



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 061 COLIMA



MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO VÍA MEDIOS
ESPECIALIDAD: INNOVACION PEDAGÓGICA.

La enseñanza de las habilidades
comunicativas y los procedimientos de aprendizaje
en el niñ@ preescolar.
Relato de una investigación – acción en dos Jardines de Niños.

Tesis para obtener el Grado de:
Maestría en Desarrollo Educativo con Especialidad en
Innovación Pedagógica.

Presentada por: **Ma. Mercedes Castellanos Iñiguez.**

Tutora:
Mtra. Alma Elena Macías Santoyo.

Villa de Alvarez, Colima. Marzo de 2005.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL
UNIDAD 061 COLIMA



MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO VÍA MEDIOS
ESPECIALIDAD: INNOVACION PEDAGÓGICA.

La enseñanza de las habilidades
comunicativas y los procedimientos de aprendizaje
en el niñ@ preescolar.
Relato de una investigación – acción en dos Jardines de Niños.

Tesis para obtener el Grado de:
Maestría en Desarrollo Educativo con Especialidad en
Innovación Pedagógica.

Presentada por: **Ma. Mercedes Castellanos Iñiguez.**

Tutora:
Mtra. Alma Elena Macías Santoyo.

Villa de Alvarez, Colima. Marzo de 2005.

A todos los grandes maestros y maestras que son los niños y niñas que iluminan el mundo. Especialmente a Dora Berenice y José Daniel.

A ti José

ÍNDICE.

INTRODUCCIÓN.....	I
CAPÍTULO I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	
A.- El problema de la enseñanza de las habilidades comunicativas y los	
Procedimientos de aprendizaje en el niñ@ preescolar.	8
1.- La manifestación del problema en la práctica docente.....	9
2.- Objetivo general y objetivos particulares de la investigación.....	19
3.- Justificación.....	20
4.- Hipótesis.....	22
5.- Límites de la investigación.....	23
B.- Diagnóstico.	
1.- Contexto social e institucional de la investigación.....	25
a.- Grupo I de la Colonia Francisco I. Madero.....	26
b.- Grupo II de la Comunidad de Cardona.....	27
2.- Las educadoras y niñ@s participantes.....	29
3.- Las categorías del problema.....	31
a.- Eje de la enseñanza.....	32
b.- Eje del aprendizaje.....	44
c.- Eje del currículum.....	54
C.- Metodología general de la investigación.	
1.- El enfoque de la investigación cualitativa.....	56
2.- Método de investigación – acción de Kurt Lewin.....	57
a.- Técnicas e instrumentos para la recolección de información.....	58
b.- Tiempos de aplicación.....	60
3.- Categorías de análisis: Eje de la enseñanza, Eje del aprendizaje y eje del currículum.....	62
4.- Conclusiones del diagnóstico.....	64

CAPÍTULO II.- FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS Y LOS PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE.

A.- Conceptualización del proceso enseñanza aprendizaje y estado del conocimiento.....	66
1.- La enseñanza desde el enfoque constructivista.....	66
2.- La conceptualización de la enseñanza de las habilidades comunicativas.....	74
a.- Estado del conocimiento de la investigación en el área del lenguaje.....	91
3.- La conceptualización de los procedimientos de aprendizaje.....	98
a.- Estado del conocimiento de la investigación en el aprendizaje meta cognitivo.....	106

CAPÍTULO III.- LOS PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS: UNA INNOVACIÓN EN EL NIVEL PREESCOLAR.

A.- Elementos básicos de la innovación.....	113
1.- Contenidos y propósitos educativos en que se inserta la innovación.....	114
2.- Objetivos de la innovación.....	116
3.- Justificación.....	118
4.- Saberes previos a la innovación de l@s participantes.....	120
a.- El estado inicial del alumn@.....	122
b.- El estado inicial de las educadoras.....	125
B.- Líneas generales de la acción innovadora.....	128
1.- Fases de la innovación.....	130
2.- Organización y seguimiento de las estrategias innovadoras.....	133
a.- Planeación grupal.....	134

b.- Libreta de investigaciones.....	137
c.- Mapas conceptuales.....	138
d.- Ambiente alfabetizador.....	141
e.- Áreas de trabajo.....	143
f.- Planeación docente.....	144

CAPÍTULO IV.- LA INNOVACIÓN PASO A PASO: ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS Y LOS PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE

A.- Seguimiento de la innovación.....	146
1.- Categorías o ejes de análisis: enseñanza, aprendizaje y currículum.....	146
B.- Aplicación de las estrategias innovadoras.....	150
1.- Eje del currículum.....	150
2.- Eje de la enseñanza.....	153
a.- Qué, cómo y cuándo enseña las habilidades comunicativas.....	153
b.- Planeación grupal.....	174
c.- Libreta de investigaciones.....	178
d.- Mapas conceptuales.....	180
e.- Conformación y utilización del ambiente alfabetizador.....	181
f.- Áreas de trabajo.....	186
g.- Planeación docente.....	188
h.- Rol de la educadora.....	190
i.- Ayuda pedagógica.....	191
j.- Organización de las actividades.....	193
k.- Material didáctico.....	195
l.- Aprendizaje y sistematización de estrategias de enseñanza.....	197
3.- Eje del aprendizaje.....	199
a.- Qué, cómo y cuándo aprende a hablar, escuchar, leer y escribir.....	199
b.- Procedimientos de aprendizaje.....	210
c.- Disposición grupal.....	211

CONCLUSIONES.....	212
ANEXOS.....	216
BIBLIOGRAFÍA.....	218

INTRODUCCIÓN.

Existen múltiples maneras de enfocar la realidad que se vive en el aula y también de acercarnos a la problemática de los procesos educativos. En este caso particular, me he enfocado al estudio de estrategias de enseñanza en el nivel preescolar, concretamente a las relativas a la enseñanza de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir; y al mismo tiempo, a los procedimientos de aprendizaje desde mi función de asesora técnico pedagógica.

En la propuesta curricular del nivel preescolar, se encuentran contempladas tres de las habilidades comunicativas señaladas líneas arriba, con excepción de la de escuchar, es por ello, que dentro de la innovación que se ha realizado, se incluye a esta habilidad para ser trabajada de manera equilibrada, y se hace también una aportación innovadora con respecto a la introducción del niñ@ preescolar en los procedimientos de aprendizaje que se desprende de la iniciación de las profesoras en el manejo de estrategias de enseñanza.

En este trabajo sustenté una tesis con tres elementos: En primer lugar que **en la educación preescolar es menester desarrollar las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir y no sólo la lectura y la escritura.** En segundo lugar, sustenté que **es necesario que el alumn@ de preescolar empiece a autorregular su aprendizaje y para ello es necesario que la educadora autorregule la enseñanza.** Finalmente afirmé que **los contenidos curriculares y las actividades por proyectos son el vehículo para realizar la enseñanza de las habilidades comunicativas y de los procedimientos de aprendizaje.**

Los espacios educativos en que se desarrolló paralelamente esta investigación son dos planteles del nivel preescolar. El Jardín de Niños “Norma Ceballos Larios”, de la Colonia Francisco I. Madero, en una zona urbana-marginal del municipio de Colima al que pertenece el grupo I y en el caso del grupo II, ubicado en el Jardín de Niños unitario

“Felipa Velasco Castellanos”, de la comunidad rural Cardona; pertenecientes al mismo municipio.

Para la realización de este estudio, fue necesario considerar en todo momento la interrelación del binomio teoría-práctica, ya que se partió de un problema detectado dentro de los procesos educativos en preescolar y al cual se buscó plantear una solución guiada por los planteamientos de la investigación-acción. Ha sido del interés de muchos estudiosos en la materia y esta relación ha cambiado a lo largo de la historia, según la perspectiva de quien la aborda y el contexto en el que se encuentra. Pero, lo que es innegable, es que ambas, teoría y práctica, van de la mano y se complementan; ya que como lo expresa Gimeno Sacristán “el problema de la relación entre conocer y actuar en educación quizá sea el tema central de todo pensamiento para explicar por qué la educación se desarrolla tal como realmente lo hacemos y por qué ha sido así, entrando en el mundo de las relaciones entre contextos, instituciones, culturas, personas, ideas y usos prácticos”. (Gimeno S. 98: 21).

Por ello, desde mi ámbito de acción, realicé un esfuerzo por intentar comprender el qué, el cómo, y el cuándo de la práctica docente, dentro de la cual se encuentra y desarrolla mi objeto de estudio; en un intento por explicar los actos de elaboración y desarrollo del pensamiento sobre la educación, con la intención de contribuir a ofrecer propuestas concretas y viables acerca del cómo conviene que se realice esa parte de la práctica docente, a fin de que se busque lograr la solución y mejora de la situación que se presenta como problema, puesto que “el pensamiento educativo no tiene como función solamente explicar, sino también guiar la práctica” (Gimeno S. 98: 30) En otras palabras, fue un esfuerzo por aproximarme a la compleja interacción teoría-práctica; ya que cuando hablamos de la investigación-acción, metodología que sustenta este trabajo, hay que tener presente por un lado, la relación de la idea con la acción y por otro, que la situación a que nos referimos influya en el campo de la acción con el deseo de cambiar o mejorar dicha situación; por lo que se necesita comprender a fondo la naturaleza del problema y revisar constantemente la idea original durante el proceso de la investigación-acción.

Con el propósito de reconstruir el proceso por el cual llegué a esta tesis, hago ahora una retrospectiva del planteamiento de la problemática que realicé, de la manifestación que observé de ella, de los instrumentos con que obtuve información y la interpretación que hice de esos datos; la propuesta de innovación que construí así como su seguimiento y evaluación.

La primera situación a la que me enfrenté, consistió en definir el tema de mi objeto de estudio, el cual, tiene que ver con un proceso educativo relacionado con la enseñanza, y con el trabajo profesional que desempeñé como asesora técnico pedagógica en el nivel preescolar.

Con estas inquietudes y motivaciones inicié el trabajo para investigar **¿Cuáles son las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas que utiliza la educadora y cuál es el nivel y características de la autorreflexión que sobre ellas realiza? Y ¿qué procedimientos de aprendizaje utilizan el alumn@ y la docente?**, como primeras preguntas que me llevaron a plantearme como **objetivo general** de este trabajo, construir conocimientos sistematizados en torno a las estrategias de enseñanza que utiliza la docente preescolar, que le permiten aprender a aprender y enseñar a aprender en la enseñanza de las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir; cuyos resultados sirvan para orientar y fundamentar las asesorías destinadas al personal docente y directivo, para que se conciban como aprendices y enseñantes paralelamente y que puedan ser utilizados también, como referentes en futuras investigaciones.

Este documento lo organicé en cuatro capítulos, el primero de ellos, llamado: El planteamiento del problema; en el que presento el problema en la cotidianeidad, los motivos que me impulsaron, qué propósitos guiaron el estudio y el diagnóstico del mismo. De este diagnóstico se concretaron estas otras preguntas de investigación: **¿Es posible que la educadora promueva la enseñanza de los procedimientos de aprendizaje a través de las habilidades comunicativas?, ¿Cómo se puede realizar la planificación colegiada de las actividades de la docente conjuntamente con la asesora, para la enseñanza de las**

habilidades comunicativas, de tal forma que se promueva la autorreflexión de la profesora?

En el segundo capítulo, Fundamentos teóricos y conceptuales de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje; señalo aquellos conceptos que son básicos para el entendimiento de la parte práctica de este proceso de enseñanza aprendizaje. En el tercer capítulo, *los procedimientos de aprendizaje en la enseñanza de las habilidades comunicativas. Una innovación en el nivel preescolar*; abordo el estado inicial del alumno y de la educadora, los objetivos de la innovación: **Propiciar la autorreflexión deliberada y sistemática de las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas, de forma tal que la educadora se conciba como aprendiz estratégica. Que la enseñanza de dichas habilidades sea equilibrada, es decir, sin priorizar unas sobre otras. Compartir los conocimientos y habilidades de cada una de las educadoras, para establecer un intercambio de experiencias entre las educadoras participantes, como estrategia de aprendizaje entre ambas con el fin de que los procedimientos de aprendizaje se enseñen deliberada e intencionalmente.** Así como la planeación de toda la propuesta innovadora. Finalmente, en el cuarto capítulo, *La innovación paso a paso: enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje*, muestro los resultados del impacto de la innovación, y los argumentos de las tesis que sustentó en el trabajo.

Al estudiar procesos educativos, particularmente los referidos a la enseñanza, recorro a las Ciencias Sociales, las cuales, como señala (Hugo, Zemelman 1987:9-10) son un instrumento de razonamiento que tienen como función dar cuenta de la realidad en el marco de la explicación. Para ello se requiere, -dice el autor-, “construir el objeto de conocimiento sin perder la riqueza dinámica de la realidad”, es decir, contextualizar el problema de estudio con la realidad; articulándolo con los otros niveles de la misma, -sin que se tengan que estudiar todos ellos-para llegar a vincularlo con la totalidad.

Como toda teoría del conocimiento se basa en la teoría y concepción de la realidad que se tenga. En este entendido, sustentó mi trabajo en torno a la enfoque metodológico dialéctico, la cual constituye una manera de concebir la realidad cómo dándose, cómo un

proceso histórico, producto de la creación de los seres humanos y por tanto susceptible de ser transformada por ellos mismos; de conocerla como una totalidad cuyas partes: económicas, políticas, sociales, culturales, individuales, locales, nacionales, internacionales, objetivas, etc., se articulan internamente en sus múltiples y variadas relaciones.

Tener una visión de la realidad desde esta perspectiva dialéctica, implica proponer cómo queremos que ésta sea, con una posición crítica, cuestionadora, creadora, capaz de enfrentar de forma activa y consciente los problemas; y de contribuir a la construcción de la teoría desde nuestra práctica como punto de partida, para organizar una interpretación crítica de ella, que vaya de lo descriptivo a lo reflexivo, que en forma rigurosa efectúe el análisis, síntesis, inducciones y deducciones; que ubique nuestro trabajo en tensiones y contradicciones de fondo que desemboquen en conclusiones teóricas y enseñanzas prácticas.

