñas van uno cero.

Niños "3ro: la i, ya piso, ya piso.

Miguel: Háganse a un lado.

Niños "3ro: Ya piso, no piso, ya piso.

Miguel: El camello tiene dos jorobas, ya llevamos trece con esta.

Niños "3ro: la m, mello, comentarios, sí aquí esta.

Miguel: Nadie ha ganado van cero-cero, se van a ir empatados, ya vamos a acabar.

Niños "3ro: La n, la d, la o.

Miguel: Siguen empatados, que nadie va a ganar, ustedes se parecen cuando hay partido entre

las Chivas y el América, puro fraude, puro fraude son ustedes.

Niños "3ro: La o, la r, maestro unas niñas ya se fueron para allá, la a, la a, la a, la s, que no ves,

Miguel: rápido a brincar, a ver si ahora si ganan los niños,

Niños "3ro: La d, la e.

Miguel: Eso vas bien.

Niños "3ro: La o, piso raya, ya piso, ya piso.

Miguel: Todos tienen que tener las oraciones, el conejo es blanco.

Niños "3ro: ya.

Miguel: Con esta son 14, ya nada más nos falta una y se acabo.

Profesora de grupo (Olimpia): Ahorita les voy a revisar el trabajo, nada de que no, Rito.

Niños "3ro: comentarios, e, e.

Miguel: El conejo es blanco llevamos catorce.

Niños “3ro: allá, la b, la l, la a, comentarios.

Miguel: sale, perdón, van trece.

Niños “3ro: Y con la de nosotros que anotamos catorce.

Miguel: Catorce, pero van trece.

Niños “3ro: la o, ya piso.

Miguel: rápido, rápido.

Niños “3ro: gritos, comentarios.

Miguel: Ricardo se fue a la fiesta, llevamos catorce, nadie ha ganado.

Niños “3ro: La a, la a, la l, la l, la a, a, n, la a, rápido, piso, otro. Gritos y comentarios, marca, la o, la a, la m, apúrate la a, el tigre es blanco, el tigre.

Miguel: A ver que paso, El tigre es amarillo, con esta oración terminamos eh, el tigre es amarillo, llevamos quince, tienen que entregar quince oraciones.

Niños “3ro: Gritos, comentarios, ya piso.

Miguel: Nadien ha ganado verdad, ustedes puros fraudes verdad, como el América y el Guadalajara.

Niños “3ro: ya piso, la l, piso, ya pisaste.

Miguel: A ver, a ver niños por el día de hoy ya acabamos la actividad, tienen que tener quince oraciones, se las va a revisar su maestra, en su grupo agorita, esta actividad la vamos a continuar la semana que viene, nadie gano eh, casi no le echaron ganas, si, nadie gano, no le echaron ganas, quedaron cero-cero, para la otra tienen que ser más participativos, sin pena, estamos jugando, se vale equivocarse nos vemos la próxima, gracias.

Interpretando lo lúdico.

Miguel: A ver vamos abrimos espacio, ¿Qué día es hoy?.

Niños “3roB”: Martes, Martes, 10, 6, 6 de Junio.

Miguel: Bueno vamos a jugar en ese cuadro que esta pintado donde esta todo el abecedario, si bueno ahora a ver pongan atención para que lo podamos jugar, y no estar repitiendo a cada rato, sale a ver fíjense de lo que se trata es de que podamos armar oraciones simples o oraciones completas, ¿Para que a ver? ¡ey! Para que nos va a servir, para que nos va a servir armar oraciones simples o oraciones completas, para que podamos escribir mejor, para que no tengamos tantas faltas de ortografía, para que sepamos como se escribe correctamente las palabras, porque luego ponen dulce con s (ese).

Niños “3roB”: con s (ese) y es con c dicen los niños.

Miguel: no, o ponen oso con z y es con s (ese), entonces vamos a tratar de jugar eh con el tablero.

Niños “3roB”: los niños cuestionan ¿cómo?.

Miguel: y a ver voy a decir las instrucciones a ver pongan atención, vamos a pensar una oración la que ustedes quieran, la que ustedes quieran y la van a escribir en su cuaderno, la oración que ustedes quieran ¡ey! Luego por ahí no entienden, vamos a escribir la oración que ustedes quieran, la vamos a escribir en su cuaderno, una vez que ya hallan escrito la oración, vamos a comenzar a brincar, perdón vamos a marcar con un gis cuales son las letras que vamos a utilizar para formar nuestra oración, con un gis luego vamos a brincar sobre las letras que marcamos para formar nuestra oración, si esto es así.

Niños “3roB”: los niños dicen hagan cola, es que no pónganse atrás porque no van a dejar ver, ni las

letras.

Miguel: No le vayan a menear ahí eh, fíjense por ejemplo mi oración es.

Niños “3roB”: maestro dice un niño.