Desde esta perspectiva, parto de la idea de que para conocer las cosas y su estructura, hay que dar un rodeo (Kosik 67: 41); ya que “el conocimiento es uno de los modos de apropiación del mundo por el hombre”. Por su parte, (Gimeno S. 92: p. 66), considera que el pensamiento trabaja con proyecciones distanciándose de los fenómenos para poder entenderlos mejor. Él considera que se necesita rescatar “los fenómenos interactivos, la dialéctica entre las partes y elementos que entran a formar parte de la vida de la institución como un conjunto” En este sentido, tenemos que para conocer y comprender la realidad, - en este caso la realidad educativa- concebida como un todo caótico e incomprensible, es decir, para comprenderla, aclararla y explicarla, requerimos dar un rodeo: comprenderla por medio de lo abstracto; comprender el todo por medio de la parte, en un movimiento del y en el pensamiento, que requiere moverse en el plano abstracto, moverse de la parte al todo y del todo a la parte.

Este ascenso de lo abstracto a lo concreto como método materialista, es “la dialéctica de la totalidad concreta, en la que se reproduce idealmente la realidad en todos sus planos y dimensiones” (Gimeno S. 92: p. 49) por medio de la cual se explican los fenómenos

sociales a partir de la actividad práctica que se tiene que tener sobre un campo de estudio, para poder apropiarse de la cosa, en este caso, la realidad de los procesos de enseñanza.

Es en este ir y venir de lo abstracto a lo concreto, de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, la razón que originó que la parte metodológica del trabajo la sustente en los grandes pasos que plantea el Modelo de Investigación Acción de Kurt Lewin y que consiste en una espiral de ciclos, los cuales están integrados por la identificación de una idea general, que se relaciona con la situación que se desea cambiar o mejorar y que se revisa constantemente durante el proceso investigativo, lo que me llevó a diagnosticar el problema, reformularlo, diseñar la propuesta de innovación, implementarla y sistematizarla, como medio para incidir en la realidad educativa a través de la tesis y conclusiones que presento al final de este documento.

Finalmente quiero hacer mención de mi reconocimiento a la participación, desempeño e interés por continuar superándose a las dos compañeras educadoras responsables de los grupos en que se desarrolló la investigación.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

A.- El problema de la enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje en el niñ@ preescolar.

Una parte importante del trabajo en los jardines de niños, está dedicado al desarrollo de actividades relacionadas con la enseñanza aprendizaje de la lectura y la escritura, y mucho se ha hablado a cerca de la conveniencia o no de enseñar a leer y a escribir en preescolar. Algunos padres de familia esperan que en este nivel sus hijos aprendan a hacer sus primeras letras y en ocasiones ellos mismos inician con esta enseñanza en el hogar. En el presente capítulo, se expone la problemática del quehacer áulico relacionado con la enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje que han vivido las educadoras participantes y que tiene que ver con el conocimiento y manejo del programa de educación preescolar vigente, concretamente de sus contenidos, objetivos, diseño de estrategias, apoyos colaterales; la propia visión y expectativas de los padres de familia y de algunos maestr@s de primer grado de primaria.

Hablo de habilidades comunicativas y no de lectura y escritura, ya que las primeras comprenden además de estas dos, al lenguaje oral y al escuchar, así como de los procedimientos que realizan los alumn@s en su proceso de aprender, los cuales no han cobrado interés ni por parte de los padres de familia ni de las mismas educadoras; por lo que en este mismo apartado planteo también, las razones y los objetivos para la realización del presente trabajo, las cuales están íntimamente relacionadas con la función de asesora técnico pedagógica con la que participé y con mis inquietudes por aportar mi granito de arena en el mejoramiento del servicio educativo que presta el Jardín de Niños.

Finalmente menciono las limitaciones de la investigación que encontré a lo largo del camino, las cuales se relacionan básicamente con la duración de la misma, el desempeño de otras responsabilidades paralelas, relativas a mi función y una más, se refiere a las investigaciones sobre la temática que me fue difícil acceder a ellas.

1. La manifestación del problema en la práctica docente.

A lo largo de mi vida profesional, me fui dando cuenta poco a poco, que una necesidad y preocupación de muchas docentes en su quehacer cotidiano, se relacionaba con la enseñanza de la lectura y escritura; por lo que ponían énfasis en el diseño de actividades para que el niñ@ accediera a éstas: copias, planas, recortado, ejercicios musculares, utilizar algunas técnicas gráfico-plásticas, lectura de cuentos, narraciones, por mencionar algunas.

Este interés se vio acrecentado, al darme cuenta que también era una inquietud de padres de familia y de maestros de primaria, quienes con puntos de vista divergentes, difícilmente lograban conjuntar esfuerzos para que los niñ@s vivieran un aprendizaje más contextualizado de este conocimiento tan necesario en nuestra vida cotidiana.

Lo anterior, me motivó a emprender este trabajo y cuando realicé las primeras observaciones sistemáticas, me percaté de que las docentes participantes, con relación a la enseñanza del lenguaje, en **el aspecto curricular**, manejaban distintos objetivos y contenidos a los que señala el *Programa de Educación Preescolar 1992*, los *Bloques de Juegos y Actividades en el Desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños y/o La Guía Didáctica para Orientar el Desarrollo del Lenguaje Oral y Escrito en el nivel Preescolar*, documentos que sirvieron como marco en el análisis de los datos encontrados; ya que intentaban satisfacer las expectativas de los padres de familia relacionadas con la enseñanza de la lectura y escritura; a la par que se daba una ausencia de corresponsabilidad de su parte con la escuela, para el logro de los mismos.

Por otra parte, no se encontraron evidencias tangibles de que la educadora realizara ajustes sobre todo en el **proceso de enseñanza** y un seguimiento a este proceso; ya que sus planes de trabajo en ocasiones no estaban actualizados y las evaluaciones de los mismos no reflejaban los logros, dificultades, resultados de las estrategias y de su intervención docente.

También me percaté de que aunque manejaban objetivos diferentes entre ellas, **sus estrategias de enseñanza** eran acordes con los objetivos que se proponían alcanzar; destacando algunas como la copia por la copia, es decir, copia de textos de manera aislada en forma mecánica y poco significativa para el niño; la conversación, narración, lectura de cuentos, técnicas gráfico plásticas y de ejercicios de coordinación motriz fina, entre otras.

La utilización del ambiente alfabetizador, distaba de lograr una interacción por parte del niño con la lectura y la escritura, ampliando sus experiencias, en el sentido que pueda descubrir el significado, importancia y funciones de la lengua escrita de manera dinámica, globalizada y como resultado de las actividades del proyecto que realizaba el grupo, prácticamente servía con fines decorativos.

Cabe mencionar que los contenidos curriculares que se presentan al niño, están previstos para que se aborden en contextos de aprendizaje significativos, en los que las actividades que se realizan, respondan a un **proyecto** ya que “El proyecto es una organización de juegos y actividades propios de esta edad, que se desarrollan en torno a una pregunta, un problema, o a la realización de una actividad concreta. Responde principalmente a las necesidades e intereses de los niños, y hace posible la atención a las exigencias del desarrollo en todos sus aspectos” (SEP 92: 18). Por lo tanto tenemos que el *método de proyectos* “Es un método globalizador que consiste en llevar al niño de manera grupal a construir proyectos que le permitan planear juegos y actividades a desarrollar ideas, deseos y hacerlos realidad al ejecutarlas (...) es una actividad que se desarrolla ante una situación problemática concreta, es un conjunto de actividades relacionadas entre sí que sirven a una serie de propósitos educativos...sustenta que los niños deben dar respuesta a una pregunta, solución a los problemas que se les presentan y necesitan resolver conjuntamente...se pretende con esto que los niños encuentren posibles soluciones a problemas de su interés” (S.E.P. 92:28)

Es conveniente precisar aquí que El Programa de Educación Preescolar (PEP 92), entre sus principios tiene el respeto a las necesidades e intereses de los niños; a su capacidad de expresión y juego y favorecer su proceso de socialización; ya que parte de su fundamentación tiene un **enfoque globalizador**. “La globalización considera el desarrollo infantil como proceso integral, en el cual los elementos que lo conforman (afectividad, motricidad, aspectos cognoscitivos y sociales), dependen uno del otro” (SEP 92: 17.) “Adoptar un enfoque globalizador, que otorgue importancia a la detección y resolución de problemas interesantes para los niños, contribuye a poner en marcha un proceso activo de construcción de significados que surja necesariamente de la motivación y de la participación de los alumnos” (SEP. 93: 26)

En este sentido, las actividades que se realizan en las aulas abordan diferentes contenidos de forma funcional y no arbitrariamente, ya que los aprendizajes adquiridos por medio de estos proyectos, requieren interacciones sociales con sus compañer@s, con los docentes, con el tiempo, el espacio, el mobiliario y con aspectos de su cultura, y por lo tanto con contenidos de distinto tipo.

Este enfoque globalizador ocasiona que la acción pedagógica se estructure en torno a “**los bloques**, que son conjuntos de juegos y actividades que al ser realizados favorecen aspectos del desarrollo del niño...proporcionan al docente sugerencias de contenidos que se consideran adecuados para favorecer procesos de desarrollo en los niños. Estos **contenidos** se refieren al conjunto de conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes y valores que el niño construye a partir de la acción y reflexión en relación directa con sus esquemas previos; de esta forma incorpora la información, experiencias y conceptos del medio natural y social, enriqueciendo sus estructuras con nociones nuevas a través de la interacción y participación en los diferentes juegos y actividades que se realizan dentro de un proyecto” (S.E.P. 93: 53-54)

Dentro de estos bloques, la educadora requiere plantearse **propósitos educativos**, es decir, la intencionalidad de favorecer los procesos de desarrollo de los niñ@s, en sus dimensiones afectiva, social, intelectual y física.

En el siguiente cuadro, con excepción del bloque del lenguaje, se pueden apreciar de forma general cada uno de los bloques de juegos y actividades ya mencionados, con sus respectivos contenidos; los cuales se abordan en la realización de los diferentes proyectos grupales.

BLOQUE	CONTENIDOS
SENSIBILIDAD Y EXPRESIÓN ARTÍSTICA.	Música; artes escénicas; artes gráficas y plásticas; literatura y artes visuales.
PSICOMOTRICIDAD.	Imagen corporal, y la estructuración de tiempo y espacio.
LA NATURALEZA.	Salud, ecología y ciencia.
MATEMÁTICAS	La construcción del número como síntesis del orden y la inclusión jerárquica; adición y sustracción; medición y creatividad y libre expresión utilizando las formas geométricas.

Cuadro 1 Bloques y contenidos curriculares.

El bloque de juegos y actividades relacionados con **el lenguaje**, tiene que ver con el tema que nos ocupa, razón por la cual lo presento más detalladamente. En este aspecto del conocimiento, **“El Jardín de Niños favorece situaciones que permiten al niño ampliar el lenguaje oral, proporcionan un ambiente alfabetizador y las experiencias necesarias para que recorra el camino anterior a la enseñanza-aprendizaje de la convencionalidad de la lengua escrita para que, en su momento, este aprendizaje se dé en forma más sencilla”**. (SEP. 93:102).

En el cuadro 2 que esquematiza el bloque del lenguaje, incluyo los propósitos educativos que comprende este bloque; con el afán de tener una visión lo más completa posible entre el contenido con los propósitos educativos propuestos y que al mismo tiempo nos permita poder relacionarlos con los que manifestaron las educadoras considerar al momento de planear los proyectos educativos, y en el diseño de sus estrategias, para estimular el desarrollo de sus alumn@s.

CONTENIDO	PROPOSITOS EDUCATIVOS.
LENGUA ORAL.	<ul style="list-style-type: none">  Comunicar ideas, sentimientos, deseos y conocimientos a través del lenguaje.  Expresar sus ideas de manera más completa.  Utilizar el lenguaje oral de manera creativa.  Relacionar la escritura y los aspectos sonoros del habla.  Analizar los aspectos formales de la escritura.
ESCRITURA.	<ul style="list-style-type: none">  Descubrir la utilidad de la escritura.  Describa la diferencia entre escritura y otras formas de Representación gráfica.
LECTURA.	<ul style="list-style-type: none">  Descubrir la utilidad de la lectura.  Diferenciar entre leer y hablar y leer y mirar.  Descubrir que los textos dicen algo.  Descubrir que lo que se habla puede escribirse y de después leerse.

Cuadro 2 Contenidos curriculares y propósitos educativos del área del lenguaje.

Quiero hacer notar dos aspectos. Uno de ellos, es que en los cuadros anteriores se ponen de manifiesto dos vacíos significativos con relación a la temática aquí abordada: la ausencia del contenido relacionado con el escuchar y la falta de una enseñanza sistemática e intencionada con contenidos y propósitos educativos puntuales, de los procedimientos de aprendizaje. El otro se ubica en el trabajo observado, en donde también se presentó un desequilibrio en la enseñanza de las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir, pues se estimularon más las dos últimas que las dos primeras, al menos intencionalmente.

En cuanto a las actividades diseñadas para propiciar el aprendizaje de los contenidos anteriores, éstas se realizaban bajo el criterio de cada una de las educadoras y no conforme a los niveles de conceptualización de la lectura y escritura en que se encontraba el grupo, los cuales reflejan los **procesos de aprendizaje** por los que atraviesa el niño; además de percibirse una ausencia de sistematización de dichos procesos. Aspectos que muestran el rol tan importante que juegan las docentes en el diseño de los proyectos, ya que en el programa vigente (S.E.P. 92: 28 y 29) considera la función de la educadora como guía, promotora, orientadora, coordinadora del proceso educativo y como referente afectivo. “Sin embargo, en forma particular y ya en el desarrollo mismo de todo proyecto, es de fundamental importancia: Que trate de ubicarse en el punto de vista de los niños, intentando comprender la lógica que expresan a través de lo que dicen, de lo que dibujan y de lo que construyen. Que los induzca a confrontar sus ideas en situaciones concretas que impliquen una cierta experimentación. Que los haga reflexionar sobre lo que dicen, hacen o

proponen, propiciando nuevas actividades. Que trate de valorar positivamente sus esfuerzos, sus intentos en todo lo que hacen y los resultados que obtienen, sean como sean, ya que el proceso mismo de hacer, es lo único que interesa valorar”.

En estas situaciones mencionadas en párrafos anteriores, se reflejan, las contradicciones, los vacíos y necesidades que tienen que ver con la realidad en donde se manifiesta el problema; ya que con este acercamiento a la problemática detectada, consideré que la naturaleza del problema no radicaba, solamente, en la controversia entre docentes y padres de familia en cuanto a la función y objetivos de Preescolar, en el área del lenguaje; sino que también, influyen el tipo de estrategias de enseñanza utilizadas por las docentes; tal como se refleja en el interés existente en la educadora del grupo II, quien durante el ciclo escolar 98-99, realizó un proyecto escolar con la intención de responder a un problema relacionado con la enseñanza del lenguaje.

Igualmente no se puede descartar dentro de esta problemática, la concepción que se tenga del sistema de escritura y el nivel de conocimiento del **Programa oficial, que con relación al lenguaje, plantea sólo tres contenidos: la lengua oral, la escritura y la lectura. Desde ahí, existe un desequilibrio en la cobertura de las cuatro habilidades comunicativas**, ya que el escuchar está ausente de los objetivos y por ende de los contenidos; igualmente **se observa la ausencia en los objetivos explícitos del programa, para que el niñ@ aprenda procedimientos de aprendizaje.**

En el planteamiento de este problema, señalo finalmente, que tomé en consideración los estudios que señalan el descuido en que ha caído la enseñanza del lenguaje, tal como lo menciona Rosa María Torres, cuando puntualiza que “el lenguaje es el gran incomprendido del sistema escolar, el gran maltratado y el gran reprimido. Desde su propia concepción hasta los contenidos y métodos que adopta la enseñanza del lenguaje... (y que) el enfoque tradicional ha sido segmentador y parcial: separación entre la lectura y escritura y expresión oral (hablar), privilegio de las dos primeras, olvido del escuchar” (TORRES 98: 61) Hecho que se observa en los contenidos del Programa de Preescolar, como ya lo señalaba.

Desde mi función de asesoría, recupero una visión más integradora de la enseñanza del lenguaje, tanto en la representación, expresión y comunicación, como en sus habilidades básicas. Ya que hablar de habilidades comunicativas y no sólo de lectura y escritura en la educación preescolar, implica tener una visión más completa y global de lo que significa acercar al niño y a la niña preescolares al conocimiento y reconstrucción de nuestro sistema de comunicación; así como, que para acercarse a la lectura y a la escritura, es básico estimular el desarrollo de la escucha y del lenguaje oral, los cuales se empiezan a desarrollar mucho antes que los primeros.

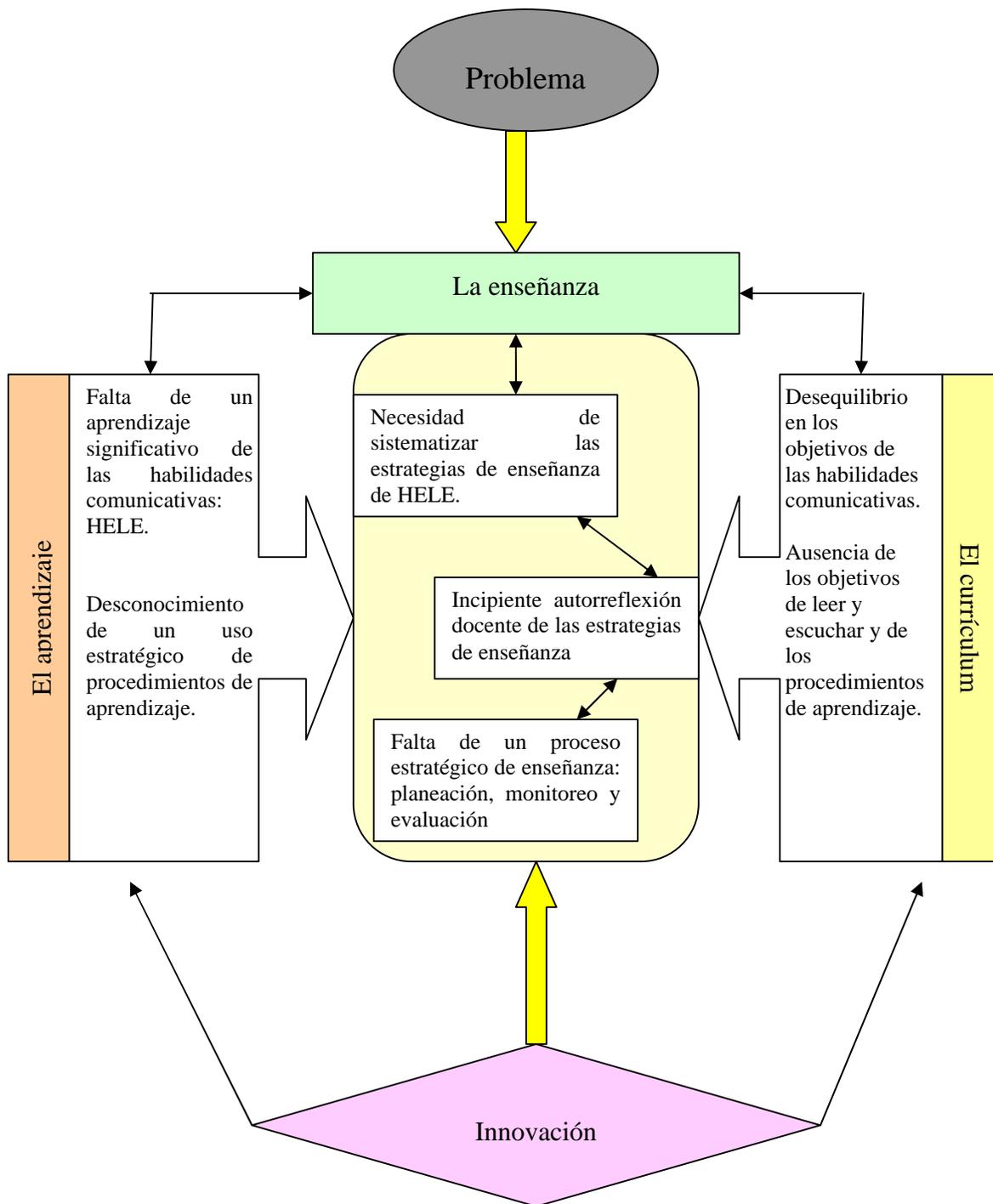
Debido a la situación presentada, la investigación realizada, habrá de enmarcarse en tres categorías: el **eje de la enseñanza**, relacionada con los qué, cómo y cuando de la enseñanza de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer, escribir y los procedimientos de aprendizaje; la planificación y organización de las actividades, los materiales utilizados, el ambiente alfabetizador, el rol de la educadora y la ayuda pedagógica que proporciona. El **eje del aprendizaje**, relativo a los qué, cómo y cuándo del aprendizaje de hablar, escuchar, leer y escribir; la disposición grupal hacia las actividades propuestas por la educadora y algunos aspectos relacionados con los procedimientos de aprendizaje. Con relación al **eje del currículum**, se hace referencia a los objetivos, el tipo de conocimientos y contenidos que se enseñan.

He de señalar que las categorías mencionadas, se construyeron de acuerdo con la información obtenida al realizar un diagnóstico, mediante las observaciones del trabajo áulico en los dos jardines de niños participantes, registradas en un diario de campo con las transcripciones de las audio grabaciones de las clases a las que asistí y con ayuda de la guía de observación diseñada para tal efecto; así como a través de las entrevistas aplicadas a las educadoras participantes en la investigación.

La problemática investigada, se encuentra enmarcada en las **tres categorías** ya mencionadas: **el eje de la enseñanza, del aprendizaje y del currículum**, las cuales cruzan transversalmente todo el trabajo y están compuestas de aspectos empíricos que brevemente ya descritos, se desglosarán en el diagnóstico de manera específica.

Como resultado del diagnóstico realizado, y con la intención de intervenir en la realidad estudiada de acuerdo a los planteamientos de la investigación acción, realicé una propuesta de innovación destinada a solucionar o mejorar la situación problemática, la cual se expone en su totalidad en el cuarto capítulo.

La formulación del problema es producto de la íntima relación de los actores participantes, cada uno desde los roles que desempeña, así como de los aspectos implicados en los ejes o categorías descritos con anterioridad; por lo que detallo en los referentes empíricos la información obtenida en los dos planteles donde se realizó la investigación. Por lo anterior, a continuación muestro de manera gráfica las relaciones existentes entre las categorías y la situación problemática mencionada, de la enseñanza – aprendizaje de las habilidades comunicativas: Hablar, escuchar, leer y escribir (H.E.L.E.)



Esquema 1 Relación entre categorías y problemática.

Con respecto al problema de la enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje en el niñ@ preescolar, a fin de caracterizar como punto de

partida de la investigación qué, cómo y cuándo enseña a hablar, escuchar, leer y escribir; así como los procedimientos de aprendizaje que puedan permitir la autorreflexión de l@s actores del proceso educativo, para, posteriormente plantear la propuesta de innovación, su seguimiento y evaluación, de acuerdo al modelo de investigación acción de Kurt Lewin que guía este trabajo, planteo las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas que utiliza la educadora y qué procedimientos de aprendizaje utilizan el alumn@ y la docente?

¿Cómo se puede realizar la planificación colegiada de las actividades de la docente conjuntamente con la asesora, para la enseñanza de las habilidades comunicativas, de tal forma que se promueva la autorreflexión de la profesora?

¿Es posible que la educadora promueva la enseñanza de los procedimientos de aprendizaje a través de la enseñanza de las habilidades comunicativas?

Como resultado del diagnóstico realizado, y con la intención de intervenir en la realidad estudiada, de acuerdo con los planteamientos de la investigación acción, en la parte de la propuesta de innovación, aparecieron las dos últimas preguntas, la primera de ellas, porque consideré que la autorreflexión que realice la educadora sobre sus *estrategias de enseñanza*, entendidas en este caso como la forma en que se dirige el proceso de enseñanza para alcanzar los objetivos planteados, es un indicador de cómo enseña que puede permitirle aprender a hacer mejor esa actividad y la segunda, porque pensé que los procedimientos de aprendizaje enseñados intencionalmente proporcionarían beneficios a la vida escolar y social de los alumn@s.

Me interesó plantear el uso de los procedimientos de aprendizaje de forma deliberada, como herramientas que permitan a las educadoras y a l@s alumn@s aprender a aprender, a partir de mi lectura de Carles Monereo, ya que este autor sostiene que “el uso reflexivo de

los procedimientos que se utilizan para realizar una determinada tarea supone la utilización de *estrategias de aprendizaje*” (Carles Monereo 97:17), las cuales serán entendidas en este trabajo, como: “proceso de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determina demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción” (Carles Monereo 97:27), con lo cual se puede lograr que el alumn@ mejore sus conocimientos declarativos y procedimentales, que incremente su conciencia acerca de qué operaciones y decisiones toma al aprender un contenido o resolver una tarea y finalmente, favorecer el conocimiento y el análisis de las condiciones en que se resuelve una tarea o un aprendizaje.

2.- Objetivo general y objetivos de la investigación.

El Objetivo general que persiguió esta investigación, quedó establecido de la siguiente manera:

Conocer las estrategias de enseñanza que utiliza la docente preescolar, que le permiten aprender a aprender y enseñar a aprender en la enseñanza de las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir; para orientar y fundamentar las asesorías destinadas al personal docente y directivo, para que se conciban como aprendices y enseñantes.

Mientras que los objetivos particulares que guiaron el trabajo fueron los siguientes

- Caracterizar, las estrategias de enseñanza que utiliza la docente preescolar, que le permiten aprender a aprender y enseñar a aprender, en la enseñanza de las habilidades comunicativas en dos grupos de tercer grado en dos Jardines de Niños del Municipio de Colima.

- Construir y llevar a cabo de manera colegiada una propuesta de actividades que estimulen la enseñanza de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, en forma significativa y equilibrada en el niñ@ preescolar.

- Contribuir en la formación de la educadora con el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje y de aprendizaje sobre la enseñanza, para que a su vez promueva en sus alumn@s la utilización de los procedimientos de aprendizaje como herramientas que les posibiliten aprender a aprender.

- Estimular en la educadora la autorreflexión acerca de las estrategias de enseñanza, a fin de que las realice en forma deliberada y sistemática.

De esta forma, la acción rectora de los propósitos de innovación fue: **propiciar el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje con la educadora y con el niñ@, en la enseñanza de las habilidades comunicativas.**

3. Justificación.

Dado que parte de mi función fue asesorar al personal directivo y docente de la zona escolar donde laboré, en cuanto a las dificultades que se presentan en la concreción práctica de los procesos de enseñanza aprendizaje, y en virtud de que me di cuenta de la controversia existente entre docentes y padres de familia en cuanto a la función y objetivos del nivel, con relación a la enseñanza de habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir; así como en el tipo de estrategias utilizadas por las docentes, y en el nivel de conocimiento y manejo de la currículum oficial que tienen; considero que el estudio de esta realidad, permite por un lado, su conocimiento en forma sistematizada y por el otro, plantear propuestas de innovación que puedan llevar a la práctica las educadoras; lo cual, da pie para mejorar mi trabajo y también propicia contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza; puesto que una enseñanza de calidad desde la concepción constructivista, no es

sólo cuestión de l@s profesor@s, sino que incluye el apoyo que brinden las autoridades a los centros, ya sea en la organización, en la formación y/o en el asesoramiento.

Por otra parte, considero que la importancia de esta investigación, radica en que condujo a un acercamiento a la naturaleza de la problemática de la enseñanza de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir y sentó bases para una alternativa de estrategias de enseñanza significativa, para propiciar aprendizajes significativos, tanto en alumn@s como en las propias docentes.

En este sentido, podríamos afirmar que las beneficiarias directas de la investigación en primera instancia, fueron las dos educadoras participantes, 45 alumn@s en quienes repercute directamente la acción docente; también se beneficiaron los y las docentes del primer grado de primaria, como receptores de los egresados de preescolar; a los padres y madres de familia, porque encontrarían una mayor y mejor calidad en los servicios educativos, lo cual en un momento dado sería un beneficio para la sociedad.

Así mismo, considero que este trabajo contribuye al desarrollo educativo del nivel preescolar, al proponer una solución a un problema detectado y con la perspectiva de hacer extensiva la propuesta a otras educadoras, ya sea para su aplicación o como una forma de generar información que pueda ser útil para futuras investigaciones sobre esta área del conocimiento. También contribuye al desarrollo educativo en la entidad, ya que al implementar la innovación acerca del uso de procedimientos de aprendizaje a través de la enseñanza - aprendizaje de las habilidades comunicativas, se dota al alumn@ preescolar de herramientas que le permitirán construir un aprendizaje más significativo y aprender a aprender por sí mism@ en diferentes ambientes de aprendizaje y a lo largo de toda su vida. Esto da como resultado, iniciar a los alumn@s en la formación de hombres y mujeres más reflexivos, críticos, analíticos, creativos, propositivos, y autónomos; seres capaces de buscar alternativas de solución a la problemática que se les presenta. Es decir, con las habilidades y destrezas que plantea el Programa de Educación Preescolar.