Miguel: el profesor continua la actividad, El perro juega con la pelota, esa es una oración muy completa, ¿por donde iniciaría?

Niños “3roB”: Los niños responden por la e.

Miguel – Niños “3roB”: aquí interactúan maestro y niños, entonces sería e, la p, la e, ahí es doble rr(erre), perro, u la u, otra e, juega con, la, la. Pelota, pe, lo , ta, ta, t y la a, entonces ahora si ya esta.

Miguel: el Perro juega con la pelota, una vez que ya armamos nuestra oración, lo que vamos a hacer, es empezar a brincar sobre las letras, no se vale pisar raya, esto es así, se da hasta este momento la discriminación.

Niños “3roB”: ya piso.

Miguel: si pero ustedes no tienen que pisar, e, o sea el chiste es que no pisen las rayas.

Niños "3roB": no, estas viendo angélica.

Miguel: ir brincando si se cansan brincando con una, descansan así, con los dos pies, y en lo que descansan, ya se empiezan a brincar con las otras,

Niños "3roB":ah.

Miguel: formando la oración, van formando la oración brincando sobre las letras, es decir si es gato van a pisar, la g, la a, la t, y luego la o sí, entonces a ver.

Niños "3roB": yo primero.

Miguel: piensen su oración y escríbanla. No se vale, este, no se vale repetir las oraciones, eh, no se vale repetir las oraciones cada quien hace su oración, si, si, cada quien hace su oración no se vale repetir las oraciones, oración que se repita ya no participa, ¿para que dijimos que va a servir esto? Eh, para que escriban mejor, y, para corregir las faltas de ortografía.

Niños "3roB": para corregir las faltas de ortografía.

Miguel: ahora otra cosa, el que se equivoque, si, a la hora de escribir su oración, los demás le pueden ayudar al que se equivoque, ahora hacemos dos filas una de niños y una de niñas, sin empujarse.

Miguel: para que todos podamos pasar, y los que están ahí nos quitamos porque si no, no van a dejar que brinquen los demás, aquí nadie para que puedan brincar, hazte para allá, aquí no quiero a nadie para que puedan brincar, si no luego se andan cayendo solos.

Niños "3roB": maestro, maestro.

Miguel: euh, pues si, es za, vas brincando de aquí hacia acá, puede ser así, za, descansas, por eso les dije que se quitaran porque se iban a caer, za, pa, regresa, pa, to, por eso les dijo si se cansan, se ponen en dos, y luego siguen otra vez, pero es brincando no caminando.

Niños "3roB": ah sí.

Miguel: sale entonces tiran hombres

o tiran mujeres, hombres, a ver, a ver, un volado.

Niños “3roB”: águila, tu sol, águila.

Miguel: ¿quién inicia?

Niños “3roB”: maestro.

Miguel: a ver hagan la fila hacia acá, espérenme antes de que le sigan, ven acá para formarte, hacia acá, hacia acá.

Niños “3roB”: gritos y escándalo en esta íter actuación.

Miguel: a ver ya fórmense, no se estén pasando para allá para que no se vayan a golpear con los demás, ¿cual va a ser?.

Niños “3roB”: El niño estudia mucho.

Miguel: tienen que hacerlo rápido, porque todos tienen que pasar, eh, vamos a dar un minuto para que pase cada uno, y es mucho.

Niños “3roB”: diálogos entre niños en base a la oración.

Miguel: los demás van anotando la

oración de su compañera, ya, sale empiézale, ¿de donde vas a iniciar?.

Niños “3roB”: diálogos, risas, gritos.

Miguel: no por eso te puedes ir así.

Niños “3roB”: ya piso raya.

Miguel: sale el que sigue, quien sigue, a ver cállense los demás para escuchar, eh, los demás no podemos escuchar, eh, fuerte, a ver repite fuerte.

Niños “3roB”: El gato juega con el hilo, gritos, se ayudan entre los niños, al irse diciendo que letra va, El gato juega con el hilo.

Miguel: no que niño, pongan atención, el gato juega con el hilo, rápido, rápido, para que pasen los demás, El gato juega con el hilo, sale, rápido, rápido, bríncale así.

Niños “3roB”: ya piso raya.

Miguel: sale la que sigue, la que sigue, rápido, rápido, vamos una niña y un niño.

Niños “3roB”: no se puede pisar

raya.

Miguel: no por eso les dije que se pueden ir de uno en uno, sin pisar raya, si se cansan descansan, así, oración, a ver pon atención, ya no participa dijimos que no se valía repetir palabras, ya paso el gato, otra, quien sigue, quien sigue, niño, quien sigue, ¿cual es la oración?, ya la escribiste, no, ya la escribiste, que dice.

Niños "3roB": Mi yegua juega conmigo.

Miguel: rápido.

Niños "3roB": diálogos entre niños.

Miguel: ya tienen que tener listas sus oraciones, eh, porque si no perdemos tiempos, si lo están haciendo en el momento, sale.