Con la mejora en las estrategias de enseñanza, se ofrece una educación de calidad, puesto que a través de las propuestas, se encuentra el propósito de propiciar la autorreflexión acerca de éstas, la intención de cobrar conciencia de los *qués, cómo y para qué* de lo que se hace, en la búsqueda de respuestas a las interrogantes que se planteen y en el aprendizaje de la propia enseñanza.

4.- Hipótesis

Si partimos del concepto de que “una hipótesis es una proposición provisional, una presunción que requiere verificarse” (CAMPENHOUDT. 1998:129), nos daremos cuenta que en esta investigación, las hipótesis planteadas tuvieron el papel de guiar el proceso realizado, ya que la relación que se estableció entre la reformulación del problema y la respuesta preliminar que doy al mismo como una forma de resolverlo quedó expresada como **hipótesis** para regir la siguiente etapa o fase de la investigación de la siguiente manera:

Si se da la autorreflexión sobre las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas y de los procedimientos de aprendizaje, la educadora se puede concebir como aprendiz y enseñante estratégica, para que autorregule su enseñanza y favorezca que el alumn@ aprenda a autorregular su aprendizaje.

La enseñanza de las habilidades comunicativas y de los procedimientos de aprendizaje, se puede realizar en cualquier contenido curricular a lo largo de los proyectos que se realizan.

Se puede ofrecer al alumn@ una guía de cómo utilizar los procedimientos de aprendizaje (aprender a aprender), a través de los proyectos y en las actividades de la enseñanza de las habilidades comunicativas.

Las hipótesis arriba señaladas se trabajaron acordes a la realidad educativa y social de los dos jardines de niños participantes: “Felipa Castellanos” y “Norma Ceballos Larios”, ya que cada uno tiene un contexto con características muy particulares, los cuales se describen más adelante con detalle, en el apartado del diagnóstico.

Con base en estos elementos sobre las características del problema, del contexto me di a la tarea de planear cómo innovar para intentar contribuir desde mi perspectiva en la solución del mismo, sin embargo, quiero mencionar ahora las limitaciones encontradas al realizar el trabajo.

5.- Límites de la investigación.

Si bien para la realización de esta actividad investigativa, se contó con muchos factores que la apoyaron, considero necesario hacer mención de las limitaciones encontradas en la misma, la cual está ubicada en el área de la enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje en el niñ@ preescolar, como ya se ha mencionado.

Las limitaciones encontradas se presentaron en diferentes ámbitos, una de ellas fue la relacionada con las investigaciones previas realizadas sobre el tema, ya que fue difícil encontrar dicha información en el Estado, en la consulta vía Internet en el país y fuera de él sea porque existen pocos documentos al respecto o bien porque son desconocidos para la investigadora, ya que la divulgación de la investigación no ha sido una rama muy trabajada en este sentido; lo cual viene a repercutir en la retroalimentación que otros autores interesados sobre el tema pudieran realizar.

Aunque se contó con el apoyo de la supervisora escolar de los jardines de niños participantes, así como con la buena disposición hacia el trabajo de las docentes

comprometidas en el mismo, una de las limitantes más significativas para la ejecución de la investigación, fue el corto periodo de tiempo en que se realizó, por lo que también es un factor a considerar dentro de la problemática detectadas al respecto.

Este trabajo realizado en dos contextos escolares, también estuvo influido por la manera de llevar a la práctica sobre todo la fase de innovación de las dos compañeras educadoras, puesto que la interpretación de la propuesta es decisiva para el logro de los resultados obtenidos. Sin embargo, no quiero dejar de mencionar, la buena disposición que mostraron hacia el trabajo, el tiempo que le dedicaron, ni los espacios de reflexión docente que se generaron como beneficios para su crecimiento profesional y laboral, ya que antes del trabajo no contábamos con ellos.

B.- Diagnóstico.

Cuando se inicia un trabajo en el aula sabemos que debemos partir de un diagnóstico situacional, para poder conocer y distinguir los factores inmersos en dicho proceso. Con mayor razón es necesaria su realización al identificar, determinar o plantear una problema, con el propósito de fundamentar el trabajo investigativo.

Para poder identificar con mayor claridad la situación problemática relacionada con la enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje en el niño preescolar, en dos centros escolares, se implementó el modelo de investigación acción que plantea Kurt Lewin, que se describe con detalle en un próximo apartado, pero menciono de manera general sus principales pasos seguidos ahora: sistematizar el problema estudiado y reformularlo, elaborar un diagnóstico del mismo, diseñar la propuesta de innovación, implementarla, darle seguimiento y evaluar los resultados de la misma.

En la realización del diagnóstico, utilicé técnicas e instrumentos acordes con el tipo de investigación realizada durante un periodo de cuatro meses, en el cual se realizaron un total de 17 visitas con un total de 34 horas de observación a la práctica docente. Estas técnicas consistieron en la observación no participante, el coloquio, reuniones de análisis de la práctica docente; dos entrevistas formales y semiestructuradas y las producciones o trabajos del alumnado. Mientras que los instrumentos utilizados fueron básicamente listas de control, guías de observación, cuestionario abierto, grabaciones en audio, notas de campo, planeación docente y fotografías. Por otra parte, para el análisis de datos, emplee la triangulación de fuentes, instrumentos, espacio y tiempo. Con estas herramientas me fue posible sustentar la determinación del problema al contar con evidencias claras y objetivas, enmarcadas en un contexto en el que se desarrolla diariamente el proceso educativo.

1.- contexto social e institucional de la investigación.

Con la intención de profundizar en el conocimiento de las causas del problema antes mencionadas, el diagnóstico que realicé consistió en un estudio paralelo en dos grupos preescolares a los que denominé, los grupos I y II, respectivamente, de dos contextos geográficos distintos, lo cual nos ofrece un marco político y sociocultural, situado en un tiempo y un espacio para poder entender el por qué esta realidad educativa se da en esa forma, y a la vez que nos permite conocer a los respectivos sujetos participantes.

Al acercarnos al conocimiento de los procesos educativos, en este caso, a los procesos de enseñanza que se vivieron en los dos Jardines de Niños, donde se desarrolló el trabajo de investigación, mismos que fueron considerados como microcontextos, necesité un marco que mostrara las distintas dimensiones de esa realidad. Pues el contexto, como señala (Gimeno Sacristán 98:77) “provee marcos de referencia de pensamiento y de finalidades así como también restricciones”. Para reforzar la idea de la importancia de conocer el contexto en que se desarrollan los procesos educativos, para entenderlos y comprenderlos, coincido con el pensamiento de (Angel I. Pérez Gómez—:128) cuando señala que “sólo vinculando los acontecimientos al contexto de la clase, a la situación concreta en la que se producen y a la historia de la propia vida del grupo, pueden entenderse los significados aparentemente

contradictorios, los acontecimientos imprevistos y sorprendentes, las conductas “anómalas” y “extrañas”. En este caso, la realidad se desarrolló en dos microcontextos relativos a los grupos I y II, que menciono enseguida:

a. Grupo I, de la colonia Francisco I. Madero.

- La colonia.

El grupo I, perteneciente al Jardín de Niños “Norma Ceballos Larios”, está ubicado en la Colonia Francisco I. Madero, al oriente de la Ciudad de Colima, cerca de la comunidad de La Estancia. Esta colonia es relativamente joven, está habitada por personas de escasos recursos; sus casas en un inicio se construyeron con lámina de cartón, ahora varias de ellas están construidas con ladrillo, concreto y teja. Sus calles apenas están siendo empedradas, aunque otras continúan en su estado original.

La colonia se localiza cerca del Centro de Readaptación Social del Estado, (CERESO), del parque recreativo “El Rodeo”; de las instalaciones de la Feria de Colima y de la comunidad de La Estancia. Cuenta con luz, agua, drenaje, pequeñas tiendas de abarrotes y una escuela primaria. En la fotografía No. 1 se aprecia gran parte de la población escolar con la comunidad al fondo.



Fotografía No. 1 La Educadora participante, dirige una rutina colectiva durante el desarrollo de una convivencia recreativa.

Los habitantes de la comunidad, son básicamente jornaleros, amas de casa, albañiles, empleados y “braceros”; es decir, que se ven en la necesidad de trasladarse a Estados Unidos de Norteamérica, para emplearse en labores que no requieren habilidad profesional y en muchas ocasiones no cuentan con el pasaporte oficial para su permanencia en esa zona geográfica ni con un nivel escolar elemental; se presentan algunos problemas de alcoholismo y de violencia intrafamiliar. Aunque son alfabetizados, la mayoría no tienen desarrollado el gusto por la lectura, por lo que difícilmente se constituyen en agentes alfabetizadores para sus hij@s.

- El centro educativo.

Este plantel se fundó en octubre de 1995, funcionando en sus inicios en una casa habitación en proceso de construcción, con un solo grupo formado por dieciocho alumnos. Las instalaciones exprofeso con que cuenta actualmente, se entregaron el 28 de febrero de 1997. Consta de una dirección, 3 aulas didácticas, aula cocina, sanitarios y cerco perimetral. La educadora participante en la investigación, inició sus labores en este plantel el día 27 de febrero de 1997, a la fecha tiene tres años trabajando en él conoce el medio en que se desempeña y en el cual viven sus alumn@s.

b. Grupo II, de Cardona.

- La comunidad.

El grupo II, corresponde a la comunidad de Cardona, ubicado al Este del municipio de Colima, a 5 Km. de La Estancia por un camino empedrado, donde se localiza el Jardín de Niños “Felipa Velasco Castellanos”, que cuenta con un grupo unitario formado por los tres grados. Fotografía No. 2



Fotografía No. 2 Participantes en este proyecto del grupo II

La comunidad de Cardona cuenta con una escuela primaria, una Casa Ejidal, carnicería, tortillería, teléfono público, sus calles son empedradas, casas construidas con concreto, ladrillo, láminas de asbesto y teja. Se tienen servicios públicos como agua, luz, drenaje y transporte público hacia la ciudad de Colima cada media hora. También tiene un jardín público y una iglesia.

En cuanto a la población se observa que mayoritariamente se dedican al cultivo de la tierra y se da el fenómeno de que los hombres emigran a Estados Unidos, dejando a sus familias. Los hij@s quedan al cuidado de sus madres, quienes esperan la llegada de “dólares”, para subsistir. Algunas mujeres se emplean en La Estancia, que es la comunidad más cercana o viajan hasta Colima, cuentan también con empleos temporales durante la Feria del Estado.

Los estudios con que cuentan en su mayoría son hasta la primaria, puesto que no cuentan con una escuela secundaria en la comunidad; en las familias de la población escolar, es mínimo el ambiente alfabetizador natural que representan para los niñ@s, debido al nivel escolar ya que no son “consumidores” de periódicos o libros, salvo revistas o “cómic@s”.

- El centro educativo.

Este es un plantel construido ex profeso y de tipo unitario, es decir sólo cuenta con un aula educativa que hace las veces de dirección y aula didáctica; en ella, la educadora que también es la encargada del plantel, atiende simultáneamente a los tres grados que integran la población escolar.

Además del aula, la escuela cuenta con servicios sanitarios, uno para niños y otro para niñas; existe una pequeña bodega; y un patio cívico, en el terreno escolar se cuenta con suficiente espacio para construir otras aulas y sin embargo, se utiliza como áreas verdes para que l@s niñ@s jueguen libremente durante el recreo y su limpieza y mantenimiento corre por cuenta de los padres de familia conjuntamente con la educadora.

Debido a la poca demanda educativa que existe para el Jardín de Niños en esta comunidad, por la escasa población en edad preescolar, en años anteriores la escuela había pasado a manos del personal de CONAFE, pero, desde 1992 depende nuevamente del Departamento de Preescolar de la Secretaría de Educación.

2. L@s educadoras y niñ@s participantes.

La educadora que atendió el grupo I en el J. N. “Norma Ceballos Larios”, es egresada de la Escuela Normal de Educadoras en el año de 1982; cuenta con 19 años de servicio en el nivel de preescolar, en su trayectoria profesional, cuenta con la experiencia del trabajo en jardines de niños unitarios, ha participado en algunos cursos de capacitación ofrecidos por la propia Secretaría de Educación, aún no ingresa al sistema de carrera magisterial y sus deseos de mejorar la práctica profesional fueron lo que impulsó su participación en esta investigación. La segunda de las educadoras, estuvo a cargo del grupo II en el J. N. “Felipa Velasco Castellanos” de la comunidad de Cardona; tiene una experiencia laboral de 9 años y es egresada de la Escuela Normal de Educadoras como Licenciada en Educación Preescolar, ha laborado en el municipio de Manzanillo, Col., ha participado en cursos de capacitación y se encuentra en el nivel “A” de carrera magisterial. Esta educadora, el año anterior al inicio de la investigación, había detectado el problema de la falta de estimulación al desarrollo del lenguaje oral y escrito, en este mismo plantel, el cual

enfrentó realizando un proyecto escolar, sin contar con asesoría externa, en el que realizó un gran número de actividades que favorecieran estos dos aspectos; y aunque manifestó que observó un gran avance, consideró que no fue el suficiente, porque el planteamiento se enfocó únicamente al lenguaje oral y a la escritura, descuidando el escuchar y el leer; situación que motivó su entusiasta y comprometida participación en este trabajo.

L@s alumn@s participantes hacen un total de 45 y van desde los 4 hasta los 5 años de edad; en el caso de algunos de ell@s, cuentan con 1 ó 2 años de estar asistiendo al jardín de niños, mientras que otros es su primer año escolar.

En el cuadro 3, muestro los totales y la distribución del alumnado, por grupos, grados y sexo. En el podemos apreciar que en su mayoría fueron alumn@s del tercer grado, ya que participaron 37 de la población estudiada y la minoría fueron del segundo grado con sólo dos alumn@s, lo que la heterogeneidad de los grupos en edades y niveles de desarrollo pudo influenciar los resultados obtenidos, así como el manejo de grupo con que cuente cada educadora, con relación a la cantidad y diversidad de los mismos.

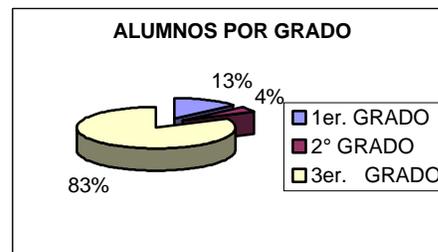
GRUPO I		GRUPO II					
3er. GRADO		3er. GRADO		2° GRADO		1er. GRADO	
H	M	H	M	H	M	H	M
15	16	3	3	-	2	2	4
TOTAL: 31		TOTAL: 06		TOTAL: 02		TOTAL: 06	
SUBTOTAL: 31		SUBTOTAL: 14					
TOTAL 45							

Cuadro 3

En las gráficas 1 y 2, se aprecian algunas características de los sujetos participantes, por ejemplo que predominan las mujeres con un 56%, por un lado, y por el otro, los alumnos de tercer grado, con un 83%.