Niños "3roB": mi yegua, diálogos entre niños, autoayuda.

Miguel: apúrenle, apúrenle, aja, bien, bien.

Niños "3roB": gritando.

Miguel: hasta ahorita no han

terminado, quien si termino la oración.

Niños "3roB": yo.

Miguel: no pero de los que ya pasaron ¿quién? no piso raya, todos han pisado raya verdad, pues a ver quienes son los que ganan, cuidado con la grabadora, por eso les dije que se pusieran allá, porque aquí no van a dejar que sus compañeros brinquen.

Niños "3roB": él me copio.

Miguel: cámbienle.

Niños "3roB": gritos, u, u, a, a.

Miguel: ya ven porque les dije que se quitaran, para dejar brincar.

Niños "3roB": ya piso raya.

Miguel: Quién sigue, ¿cual es la oración?.

Niños "3roB": Mi hermano juega conmigo.

Miguel: rápido, rápido.

Niños "3roB": Mi hermano juega

conmigo.

Miguel: a ver abusados, la tienen que apuntar, las oraciones que van pasando las tienen que ir apuntando, ¿qué?, ¿Que dices?.

Niños "3roB": Juega conmigo, gritos.

Miguel: a ver, ¿donde vas a iniciar?, ey déjalo.

Niños "3roB": e, falta la e, no maestro lo hizo mal, porque no era así.

Miguel: sale, quien sigue, a ver.

Niños "3roB": Mi mama va al mercado, gis, gis, el gis.

Miguel: váyanse fijando como la va escribiendo, si esta mal la pueden ayudar.

Niños "3roB": Mi mama va al mercado, gritos.

Miguel: ¿Dónde vas a brincar?, a ver háganse a un lado para que la Dejen brincar, no vayan a tirar la grabadora.

Niños "3roB": todos los niños,

gritan, ayudan a sus compañeros, y participan, m, ma, a, no ma, ay.

Miguel: ya listos, ya perdió, quien sigue, nadie ha ganado todavía eh,

Háganse un lado los que ya pasaron.

Niños "3roB": yo maestro.

Miguel: Quién paso, niño, ¿qué oración?.

Niños "3roB": Mi hermano.

Miguel: ya esta mi hermano, quien sigue.

Niños "3roB": yo maestro.

Miguel: van formados.

Niños "3roB": Los niños juegan en el patio, gritos, diálogos.

Miguel: Los niños juegan en el patio, vamos a borrar las rayitas de los otros, para que no se confundan, con la jerga.

Niños "3roB": diálogos.

Miguel: a ver si logra ganar uno,

quienes no se han equivocado al pisar raya, otros no han hecho bien la oración, rápido, ya pisaron raya, ya perdieron.

Niños "3roB": maestro ya perdió.

Miguel: a ver otro, tienes que descansar en dos cuadritos.

Niños "3roB": ya piso.

Miguel: sale quien sigue.

Niños "3roB": yo, yo.

Miguel: Quién sigue, van formados, rápido, rápido, quien sigue, ¿qué? , ya pusieron muchas veces juega.

Niños "3roB": maestro.

Miguel: sí, otra, quien sigue, ah, quien sigue, eh.

Niños "3roB": El pato nada en el río.

Miguel: órale, ya.

Niños "3roB": diálogos, risas.

Miguel: a ver aun lado de ahí, sino, no lo van a dejar brincar, cuidado, no vayan a pisar la grabadora, eh,

pa, háganse un lado, por eso háganse un lado de ahí porque no dejan que los demás se puedan apoyar, quítense de ahí, quítense de ahí háganse para atrás, a ver quien sigue, quien sigue.

Niños "3roB": Angélica.

Miguel: como vienen formadas, la oración ya la debiste haber escrito, no la estés pensando, si las apuntaste, eh.

Niños "3roB": Mi mamá prepara fresas.

Miguel: a ver empiézale con tu gis, rápido, rápido, rápido, pero con el gis primero tienes que pintarla, es sin brincar primero, ya después brincas, primero arma tu oración.

Niños "3roB": Mi mamá prepara fresas, diálogos y comentarios.

Miguel: rápido, rápido.

Niños "3roB": los niños apoyan a su compañera para que arme su oración, p, a a, fresas, e, fre, la a.

Miguel: acuérdate que no se vale repetir tantas mamas, tantos

juegan, tantos papas, los que vayan repitiendo se van a ir descalificando, por eso les dije que pensara cada quien su oración, no que se las copiaran, a ver sale rápido vamos, háganse aun lado de ahí, les estoy diciendo.

Niños "3roB": diálogos entre niños, a.

Miguel: háganse a un lado, háganse aun lado déjenlo brincar.

Niños "3roB": e, e.

Miguel: es todo vamos, quien sigue, de hombres.

Niños "3roB": El perro corre mucho.

Miguel: esta el perro todavía no.

Niños "3roB": no,

Miguel: sale, rápido.

Niños "3roB": El perro corre mucho.

Miguel: denle el gis rápido.

Niños "3roB": ahí lo tiene angelito, había cuatro gises, tres.

Miguel: que les pasa ahí, hey no venimos a pelear, venimos a Jugar.

Niños "3roB": diálogos entre niños.

Miguel: estamos grabando, o, sale empiézale a brincar, a que necios ahí ustedes.

Niños "3roB": ay, ya piso esta pisando.

Miguel: listo, fuera vamos, otra niña, ¿quién sigue?, la oración, ya te equivocaste la otra.

Niños "3roB": no se valía repetir.

Miguel: por eso quien sigue, ¿Cuál es tu oración?.

Niños "3roB": El gallo canta en las mañanas.

Miguel: a ver, hazte a un lado de ahí, a ver aquí, les dije que aquí no podían estar, sino como dejan que brinquen los demás, El gallo canta en las mañanas, vayan apuntándolas para que al final palomeemos o hagamos revisión al final.

Niños "3roB": diálogos y ayuda entre

compañeros, m, la a, n, s, s, faltó la s.

Miguel: háganse a un lado para que lo dejen brincar.

Niños "3roB": gritos de apoyo, ya piso, esta pisando.

Miguel: a ver quien sigue.

Niños "3roB": zapato.

Miguel: no no puede ser nada mas zapato. zapato no es oración, zapato nada mas es enunciado, o es palabra simple, quien sigue ¿cuál?.

Niños "3roB": La rata come queso, aquí esta la o, la rata come queso.

Miguel: ¿Cuántas oraciones llevamos?, ¿Quién ha apuntado todas?.

Niños "3roB": yo.

Miguel: ¿Cuántas llevamos?.

Niños "3roB":doce, once, once o doce, diez, aja, once, van once eh, si maestro, ahorita la que estamos haciendo, La rata come queso, van

once.

Miguel: todavía no ha ganado nadie eh, a la otra vuelta, por eso les dije que pensarán su oración bien, para que no se repitiera.

Niños "3roB":Verónica.

Miguel: acuérdense que pueden descansar, pero sin pisar raya.

Niños "3roB":risas.

Miguel: descansa, descansa porque te vas a caer.

Niños "3roB":gritos de ayuda, cállense.

Miguel: háganse a un lado de ahí.

Niños "3roB":quítate, hazte aun lado para que la dejes pisar, la rata, ta, ta.

Miguel: ya ven para que ponen sus dedos.

Niños "3roB":rata, a.

Miguel: no se ha equivocado, no, órale bien.

Niños “3roB”: diálogos, gritos, ya piso, no, no hagan trampa, descansa, m, m, risas, gritos de apoyo, no esta pisando.

Miguel: sale sale rápido, ya le toca pasar a otro, descansa, te puedes apoyar en la pared.

Niños “3roB”: u, u, la u, diálogos y gritos entre niños, apoyándose para realizar su oración.

Miguel: a ver no se avienten ahí, que no se estén aventando, que te dije, no que te dije.

Niños “3roB”: faltan dos, diálogos, gritos.

Miguel: apúrenle, sale, van ganado las niñas uno cero, quien sigue de hombres, no tu ya pasaste hace rato, no tenias la palabra, tenias zapato, esa no es oración, pues ahorita que te formes, no han pasado todos, sigue un niño, porque acaba de pasar niña, tu oración ¿Cuál es?.

Niños “3roB”: El niño.

Miguel: a ver, ya se repitió niño, ya no, ya se repitió niño, ya no participa.

Niños “3roB”: maestro.

Miguel: como van formadas, como van quien sigue.

Niños “3roB”: Ana Laura.

Miguel: quien sigue, de este lado formadas.

Niños “3roB”: La vaca come Pasto.

Miguel: a ver no se estén pegando eh, siguen de peleoneros paramos el juego eh.

Niños “3roB”: maestro, La vaca.

Miguel: no les dije que trajeran dinero, dale su peso.

Niños “3roB”: diálogos entre niños, se ayudan.

Miguel: si la otra vuelta, háganse a un lado de ahí, para que los dejen pisar.

Niños “3roB”: ya se repitió, ya se repitió, maestro, diálogos entre niños.

Miguel: agárrate de la pared.

Niños “3roB”: risas.

Miguel: si siguen peleando voy a parar el juego.

Niños “3roB”: diálogos, gritos, maestro, euh, la a la p, a la a, s, la t, eeh.

Miguel: van dos las niñas eh, van dos, un hombre, si pero falta un hombre ¿Quién va? Acaba de pasar niña, oración.

Niños “3roB”: La jirafa pica, Brinca.

Miguel: a ver, La jirafa brinca, denle el gis, denle el gis, pues dénselo, empieza a marcar tu oración, eh que les pasa ahí, ustedes les digo, venimos a jugar no a pelear.