Gráfica 1

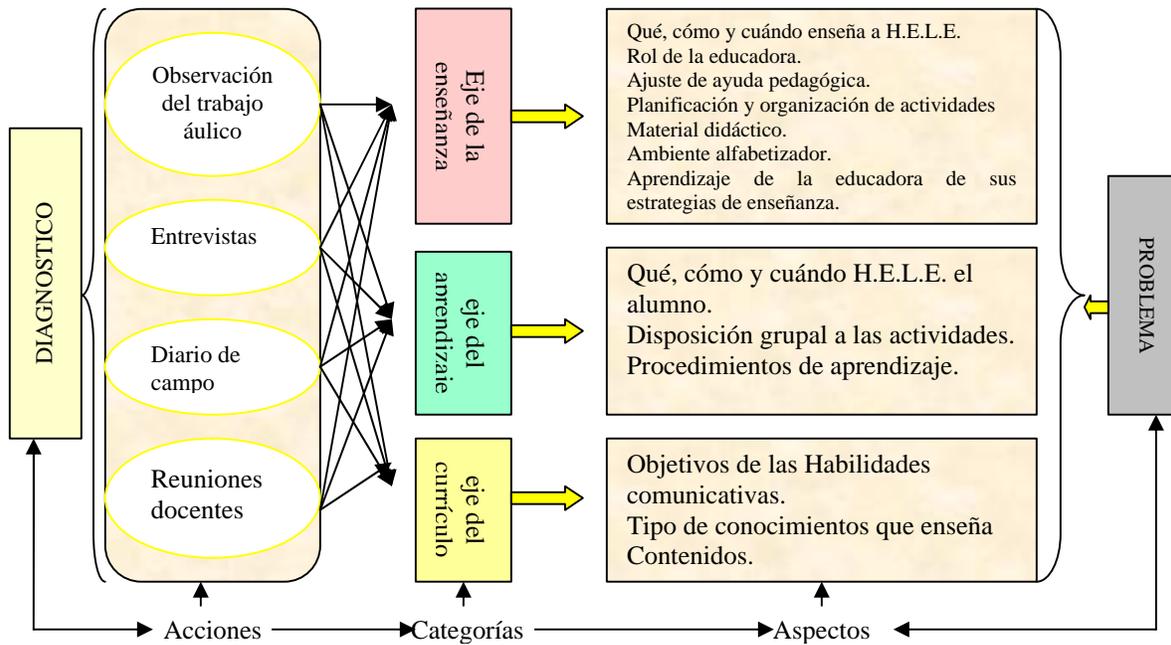


Gráfica 2

Entre las educadoras y el alumnado son un total de 47 participantes en el trabajo, al mismo tiempo cabe destacar la decidida colaboración de la Directora del J.N. “Norma Ceballos Larios”, así como de la Supervisora de la 1ª. Zona Escolar, quienes aunque no participaron directamente, colaboraron facilitando el desarrollo de la investigación al autorizar las actividades realizadas para ese fin. Además de la participación de la asesora investigadora quien cuenta con 17 años de servicio de los cuales 12 realizando la función de asesoría, es egresada de la Normal de Maestros, cuenta con la Licenciatura en Ciencias Sociales, de la Escuela Normal Superior de México, alumna de la Maestría en Desarrollo Educativo de la Universidad Pedagógica Nacional, participa en la coordinación de cursos y se encuentra en el nivel “C” de carrera magisterial.

3. Las categorías del problema.

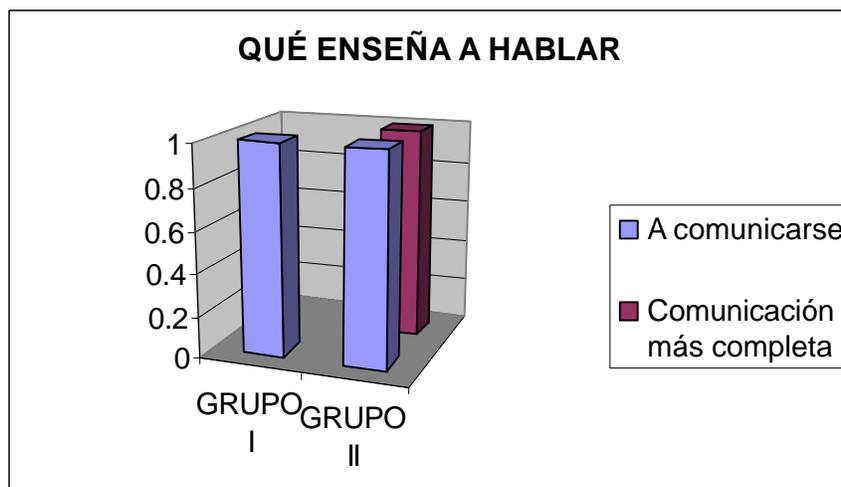
La información que recuperada durante el diagnóstico, mediante distintas técnicas e instrumentos, permitió construir tres categorías de análisis, para realizar un manejo más sistemático de la misma: eje de la enseñanza, el eje del aprendizaje y el eje del currículum; como se muestra en el siguiente esquema:



Esquema 1 Relación entre categorías y problemática.

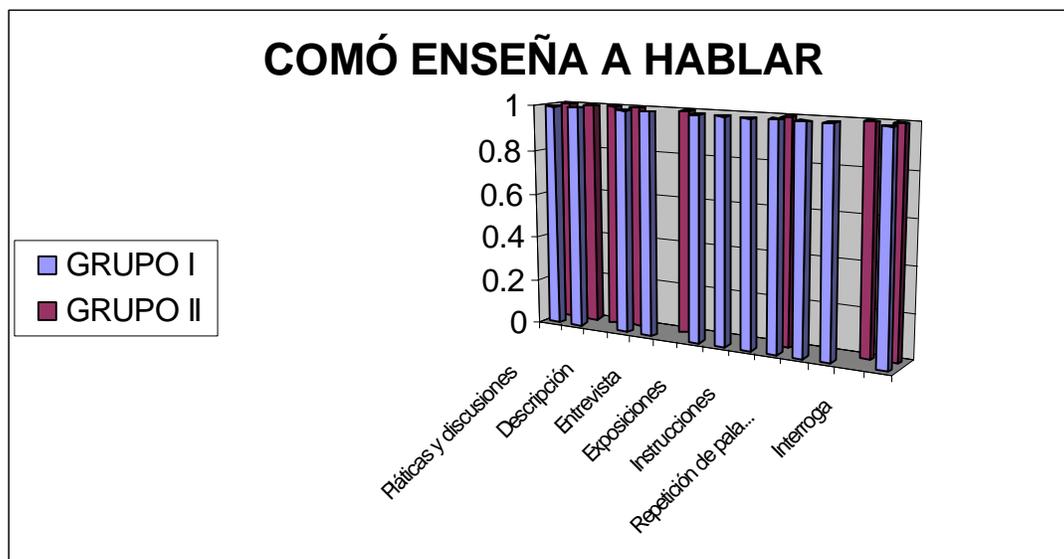
a. Eje de la enseñanza.

La información relacionada con el *qué, cómo y cuándo se enseña a hablar*, la presento de manera visual en las gráficas que aparecen enseguida.



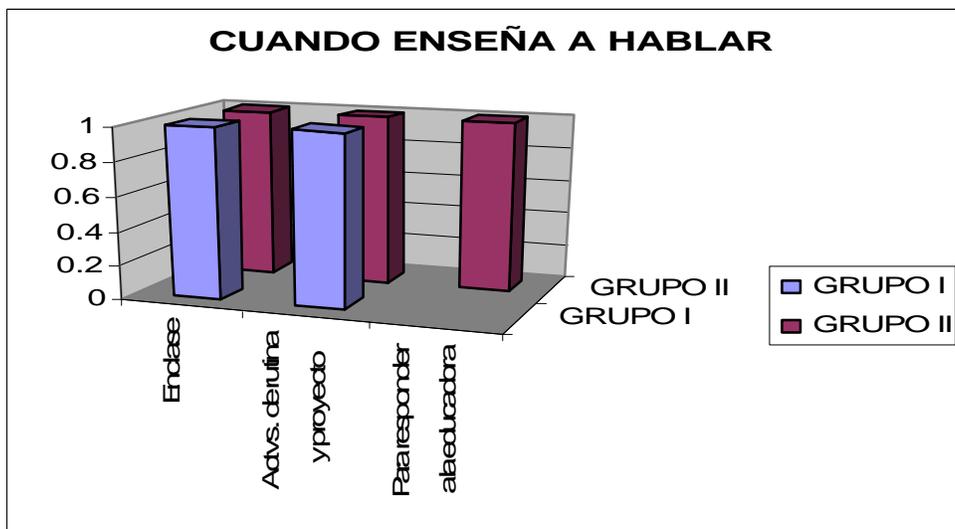
Gráfica 3 Qué enseña a hablar la educadora.

De acuerdo con estos datos, por lo que corresponde al **qué enseñan a hablar**, ambas educadoras coinciden en: comunicar experiencias cotidianas, ideas, sentimientos, emociones, deseos, y conocimientos a través del lenguaje, y sólo una de ellas, a que se expresen de manera más completa, lo cual nos indica que en el grupo II hay un interés en contribuir a un desarrollo del lenguaje oral, buscando que éste sea un medio para poder expresarse mejor al ir incrementando su vocabulario.



Gráfica 4 Cómo enseña a hablar la educadora.

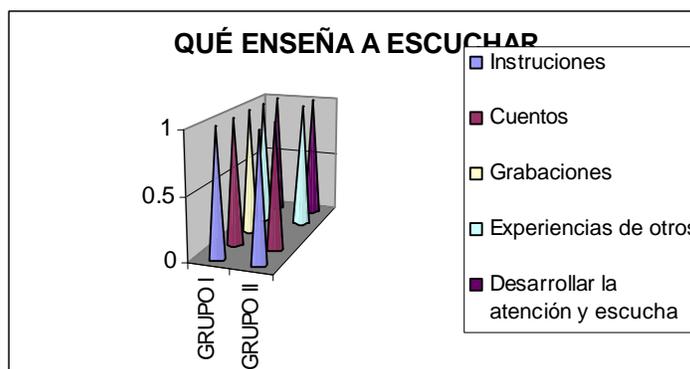
El **cómo de la enseñanza** se da a través de pláticas, discusiones, asambleas para que los niñ@s opinen y describan; ambas, utilizaron material variado, atractivo y significativo para el niñ@; otorgaron turnos, lo hicieron en clase y con actividades de rutina y del proyecto. Difieren en que la educadora del grupo I, además utilizó la entrevista, exposición, argumentación las órdenes e instrucciones; mientras que la educadora del grupo II, utilizó las narraciones y la interrogación grupal. La diferencias de estrategias seguidas, posiblemente tenga que ver con las propias habilidades docentes para la enseñanza, así como con el tipo de actividad requerida para el proyecto educativo que desarrollan.



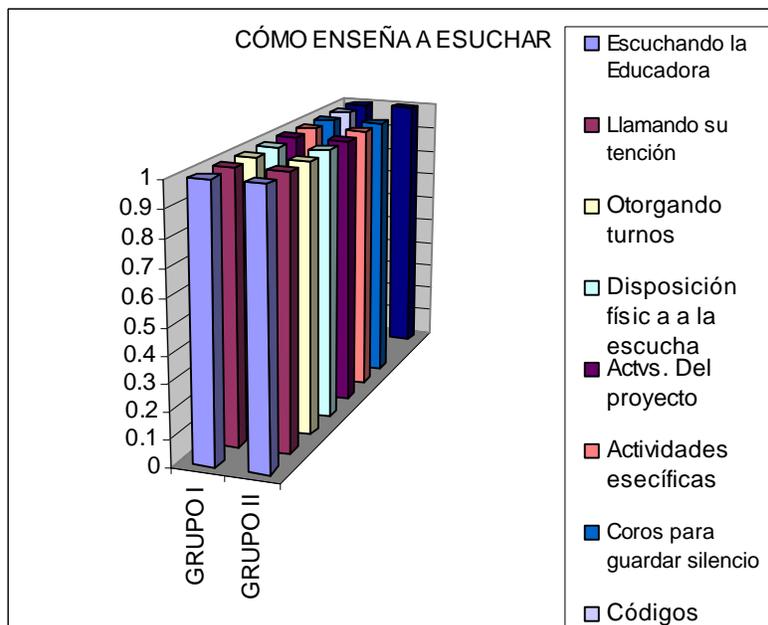
Gráfica 5 Cuándo enseña a hablar la educadora.

Esta enseñanza del lenguaje, se da básicamente en clase, durante las actividades de rutina, como el pase de lista, el saludo, las asambleas, las rutinas de activación colectiva, la clase de música y de educación física, así como las propias del proyecto. Se utilizan menos estrategias de enseñanza en el grupo II que en el I pero en este último, incluyen pocos propósitos educativos en el qué enseñar a hablar. Mientras que se ven subutilizadas todas las posibilidades de estimular el lenguaje oral fuera del aula, situación que hace falta trabajar más por parte de la educadora. Igualmente las actividades libres no son consideradas como recursos para el desarrollo del mismo, por lo que debería considerarse la riqueza tan grande que ofrece la conversación entre pares y en actividades realizadas sin una aparente intención educativa.

En cuanto a la **enseñanza del escuchar** con sus qué, y cómo, la información recuperada del material protocolar, la presento en las gráficas 6, 7.