Niños “3roB”: diálogos entre niños de apoyo a su compañero, la a, piso raya.

Miguel: a ver, a ver, pongan atención, mañana continuamos ya se nos va acabar el tiempo.

Niños “3roB”: ¡ay! no.

Miguel: van ganando las niñas dos cero, ¡eeeh! Ahora ¿Cuántas

oraciones tenemos?.

Niños “3roB”: diálogos, trece, doce.

Miguel: a ver, a ver, pongan atención se las voy a decir, a ver ahí niños, voy a decir las oraciones, para revisar mañana, a ver numero uno, El niño estudia mucho, esa fue la uno, dos El gato Juega con el hilo, tres Mi yegua Juega conmigo, cuatro, Mi hermano juega conmigo.

Niños “3roB”: si.

Miguel: cinco, Mi Mamá va al Mercado.

Niños “3roB”: si.

Miguel: seis, Los niños juegan en el Patio.

Niños “3roB”:

Miguel: siete, El pato nada en el río.

Niños “3roB”: si.

Miguel: ocho, Mi Mamá prepara fresas.

Niños “3roB”: si.

Miguel: nueve, El perro corre

mucho, diez, El gallo canta en las mañanas, once, La rata come queso, doce, La vaca come pasto, y trece la Jirafa brinca, mañana las revisamos, y terminamos el juego.

Niños "3roB": si.

Miguel: dos cero van ganando las niñas, vamos al salón.

“Monis” una aproximación a la diversidad.

Miguel: No que a la hora que estén pasando aquí, apenas la están pensando.

Niños “3ro: Gritos, comentarios, expectativa, atentos.

Miguel: Acuérdense las oraciones que hagan todos las tienen que tener, si hacemos diez oraciones, diez oraciones tienen que tener todos, al final se las va a revisar su maestra en el grupo, pero todos tienen que tener las oraciones, sí, Seguros.

Niños “3ro: Ya, ya, sí. ¿Los gises?

Miguel: ¡Ay! Hijos, los gises.

Niños “3ro: Los voy a conseguir yo maestro.

Miguel: Pero, rápido, rápido, rápido, los demás están apuntando. La señora vende tamales, rápido, rápido, ya sabes primero lo marcas y luego nos vamos a brincar, fíjense como lo están escribiendo, la señora vende

tamales

Niños “3ro: La t, fórmate, ya.

Miguel: ya les dije piensen, para que les sirve esto y señala su cabeza.

Niños “3ro: Para pensar.

Miguel: Entonces.

Niños “3ro: t, la t, la r, la r, la o, otra vez la o, la r, la e, la s, la a, la a, la c, la e.

Miguel: A brincar rápido.

Niños “3ro: E, p, la r.

Miguel: Los demás están anotando las oraciones, abusados fíjense que no vaya a pisar raya.

Niños “3ro: La e, no ya piso.

Miguel: Listo, Luis come Pan.

Niños “3ro: i, la s, la o,

Miguel: Luis come pan, rápido.

Niños “3ro: la o, m, m, e, e, la p, la a, a, la n, n.

Miguel: Eso, Bien, bien, muy bien.

Niños “3ro: o, la o, e, la e, o la o, la p, la a, a.

Miguel: Descansa, descansa, te faltaba una, sale la que sigue.

Niños “3ro: Niña.

Miguel: Niña, El queso es sabroso, pásale el gis rápido, el gis, El queso es sabroso, los demás están anotando la oración.

Niños “3ro: ya se equivoco, la que sigue ¿Cuál es?

Miguel: La otra fue el queso esta sabroso, esta es la ventana esta abierta.

Niños “3ro: la e, la v, primero b, ya se equivoco.

Miguel: No se queden con los gises, Doña Mago barre.

Niños “3ro: la a, ba, ba, b, la e.

Miguel: Órale, sale, empieza a brincar, háganse a un lado los demás.

Niños “3ro: la a, la a, la o.

Miguel: Doña Mago Barre, sale.

Niños “3ro: La o, la A, la a atrás de ti, la ñ, la e. Ganamos dicen los niños, las niñas gritan el gis, el gis.

Miguel: Sale rápido, El ganso vuela.

Niños “3ro: la a, la n, la n.

Miguel: Los demás están anotando.

Niños “3ro: la l, la e, la a, ya piso, ya piso.

Miguel: Bueno, El tren corre, los demás están anotando.

Niños “3ro: la r, la e, rápido.

Miguel: El tren corre.

Niños “3ro: o, la o.

Miguel: Los demás ayúdenle.

Niños “3ro: la o, ya, la a, ya piso.

Miguel: ¿Qué?.

Niños “3ro: El cielo es enorme

Miguel: El cielo es enorme, órale.

Niños “3ro: la e, la e, la l, i, i, i, la m,
la m, i, ya pisaste.

Miguel: Esa esta buena, Julieta come pastel.

Niños “3ro: Aquí, nadie apoya a su compañero, pues él puede marcar rápido y muy bien las letras antes de empezar a brincar.

Miguel: ¿Qué hacen ahí niños?

Niños “3ro: ¿Cuál fue?

Miguel: ¿Qué hacen allá niños? Ya ven, ¿qué hacen allá?, Julieta come pastel. Van uno-uno.

Niños “3ro: Julieta come pastel,

Julieta, o, o, m, e, e, l, a, la a, e, e.

Miguel: Listo, muy bien, el que sigue, Fidel abre la escuela los demás están anotando.

Niños “3ro: a, e.

Miguel: Sale a brincar.

Niños “3ro: i,, i, la e, d, la e, la e.

Miguel: ¿Qué hacen allá? Ya acabaron su oración, ya la acabaron.

Niños “3ro: Yo ya maestro, la l, la e, la a, la a, no pongas tu cadera, rápido, e, e, la a.

Miguel: Bien, sale, empieza otra le dice a una niña, todos tienen que tener sus oraciones, todos, todos tienen que tener las oraciones, Mi tía come sopa.

Niños “3ro: la a, la a.

Miguel: Van ganando los hombres 3, 1.

Niños “3ro: la a, la i, la a, a, co, la e,

la e, las.

Miguel: ya acabaron de escribir la oración, Gustavo..

Niños “3ro: la o, la o, la a. Ya piso. Maestro me va a mí, me va a mí.

Miguel: Los demás donde andan.

Niños “3ro: Voy yo.

Miguel: Ahorita, a poco vas a pasar igual.

Niños “3ro: no le digan, brinca.

Miguel: A ver, la maestra ¿qué?

Niños “3ro: Maestra, la otra, la e.

Miguel: Es todo, sale a marcarlas.

Niños “3ro: la s, la a, la a, la a, la p, l, l, o, la l, la o, brincando la l, la o la i, la o, la u, jue, la, la a, allá, la u, juegan, la o acá esta la o, la a.

Miguel: Todas sus oraciones se las tienen que revisar ahorita, continuamos la próxima clase, ya no

es la misma actividad la próxima clase, esta es la ultima, la próxima va a ser igual en el patio, pero ya no es la misma,

Niños “3ro: Adiós, Maestro.

Miguel: Hasta luego que les vaya bien, gracias chavos.

Participación docente, vínculos de comunicación; cualitativamente el colectivo de trabajo llega a la Integración.

Miguel: Vamos a jugar con el juego que esta pintado aquí en el patio, ahora pongan atención, para que sepan lo que vamos a hacer es muy

sencillo, lo primero que van hacer es pensar una oración, la que ustedes quieran, piénsenla, no se vale repetir las oraciones, si se repiten las oraciones esa oración no participa, o sea esto es, si alguien tiene el gato juega con la pelota, ningún otro niño puede tener la misma oración, la oración debe de ser diferente, entonces una vez que ya tengan su oración vamos a empezar a marcar con un gis aquí las letras, con las letras que van a utilizar, si es “el gato juega” con la pelota. Vamos a empezar, por halla no se distraigan, vamos empezar ¿por donde? Por la e, luego la l, luego la g, y así las tenemos que marcar, una vez que ya hallamos terminado de marcar la oración vamos empezar a brincar, sí, con un solo pie, pero no se vale pisar raya, si se cansan pueden descansar en dos, en dos cuadritos, así, sale, ahora, ahorita vamos a echar un volado, para ver quien empieza primero, si los niños o las niñas, todas las oraciones que van pasando las van a decir en voz alta, si uno por uno, y los demás las van escribiendo en su cuaderno, si, al final tenemos que ver cuantas oraciones hicimos y después vamos a calificar, si se entendió, no hay dudas. De verás, de verás, si se entendió.

Niños 3ro: Siiii.

Miguel: De verás.

Niños 3ro: Siiii.

Miguel: Cada quien escribe su oración, haber, cada quien escribe su oración, sí, acuérdense que no se vale repetir la oración, sí, no se vale repetir por eso no se copien (existen

diálogos entre Miguel y los niños, donde se escucha muy bajito, pero aborda dudas de los niños acerca de no repetir los enunciados)
Cada quién hace su oración, a poco tú puedes pensar por él.

Niños 3ro: Pues no.

Miguel: Exacto muy bien, cada quién hace su oración.

Niños 3ro: Todos.

Miguel: Inician los niños, a ver, ahora si, este, tu oración dila en voz alta para que la escuchen todos, dinos tu oración.

Niños 3ros: Ropa.

Maestra de grupo (Martha): Tú oración, un enunciado.

Miguel: Bueno como no la armaste, ahora tú, ya la escribiste, no vamonos, tú.

Niños 3ro: Conejo.

Miguel: Pero no puede ser conejo.

Profesora de grupo (Martha): Enunciado.