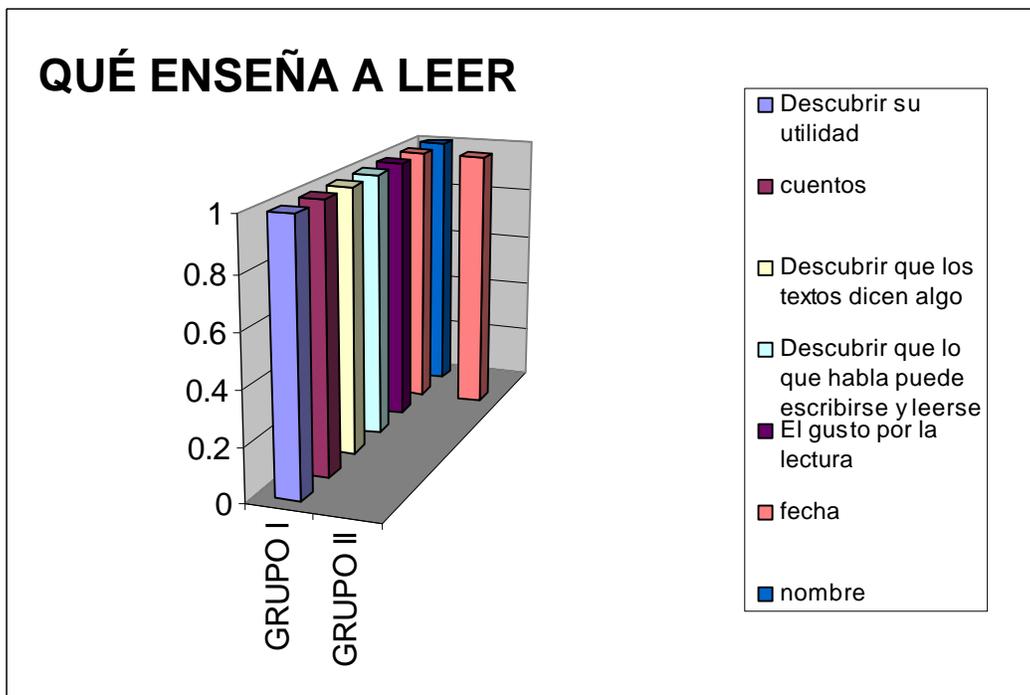
Gráfica 6 Qué enseña a Escuchar.



Gráfica 7 Cómo enseña a escuchar.

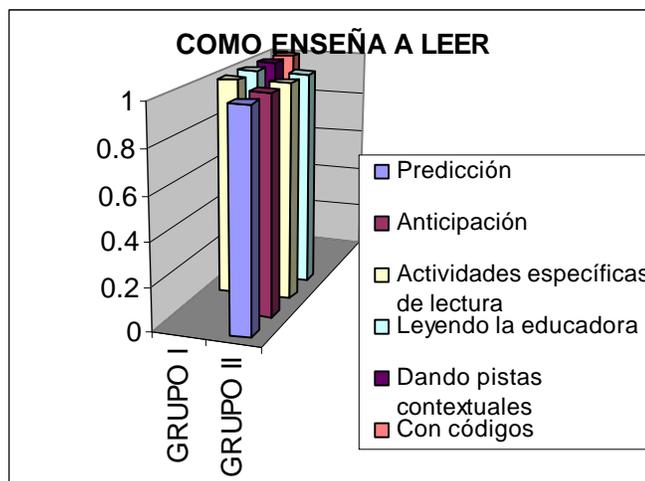
En las gráficas anteriores, se observa que existe una coincidencia total entre ambas educadoras en cuanto a los **qué, y cómo, de la enseñanza del escuchar**. Se aprecia que no se tienen propósitos educativos definidos situación que considero relevante destacar, puesto que como mencioné desde el programa existe una ausencia de éstos. Las diferencias que se observa en el cuadro anterior, son mínimas, puesto que la educadora del grupo I, utiliza grabaciones y códigos, y la educadora del grupo II, no lo hizo. Sin embargo, en ambos grupos se nota la ausencia de propósitos educativos concretos. Respecto a cuando se enseña a escuchar, esta situación se da sólo dentro del aula en el desarrollo de la mañana de trabajo, no se obtuvieron registros de que realizaran actividades fuera del aula para el desarrollo de la habilidad de escuchar.

La información que muestran las siguientes gráficas: 8 y 9, se refiere a los **qué, y cómo de la enseñanza de la lectura**.



Gráfica 8 Qué enseña a leer la educadora.

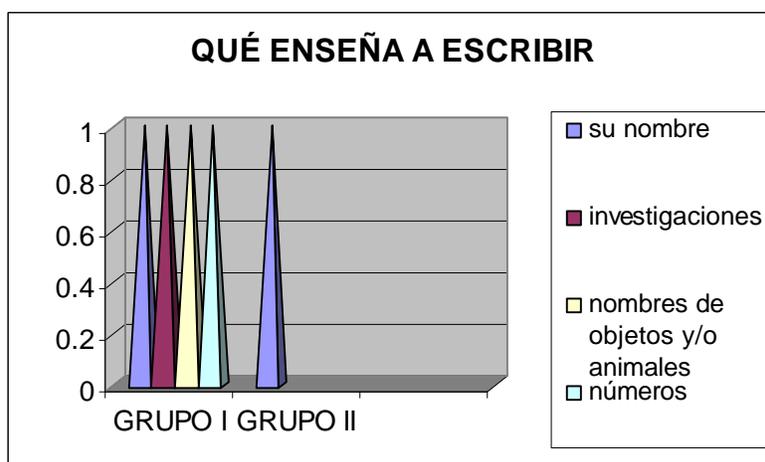
En cuanto a los **qué de la enseñanza**, se aprecia que existe poca claridad en los propósitos educativos, por parte de ambas educadoras, aunque la compañera del grupo I, enseña a leer la fecha, el nombre propio y cuentos, pretende que los niñ@s descubran la utilidad de la lectura; que los textos dicen algo y que lo que se habla puede escribirse y después leerse, para recrearse. La educadora del grupo II quien labora en el jardín de niños unitario, sólo diseña actividades para la lectura de la fecha, lo que pudiera deberse a lo heterogéneo del grupo en sus edades.



Gráfica 9 Cómo enseña a leer la educadora.

En **los cómo**, ésta se realiza, en el grupo I, tanto dentro del aula, como fuera de ella, en actividades del proyecto, cotidianas, específicas de lectura, leyéndoles al grupo, utilizó pistas contextuales y códigos. La educadora del grupo II, presenta un menor dominio de los qué, cómo y cuándo de la enseñanza de la lectura, ya que solamente enseñó a leer la fecha, utilizando la predicción, anticipación y leyéndoles al grupo; esto como una actividad específica.

En cuanto a la **enseñanza del escribir**, la información obtenida del material protocolar lo poco que son tomados en cuenta los objetivos propuestos en el currículo, en los bloques de juegos y actividades en el desarrollo de los proyectos del jardín de niños, así como en la guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar, como puede observarse en las gráficas 10 y 11.

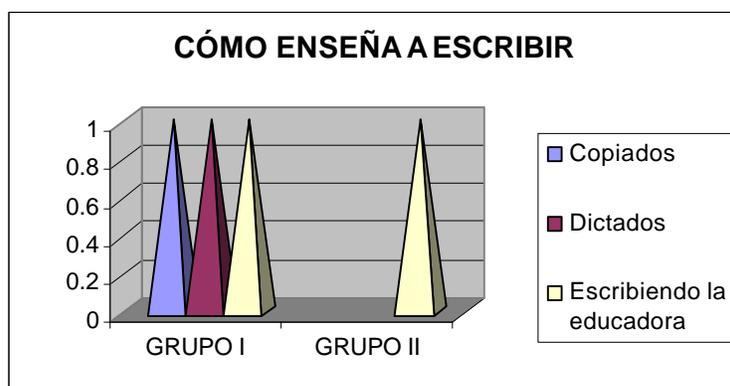


Gráfica 10 Qué enseña a escribir la educadora.

A través de la gráfica 10, se aprecia en el **qué de la enseñanza de la escritura**, que en el grupo II, se estimuló la escritura del nombre propio de cada alumn@, como una actividad dentro del aula y escribiendo la educadora. Mientras que la educadora del grupo I, además del nombre, procuró la enseñanza de nombres de objetos y/o de animales, números, investigaciones de los niño@s relacionadas con sus proyectos; se hizo dentro del aula por medio de copiosos, dictados y escribiendo la educadora. Con el propósito de que el

niñ@ descubriera la utilidad de la escritura, para que se comunique, para organizar actividades y para utilizar tiempos entre una actividad y otra.

Lo anterior, refleja que la educadora del grupo I, realizó una mayor actividad en la enseñanza de la escritura que la educadora del grupo II; En este caso se observa nuevamente como la educadora del grupo II presenta mayores dificultades en la enseñanza de la escritura, lo cual puede ser explicable debido a que en este último se incluyen alumn@s de los tres grados; aunque no hay que olvidar del proyecto anterior que diseñó para resolver esta situación, lo que refleja su interés por esta temática o tal vez por alguna dificultad en los estilos de enseñanza de la propia docente.



Gráfica 11 Cómo enseña a escribir la educadora.

Por lo que respecta al **cómo enseña a escribir**, apreciamos en la gráfica anterior, que las estrategias son muy reducidas en ambos grupos, pero de manera más significativa en el grupo II, ya que la docente sólo se concreta a realizar actos de escritura.

Por otra parte, si se analiza la información en cuanto a las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas; tenemos en primer lugar, que en lo que respecta al **qué enseñar**, se observa **una mayor atención para escribir y leer**; particularmente se presenta un interés en el nombre del alumno@, el nombre de objetos, animales y algunos números. En cuanto a hablar se observa interés en que se hable con claridad y fluidez; aunque se

podiera estimular aún más el desarrollo del lenguaje oral. Por lo que respecta al escuchar, se tiende a enseñar para recibir información de la educadora; las respuestas de los compañer@s; característica que pudiera aprovecharse también para que el alumn@ concluya, analice, resuelva interrogantes de sus proyectos y estimular con ello su capacidad de análisis y reflexión. Lo anterior refleja pues un desequilibrio en la enseñanza de las cuatro habilidades, ya que **se estimulan más el leer y escribir que el hablar y escuchar.**

Con relación al *cómo enseñan* las cuatro habilidades comunicativas, existe **coincidencia en algunas estrategias** utilizadas por las educadoras, tales como diálogos, descripciones, repetición de palabras, pistas contextuales, estímulos, coros, otorgar turnos, escuchando, leyendo, anticipando. Con relación a cómo enseñar a *escribir* pudieran implementarse actividades alternativas al copiado, permitiendo que la niñ@ escriba sus propias grafías, para superar la copia de manera mecánica y propiciando aprendizajes más significativos. Considero que las diferencias pueden ser utilizadas para diversificar dichas estrategias entre las educadoras; al mismo tiempo se observó que la enseñanza básicamente se realiza en el aula, y que podrían aprovecharse otros espacios fuera de ella.

Con relación a cómo se enseña a *escuchar* y *hablar* observé que se hace cuando la educadora habla o la alumna o alumno a quien ella ha otorgado el turno; en el momento de las asambleas; cuando se presenta alguna dificultad en el lenguaje del alumn@ también la educadora pone énfasis en enseñarle a hablar con claridad y fluidez. A leer y escribir se enseña preferentemente con actividades relacionadas con el proyecto que estén trabajando.

Después de realizar esta primera sistematización del problema planteado, y como un análisis de la práctica docente, puedo afirmar **que la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas, puede cruzar todo el currículum** y se pueden realizar en cualquier momento y no sólo como un contenido específico; aunque sí requieren de una planeación puntual. Así mismo, que la preocupación más notable es por enseñar aspectos de la lectura y la escritura; y **que hay necesidad de estimular la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas de manera equilibrada.** Finalmente, que las dos educadoras manejan diferentes habilidades docentes, por lo **que sería muy enriquecedor un intercambio**

entre las educadoras sobre el qué, cómo, cuándo y para qué enseñan a hablar, escuchar, leer y escribir; y a lo largo de este documento podemos identificar estas habilidades como (H.E.L.E); aprovechando sus experiencias y cada una de las habilidades que poseen.

Con relación a la **planificación de las actividades**, se realiza por día con la participación del grupo y de acuerdo al proyecto que están realizando. También observé que en ambos grupos se realizan actividades de rutina y cotidianas al inicio de la mañana, después actividades relacionadas con el proyecto - consideradas como centrales - y en menor medida las actividades libres. La planificación se utiliza para ubicar la secuencia de actividades, evitar la dispersión de actividades, y prever actividades y materiales. Por lo que corresponde a **las actividades de hablar, escuchar, leer y escribir**, éstas se integran a las actividades del día, es decir, **no se observó que se incluyeran en la planeación de manera intencionada.**

En cuanto a **la organización de actividades**, con la educadora del grupo II, básicamente son de tipo grupal e individual. Con la otra educadora, del grupo I aunque predominan actividades de este tipo, también se realizan actividades en equipo. Las actividades se realizan generalmente dentro del aula y en menor medida, fuera de ella, en forma grupal e individual. Las que son en equipo se organizan con menor frecuencia y éstas estimulan la ayuda pedagógica entre iguales, situación que **se puede aprovechar para crear zonas de desarrollo próximo.** Además, **generalmente el tiempo y el espacio se utilizan de la misma forma, pudiendo realizar más actividades fuera del aula.**

Los materiales utilizados son variados, acordes a la actividad que se realiza, suficientes y atractivos para el niñ@. Los más utilizados consisten en: papeles diferentes, cuentos, crayolas, lápices, hojas, plastilina, pinturas, mapas, material de reuso, resistol, sin que existan diferencias en ambos grupos.

En cuanto a la **conformación y utilización del ambiente alfabetizador**, tanto en el grupo I como en el grupo II, detecté que este se conformó por códigos, letreros,

calendarios, registros de asistencia, acuerdos, registros del tiempo, libros del rincón, libretas de las niñ@s, "el friso" (planeación del grupo con la educadora) y periódico mural. Este ambiente alfabetizador se utilizó básicamente como decorado; para establecer normas de conducta y para señalar las reglas al momento de emplear las áreas de trabajo; así como para señalar la secuencia de actividades a realizar; y para ubicar al niñ@ en el tiempo.

De acuerdo a lo mencionado en los párrafos anteriores, considero que existe un rico **ambiente alfabetizador**, que además de utilizarse como decorado y para ubicar a la niñ@ en la secuencia de actividades, **se puede aprovechar para acercarl@ a las habilidades comunicativas de manera más activa y espontánea, es decir como un aprendizaje significativo.**

En cuanto **al rol que juega la educadora** dentro del proceso de enseñanza, encontré que juega diferentes roles de acuerdo a las circunstancias, tal como se observa en el cuadro número 4

ROL DE LA EDUCADORA	
GRUPO I Col. Francisco I. Madero.	GRUPO II de Cardona
<ul style="list-style-type: none">  Decide, indica, dirige.  Propone y permite que propongan los niños.  Coordina, propone, explica, ayuda.  Da oportunidad de elegir, manifestar gustos, propicia compartir materiales. 	<ul style="list-style-type: none">  Flexible en las propuestas de los niñ@s  Coordina, propone, explica, ayuda  Da oportunidad de elegir, manifestar gustos, propicia compartir materiales.