Miguel: A ver tú, fuerte, esta muy bien, fuerte, fuerte que escuchen los demás, los demás no escuchan.

Niños 3ro: El perro esta negro.

Miguel: El perro esta negro, anoten los demás en su cuaderno, tú empieza a marcarlo, rápido, rápido no tenemos mucho tiempo, eh, aquí es donde deben de ser rápido todos los

niños son muy ágiles.

Niños 3ro: Gritos, pláticas de dos, comentarios en voz baja.

Miguel: Los demás les pueden ir ayudando a sus compañeras, a ver, niñas le pueden ir ayudando, váyanle diciendo donde están las letras.

Niños 3ro: Ya piso raya, ya piso raya.

Miguel: No, pero eso es hasta que empiece a brincar, ahorita apenas la va a marcar.

Niños 3ro: Ahí la o, debajo de ti, ahí esta la a,

Miguel: Rápido sin pena.

Niños 3ro: Ahí Erika la o, la e, negro, la g.

Profesora de grupo (Martha): No, no.

Niños 3ro: La g, r, (gritan con gran entusiasmo y emoción, apoyando a su compañera, n, no la o, negro.

Miguel: Ahora empiézale a brincar por donde vas a empezar

Niños 3ro: Por la e.

Miguel: Ándale, ayúdenle los demás.

Niños 3ro: La r, la r, la r, la r, esta atrás de ti.

Miguel: Como va hacer la r. A ver si saben.

Profesora de grupo (Martha): Ve siguiendo las letras del enunciado.

Niños 3ro: Existen diálogos en voz baja, de cómo podría brincar su compañera, una niña brinca en el tablero explicándole a su compañera como debe brincar.

Miguel: Es que podrías haber brincado en los otros.

Profesora de grupo (Martha): Exacto.

Miguel: Nada mas no pises raya

Niños 3ro:La o, la a.

Miguel: Rápido porque te estas dilatando mucho tiempo.

Niños 3ro: La e, la a, Maestra, Maestra Martha.

Niños 3ro: Ya se desenformaron, la n, m, la re.

Miguel: ¡Ya piso raya!, Quien sigue, el gis.

Profesora de grupo (Martha): Denle el gis, rápido, por que la cámara no se detiene.

Niños 3ro: La a, la r, la o.

Profesora de grupo: Grita, grita.

Niños 3ro y profesora Martha: La a, la o, no fíjense, la o, la e. Gritos de apoyo a su compañero.

Profesora de grupo (Martha): Oye, si es con c. Rápido ya.

Miguel: rápido, rápido.

Niños 3ro:La c, la c, gritos.

Miguel: abusados si pisan raya.

Niños 3ro: La a, gritos.

Miguel: A ver mas fuerte escucharon, El gato es amarillo empiézala a marcar rápido pásale el gis, donde esta el gis, rápido, rápido.

Niños 3ro: el, el, ga, ga, gato, la a, la t, la o. la a, la e, la e, e, e, e, la e. La s, la m.

Miguel: Rápido, rápido.

Niños 3ro: La m.

Profesora de grupo (Martha): m, mama.

Niños 3ro: La A, la R; la I, la O, la A.

Miguel: Rápido, rápido.

Niños 3ro: La a, la g, la o.

Miguel: Los demás háganse mas para atrás, para que los demás brinquen. A ver váyanle ayudando.

Niños 3ro: a, la e, la n, la i, la a, muchos gritos de apoyo de todo el colectivo, ey, ya piso.

Miguel: Ya queda fuera, otra oración, Luis come galletas. Rápido debe de ser rápido.

Niños 3ro: La ll, la r, la rosa, la e, la t, la a, es la d, la u, la i, los niños gritan apoyando a su compañero.

Miguel: Están anotando.

Niños 3ro: La e, la ll.

Miguel: ¿Tú ya tienes tu oración?

Niños 3ro: La a, la f.

Miguel: Están anotando todo, yo no veo que a anoten.

Niños 3ro: La a, la j.

Miguel: ¿el pájaro que?, vuela, el pájaro juega.

Niños 3ro: La a, la r.

Miguel: Al final vamos a calificar a todos tienen que tener las oraciones para que al final califiquemos.

Niños 3ro: e, la e, la e, la i, la u, la u, la u, a, la a, la a gritos de apoyo a la hora que su compañera esta brincando.

Niños 3ro: Ya piso maestro, allá la r, la u la u.

Niños 3ro: Ya piso, ya piso maestro

Miguel: Otra persona vamonos, rápido.

Rápido rápido, esole, eso debe de ser rápido.

Profesora de grupo Martha: Perro, cuantas veces debemos de marcar la r, perro.

Miguel: Rápido, rápido, los demás están anotando las oraciones he, todos deben de tener las oraciones que se les están dando.

Profesora de grupo Martha: huerto con h, huerto con h, huerto con h, h, h, h.

Niños 3ro: Hasta que la encontré.

Miguel: sale vas a brincar, abusados los demás por si piso raya.

Niños 3ro: La r, la r, perro, m, come, la o, la o, allá la e, la e.

Miguel: Así debe de ser rápido

Profesora de grupo Martha: Rápido.

Miguel: Eso es acaba de pisar ja, ja, ja, queda fuera.

Niños 3ro: La l, la a.

Miguel: Los demás ayúdenle.

Niños 3ro: La e la a, la t, la a.

Profesora de grupo Martha: Tiene

Niños 3ro: La i la e, n, e, e.

Miguel: Los demás tienen que ir anotando la oración acuérdense.

Niños 3ro: La a, la t, la i.

Miguel: Esta es. la pata tiene patitos.

Niños 3ro: La o, la s, muchos gritos de apoyo y bastante interés en el juego se puede apreciar en el video.

Niños 3ro: La a, la l, la a, la d, d, d, al a, la t.

Profesora de grupo Martha: La a, pata.

Niños 3ro: La a, la t, aca, aca. aca, ya piso raya.

Miguel: La ropa, toma el gis, Gustavo, rápidamente.

Niños 3ro: o, p, a, e, e, s, un compañero de Gustavo le señala la letra con el pie. T, a, l, l, aca.

Miguel: rápido, rápido Gustavo.

Niños 3ro: la a, la l, la n, la n, un compañero de Gustavo se mete al cuadro y le señala la n con el lápiz Esta es ñ, esa es n le señala la niña las letras.

Miguel: rápido, rápido.

Niños 3ro: la a, la a, entonces voy al baño, la a, la l, Gustavo la l, la l, la l, la a, la a, la r, la r, o, o, la o, la p, la a, los niños se introducen al cuadro queriéndose ayudar, la e, la e, ya piso raya. La a, la n, los niños lloran, ya piso.

Miguel: el caballo que?

Niños 3ro: el caballo es bonito, la l, la a, la o, la e, té falta la o, to, to, to, aca la o, la a, brinca, la a, la o.

Miguel: va bien.

Niños 3ro: la e, la e.

Profesora de grupo Martha: puedes descansar Manuel, no, no, no.

Niños 3ro: e, s.

Miguel: fuera.

Niños 3ro: el zapato.

Miguel: el zapato es café, así deben

de ser oraciones diferentes no deben ser las mismas, no se deben de repetir, diferentes.

Niños 3ro: Ho, es Erica, la a.

Miguel: los demás están anotando he, acuérdense que al final vamos a revisar todas las oraciones.

Niños 3ro: murmullos y comentarios, la e.

Profesora m de grupo Martha: Mauricio tu ya pasaste. Jonathan, tu no has participado, bueno busca otra una cortita un enunciado corto.

Niños 3ro: pa, en estos momentos el grupo esta muy tranquilo casi no grita, pato.

Profesora de grupo Martha: zapato es con z.

Niños 3ro: s, a, allá.

Miguel: bien, muy bien.

Niños 3ro: allá arriba, baja, van a perder he, allá en aquella blanca, hay dos, cuatro, descansa.

Miguel: rápido no tanto tiempo he.

Profesora de grupo Martha: la, el zapato es café, ya, las niñas o los niños ya listos vean he.

Miguel: a bueno entonces ya no.

Niños 3ro: ¿ porque?

Miguel: zanahoria por que y fue hace

rato, rápido, los demás están, anotando el conejo come

Niños 3ro: la o, la o, allá, el amarillo, la m, la m, la e,

Profesora de grupo: zanahoria, za.

Miguel: la a.

Profesora de grupo Martha: la a, n, la a, h.

Niños 3ro: afirman lo que dijo la maestra.

Niños 3ro: h, o, r, i, i, a, una niña señala con el lápiz el cuadro de la i, a, a, la a, espérate, s.

Profesora de grupo Martha: ya brinca

Miguel: sale a brincar los demás denle chance, no se atraviesen Gustavo, no se estén atravesando para que lo dejen brincar al otro, ey, ya piso raya, las oraciones que hicimos ahorita que pasen a su salón su maestra las va a revisar si ¿cuántas oraciones fueron en total?

Niños 3ro: catorce.

Miguel: catorce. A ver las niñas cuantas son, a ver, son catorce oraciones su maestra las va revisar, con ustedes, sí. Son catorce oraciones, debieron de haber hecho su letra bonita, la letra tenia que estar bonita, tenían que hacer todas las oraciones si, ahorita que se pasen a

su salón, ella les va revisar. A ver como quedaron, esto es ¿para qué?

Niños 3ro: vayamos mejorando la letra.

Miguel: vayamos mejorando la letra, que nos salga bonito.

Profesora de grupo Martha: Además si vemos su carpeta, se esta mejorando la conformación de enunciados.

Miguel: claro si, claro, bueno gracias chavos pasen a su salón, se acabo por hoy. Continuamos la otra.