Cuadro No. 4 Rol que desempeñan las docentes.

Mientras que en el Programa se hace referencia al **rol de la educadora** dentro del proceso enseñanza aprendizaje, (S.E.P 92: 28 y 29), ya que considera la *función de la educadora* como guía, promotora, orientadora, coordinadora del proceso educativo y como referente afectivo. “Sin embargo, en forma particular y ya en el desarrollo mismo de todo proyecto, es de fundamental importancia: Que trate de ubicarse en el punto de vista de los niños, intentando comprender la lógica que expresan a través de lo que dicen, de lo que dibujan y de lo que construyen. Que los induzca a confrontar sus ideas en situaciones

concretas que impliquen una cierta experimentación. Qué los haga reflexionar sobre lo que dicen, hacen o proponen, propiciando nuevas actividades. Que trate de valorar positivamente sus esfuerzos, sus intentos en todo lo que hacen y los resultados que obtienen, sean como sean, ya que el proceso mismo de hacer, es lo único que interesa valorar” En la práctica encontré que **la docente no juega un rol sino diferentes roles**, ya que decide, dirige e indica, aunque también propone actividades, permite que el grupo proponga y se muestra flexible; coordina, explica, ayuda. Permite que el grupo elija, manifieste sus gustos y propicia que se compartan materiales. Esto último se da más frecuentemente en el caso de la educadora del grupo II y posiblemente exista una relación directa entre el número de alumn@s y el rol de la educadora. Considero finalmente, que **el rol que juegue la educadora, tiene que ver con el objetivo; el tipo de estrategias de enseñanza utilizadas por ella; con el dominio del tema; con las habilidades personales y posiblemente con el número de alumn@s atendidos.**

En cuanto al ajuste de la ayuda pedagógica que se realizó, se puede observar en el cuadro 5, que consistió en utilizar distintas alternativas: ejecutando lo que el niñ@ no sabe realizar, estimulándolo a hacerlo, explicando cómo, dando pistas para que por sí mism@ resuelva la actividad; lo cual nos refiere una incipiente situación referida a los procedimientos de aprendizaje, los cuales pueden ser concientes o inconscientes; además de que muestran la subutilización que realizan de los mismos por parte de la educadora y del alumnado.

AYUDA PEDAGOGICA	
GRUPO I Col. Francisco I Madero	GRUPO II Comunidad de Cardona.
<ul style="list-style-type: none">  Afirmando lo que hacen.  Hacer lo que no saben los alumnos, cuando se lo solicitan  Da pistas contextuales.  utiliza conocimientos Previos o comparaciones  Observa dificultades y apoya  Ayuda entre iguales. 	<ul style="list-style-type: none">  Escribe el nombre al que no sabe  Explica individualmente cómo hacer una actividad a quien lo solicita  Observa dificultades y apoya

Cuadro No.5 La ayuda que las educadoras otorgan al alunado.

En los párrafos anteriores nos damos cuenta de que igualmente se aprecia, que en el grupo I existe mayor diversificación en la ayuda que la educadora proporciona para que se construyan los aprendizajes que en el grupo II, por lo que hay necesidad de favorecer y orientar la construcción del conocimiento que realizan los alumn@s, ajustando la ayuda pedagógica en las diversas situaciones realizadas.

Finalmente, con relación al aprendizaje y a la sistematización de la educadora acerca de sus **estrategias de enseñanza**, tal como se aprecia en el cuadro No. 6 encontré que las educadoras se da cuenta cuando tiene logros ante antiguas dificultades, aunque falta reflexión en los porqués de esas dificultades, por lo que se **hace necesario sistematizar dichas estrategias para propiciar esa autorreflexión en la tarea docente.**

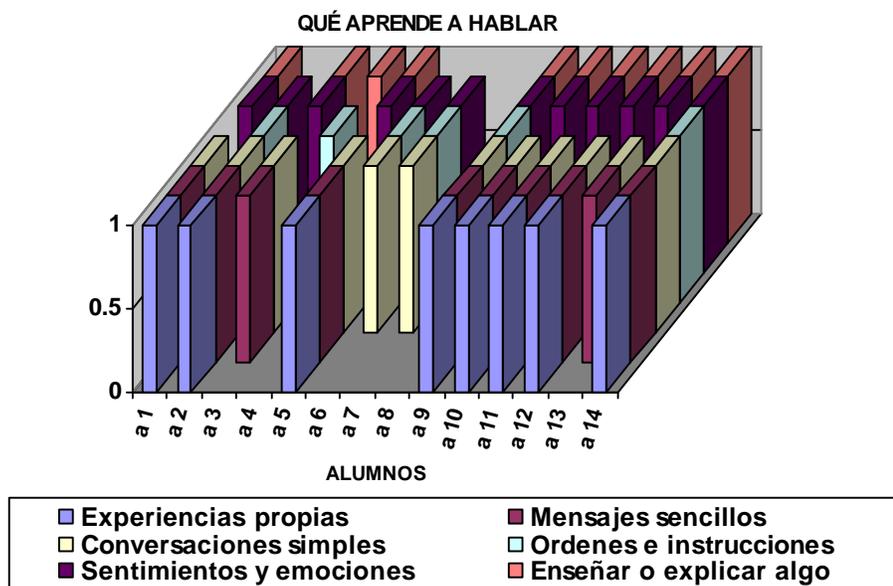
APRENDIZAJE Y SISTEMATIZACION DE LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	
GRUPO I	GRUPO II
<ul style="list-style-type: none">  Dificultades en actividades de copiado  Utilización del tiempo  Se da cuenta de que las tareas están incompletas, aunque no reflexiona en el por qué  "Me di cuenta que no entendieron la pregunta". 	<ul style="list-style-type: none">  Partir de lo conocido a lo desconocido; intenta cambios

Cuadro No 6 Aprendizaje y sistematización de las estrategias de enseñanza.

Las educadoras se percatan cuando la actividad realizada representa una dificultad mayor para el alumn@; de la necesidad de optimizar el aprovechamiento del tiempo; de que las tareas están incompletas. También observé que las maestras **no realizan un ejercicio más allá para reflexionar en el por qué de lo que sucede, en qué momentos y sobre todo en cómo solucionar esta problemática.** Por otro lado, también encontré que la educadora del grupo I realiza intentos, de partir de lo conocido a lo desconocido por ella, para introducir cambios en su trabajo; **Considero sin embargo, que aunque la educadora se da cuenta de los alcances y limitaciones de sus estrategias de enseñanza; existe poca autorreflexión sobre ellas, en el por qué, cuándo, dónde, y sobre todo cómo mejorar su quehacer educativo.**

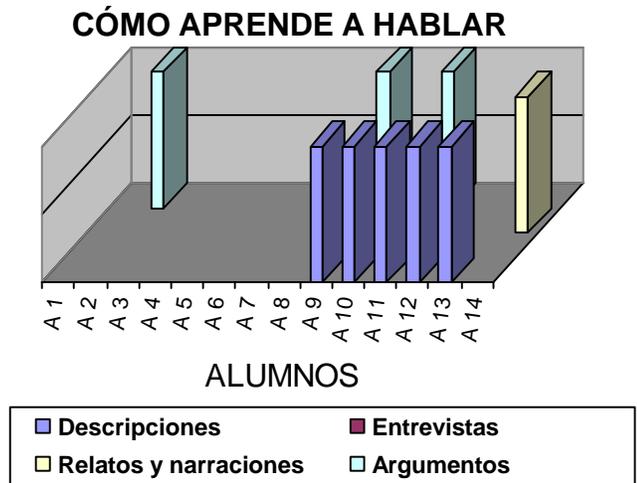
b) Eje del aprendizaje.

La información relacionada con los **qué, cómo cuándo y cuándo, del aprendizaje de hablar**, la presento en las gráficas Nos. 12, 13 y 14



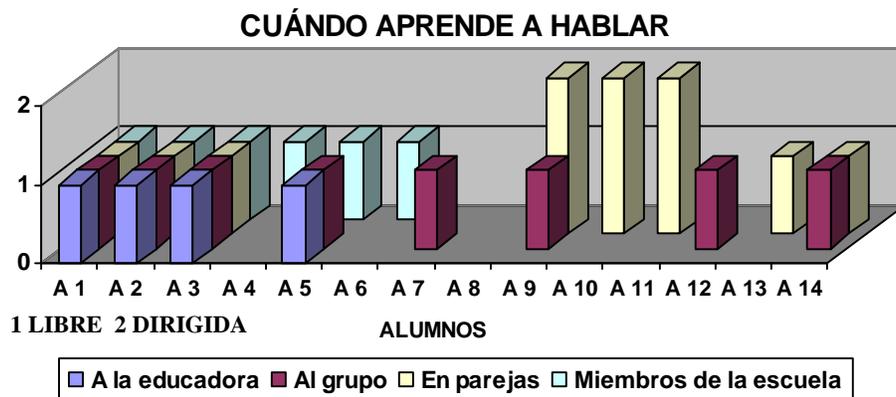
Gráfica 12. Qué aprenden a hablar los alumno@s

Al observar la información de la gráfica No. 12, podemos apreciar en los **qué del aprendizaje de hablar**, que los alumno@s pueden sostener una conversación simple; emitir sencillos mensajes y hablar acerca de sus experiencias vividas en el hogar, en la escuela o en su comunidad, discuten en clase, expresan sus sentimientos y emociones y enseñan o explican algo; y dan o piden indicaciones. Habilidades que le permiten relacionarse con su medio natural y social, así como acceder al conocimiento de los procedimientos de aprendizaje si se les enseña intencionalmente, ya que como señala (Hans Aebli: 2001: 153) las formas básicas del aprendizaje autónomo si fuera posible agruparlas en qué actividades y qué procesos de aprendizaje tienen lugar en las diferentes materias escolares para enriquecer sus vidas de acuerdo con sus inclinaciones, tendría que ver con establecer contacto, por sí mismo con cosas, ideas y comprender por sí mismos fenómenos y textos.



Gráfica No. 13 Cómo aprenden a hablar los alumn@s

Mientras que en los **cómo** Utilizan descripciones, argumentos e instrucciones ya sea para elaborar un juguete, seguir una regla de juego, etc. y sólo dos alumn@s contaron una narración. Estas estrategias utilizadas nos hablan de la posibilidad de variarlas para proporcionar al niñ@ situaciones más enriquecedoras para el desarrollo de su lenguaje, pero al mismo tiempo, que las que pone en práctica pueden servirle para la adquisición de procedimientos de aprendizaje.

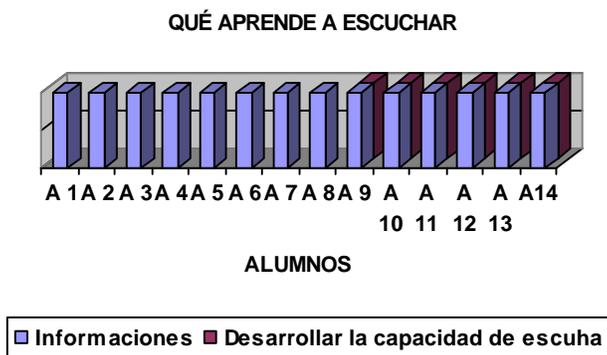


Gráfica No. 14 Cuándo aprenden a hablar los alumn@s

Con relación al **cuándo aprenden a hablar**, lo hacen al dirigirse tanto a la educadora, como al grupo, pueden hacerlo en forma libre o dirigida, entendida ésta como una instrucción de la educadora para que le explique, o mencione algo especialmente al grupo. Pero que es notorio que en forma libre hablan en parejas o a otros miembros de la escuela,

entre los cuales quedé incluida, lo cual puede mostrar algunos aspectos como la confianza, seguridad, autoestima del alumnado y que manifiestan a través del lenguaje.

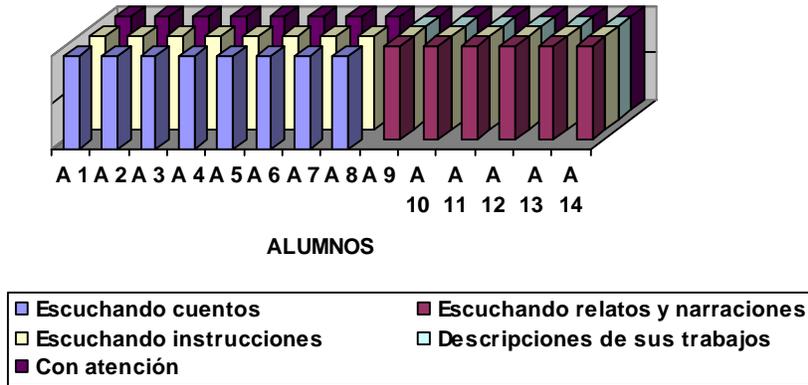
En la gráfica 15, se aprecia los que l@s alumn@s aprenden a escuchar.



Gráfica 15 Qué aprenden a escuchar los alumn@s

Por lo que se refiere al **qué aprenden a escuchar** encontré que son instrucciones de la educadora, y en menor medida escuchan cuentos, relatos, descripciones de sus trabajos; a respetar turnos; para recrearse y desarrollar la capacidad de escucha y tolerar opiniones diferentes a la suya y que básicamente son los alumn@s del grupo unitario los que consiguen más variantes en el qué aprenden a escuchar, pues parece ser que en el grupo I, se trabajara esta habilidad para escuchar las instrucciones de las actividades que planea la educadora y como una medida de control grupal. Aprender a seguir instrucciones, cuentos, relatos y demás contenidos mencionados, les permitiría a los alumn@s el desarrollo de la creatividad, y de alcanzar el aprendizaje autónomo paulatinamente.

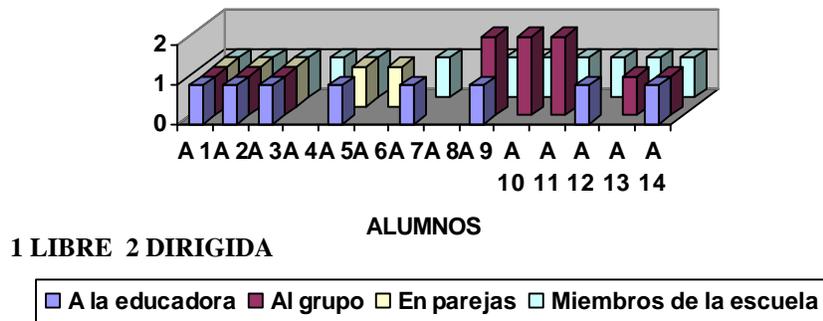
CÓMO APRENDE A ESCUCHAR



Gráfica No. 16 Cómo aprenden a escuchar los alumnos

¿Cómo aprenden a escuchar? Lo hacen escuchando cuentos, relatos, instrucciones y descripciones, principalmente; con atención y comprenden lo que escuchan. Se aprecia en la gráfica anterior, que son los alumnos del grupo II, quienes utilizan más variedad de situaciones de escucha.

CUÁNDO APRENDE A ESCUCHAR

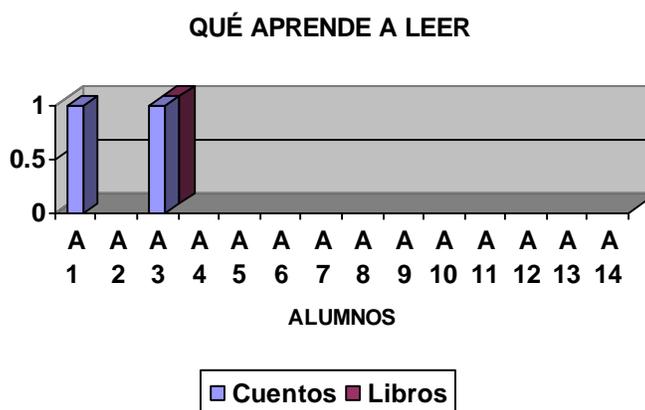


Gráfica No. 17 Cuándo aprenden a escuchar los alumnos

Aprenden en ambos grupos, **cuando** escuchan tanto a la educadora como a los compañer@s en forma individual o en grupo; a ella se le escucha tanto en forma libre como

dirigida; al grupo en forma prácticamente dirigida, mientras que en equipo, parejas o a otros miembros de la escuela, es en forma libre.

En las gráficas No. 18, 19 y 20 que aparecen enseguida, muestro la información sobre los **qué, cómo y cuándo de la lectura:**



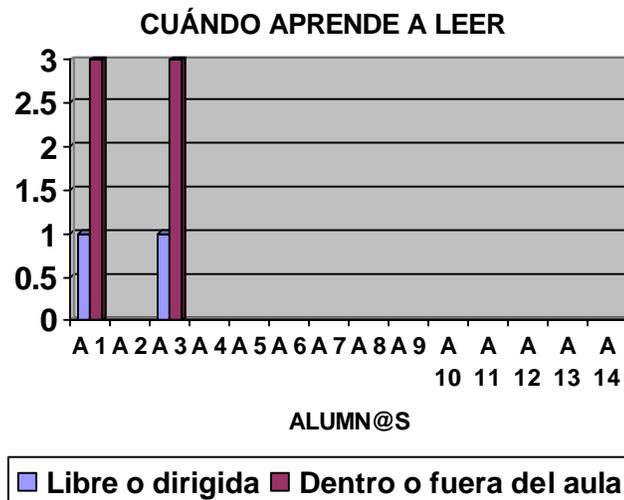
Gráfica No. 18 Qué aprenden a leer los alumn@s

En la gráfica anterior, se observa en el **qué aprende a leer**, que existe poca claridad en los propósitos educativos estimulen su aprendizaje; además de que en el grupo de 14 alumnos observados sistemáticamente, sólo dos realizaron estas actividades. Situación que nos puede remitir al qué enseña a leer, y si recordamos, las educadoras trabajaban la lectura de la fecha; el nombre propio, sobre todo con el pase de lista, en donde el alumn@ lo visualizaba para luego identificarlo, y finalmente, leyéndoles cuentos; cuestiones que pueden manifestar la relación entre las intenciones educativas y los aprendizajes logrados. Igualmente llama mi atención el hecho de que exista un aparente interés y hasta preocupación por la enseñanza de la lectura así como en su momento de la escritura y se aprecien escasas estrategias didácticas para lograr los propios propósitos establecidos por cada una de las educadoras, independientemente que coincidan o no con los contenidos en el currículum.



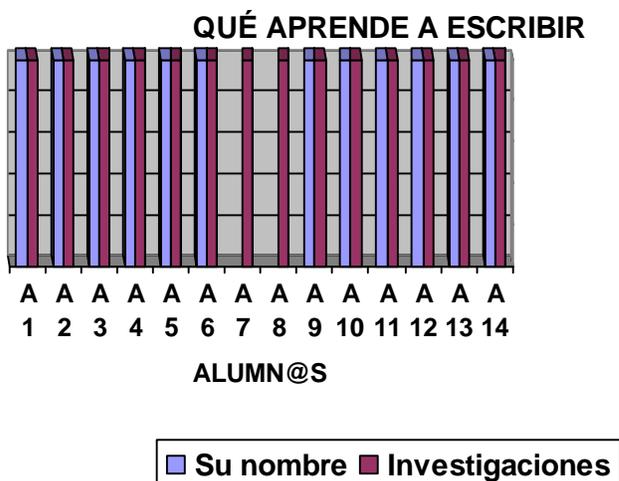
Gráfica No. 19 Cómo aprenden a leer los alum@s

En el aprendizaje de **los cómo**, se observa que poco se utilizan estrategias como la predicción, anticipación e inferencia; existe asimismo, una baja práctica de lectura tanto por parte de la educadora como por parte de los alumnos, a excepción de dos de ellos que muestra interés en este tipo de cuestiones; así mismo, que prácticamente no existe variedad de textos; que la enseñanza se realiza de forma dirigida y que lo que más se lee es su nombre, como ya había mencionado anteriormente.



Gráfica No. 20 Cuándo aprenden a leer los alum@s

La información relativa al qué, y cómo del aprendizaje de la escritura, aparece en las gráficas 21 y 22 próximas.



Gráfica 21 Qué aprenden a escribir los alumn@s



Gráfica 22 Cómo aprenden a escribir los niñ@s

De acuerdo con la gráfica No. 21, lo **qué aprenden a escribir** los alumn@s básicamente es su nombre y lo que está relacionado con investigaciones de sus proyectos, esto significa que los propósitos educativos están poco claros para las educadoras. En cuanto a la conceptualización de la escritura, se encuentran en el nivel presilábico y sin embargo, el **cómo del aprendizaje se realiza principalmente por medio de copias** y pocos de ell@s escriben sólo, es decir, sin un referente a sus propias grafías, por lo que se **aprecia la necesidad de diversificar las estrategias de enseñanza - aprendizaje**. Se,

observó que básicamente escriben dentro del aula para hacer tareas y en menor medida para satisfacer su interés o curiosidad. Mientras que **los espacios fuera del aula, no han sido considerados para realizar el trabajo de la enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje.**

En cuanto a la **disposición grupal** hacia las actividades de enseñanza aprendizaje que se les presentaron, encontré que en la mayor parte de las actividades realizadas, el grupo mostró disposición, entusiasmo, interés y alegría; sin embargo, hubo desinterés hacia muy pocas actividades. En el fragmento del diario de campo que sigue, podemos observar un ejemplo de la disposición. Donde –M, significa maestra.

“-M: ahora vamos a pasar lista.

Dice esto, mientras de su escritorio toma el dibujo de unas manzanas iluminadas por los alumn@s, en las que ella había escrito el nombre de cada alumn@.

Las acomoda en el pizarrón y en la pared junto al piso y dice:

-M Van a pasar las niñas a buscar su nombre para que lo pongan en el árbol.

Las niñas rápidamente se disponen a hacer lo indicado.

-M: ahora pasen los niños a poner su nombre”.

Por lo anterior, puedo señalar que los **alumn@s mostraron disposición, entusiasmo e interés en aprender, características consideradas dentro de los factores personales en el proceso de toma de decisiones estratégicas para el aprendizaje, como elementos importantes para la construcción de aprendizajes significativos.**

Cabe precisar que esta investigación, está configurada por la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje como marco para el análisis, reflexión y actuación, con los alcances y limitaciones que pueda tener. Valoro su utilidad en cuanto a las decisiones que afectan a la enseñanza: qué, cómo y cuándo enseñar y qué cómo y cuándo evaluar; porque me permite recurrir a las aportaciones de otras disciplinas (didácticas específicas, teorías sociológicas, psicológicas, etc.) así como para establecer dinámicas de trabajo entre las docentes y asesora en cuanto a procesos de enseñanza aprendizaje.

Por lo que considero que la disposición grupal hacia las actividades, se podía aprovechar mejor ya que, constituye uno de los aspectos del estado inicial del alumno tal como lo señala C. Coll., y del cual hablaré posteriormente.

Los aspectos que pueden permitir **el aprender a aprender**, están relacionados con las educadoras y con l@s alumn@s, e incluye aquellos indicadores relativos a la observación, la investigación, con registros, con el ambiente de aprendizaje, con situaciones problemáticas para el aprendizaje, con la enseñanza de procedimientos, con los materiales utilizados y con todo aquello que permita que se aprenda de manera más autónoma y significativa; los cuales aparecen en el cuadro No. 7.

ASPECTOS QUE PUEDEN PERMITIR APRENDER A APRENDER.	
GRUPO I	GRUPO II
<ul style="list-style-type: none"> • Propone • Facilita que los alumn@s propongan cómo pueden pedir permisos. • Propicia la investigación y observación • Escriben y recuerdan • Consultan bibliografía. • Propicia que propongan como observar y registrar 	<ul style="list-style-type: none"> • Planea la actividad con sus materiales. • Dosificar actividades y materiales por grado. • Crea un ambiente cordial y de respeto • Resuelve problemas sobre la marcha. • Propone actividades. • Enseña procedimientos: observar diferencias, allegarse material, ejemplificar cómo hacer. • Explica procedimientos y posibles consecuencias. • Facilita que los alumn@s propongan

Cuadro No. 7 Aspectos del aprender a aprender.

Los **procedimientos que puedan permitir el aprender a aprender** al alumn@ y que aparecen en el cuadro anterior, estaban subutilizados, puesto que **no se realizaban de manera deliberada y sistemática**; tal como se observa en los siguientes fragmentos del diario de campo de la educadora del grupo I y de las notas de campo de la investigadora, respectivamente:

“23/285 Al salir del salón invitamos a los niños para que fueran a ver la exposición y también a los papás de los niños.
 Antes de salir, en la asamblea con los niños, sentados en el piso **les recordé qué hacía falta** de ver según el proyecto y les **pedí que propusieran** cómo hacer para observar y registrar lo que había en la exposición.

24/294 Entramos al salón para que descansaran; con diferentes cantos **pasamos a recordar lo que hicimos** durante la mañana de trabajo y **pregunté** a los niños que a otro día que querían hacer sobre el proyecto y **propusieron que les gustaría jugar con el rompecabezas, trabajar con el libro de matemáticas”**.

“68/402-M: con un pincelito lo vamos a pintar, procurando que no les vaya a caer en sus manos, ni en su cara, ni en sus ojos. Entonces ahorita vamos a aprovechar que está el sol medio fuertecito para ir a pintarlo y ya que se seque lo vamos a decorar.

68/403-M: pero para que no se manche el piso, vamos a poner unos mantelitos como los que ponemos para trabajar; los vamos a poner alrededor para que no se manche el piso, y le vamos a pedir a Arturo que reparta los pinceles de los de acá a cada niño mientras que voy... Diario de campo del grupo II de la investigadora”.

Considero que las situaciones que permiten aprender a aprender al alumnado, suceden de modo espontáneo, no intencional, razón por la cual quedan inconclusas. De ahí que si éstas, se pudieran hacer más explícitas y deliberadamente, **el niñ@ se pudiera iniciar en el aprendizaje de autorregular su aprendizaje en una forma gradual.**

Al recapitular este eje del aprendizaje, nos damos cuenta de que existen varios **elementos importantes que se deben considerar por las docentes de manera intencionada.** Uno de ellos, es la posibilidad que tienen los alumnos de expresarse oralmente, lo que es un recurso básico en la adquisición de conocimientos, en el establecimiento de relaciones con nuestro entorno social, aspecto decisivo en esta etapa del desarrollo del niñ@ donde vive la transición de su medio familia al escolar, en el cual, su lenguaje se va enriqueciendo considerablemente; al utilizar las descripciones, las argumentaciones, narrar sus experiencias, expresar sus emociones, es decir, a utilizar el lenguaje para comunicarse de manera social, a partir de sus interacciones cotidianas.

Otros elementos son: la capacidad de escucha, de atención, comprensión, predicción, inferencia, el acercamiento a la escritura, la curiosidad natural de los alumnos, de formular preguntas, la observación, la resolución de problemas, la elaboración de registros, la

investigación y otros más, que le **pueden permitir al niñ@ adquirir los procedimientos de aprendizaje de manera intencionada y significativa.**

c. El eje del currículum.

En este trabajo de investigación realizado en el nivel preescolar, las educadoras constituyeron una parte fundamental para realizar el diagnóstico de la enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje, ya que son ellas quienes diseñan estrategias de enseñanza, contribuyen a crear el ambiente de aprendizaje, es decir, es la principal conductora del proceso enseñanza aprendizaje.

Por lo anterior en esta etapa del diagnóstico nos centramos en estudiar **lo curricular como referente empírico**, es decir, hago una reseña de **los objetivos, tipos de conocimientos y contenidos que se enseñan**, la manera en que se concreta en el aula lo planteado en el documento oficial. En cuanto a los objetivos que pretenden alcanzar las educadoras acerca de las *habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, (H.E.L.E.)* los expresaron en la entrevista de la siguiente forma:

“Que se exprese, que se socialice, que comparta y que muevan más las manos, que pinten... y eso.

Que reconozcan su nombre, que lo copien, que traten de hacer más grafías”.

Considero que dichos objetivos están poco claros y que prácticamente no existe relación entre éstos y los establecidos en el currículum, ya que se observan incompletos y desarticulados de cada uno de los contenidos de las habilidades comunicativas propuestos para su enseñanza, y es notoria la ausencia de los objetivos de leer y escuchar. Además que desconocen los objetivos relativos a los procedimientos de aprendizaje.

El tipo de **conocimientos que enseñan**, consiste básicamente en normas, procedimientos, conceptos y hechos, los cuales se relacionan con los procedimientos de aprendizaje, como se observa en el cuadro 8, sin embargo, no hay una coincidencia en su enseñanza en ambos grupos. Estos procedimientos, se relacionan con los tres pilares del aprendizaje autónomo como lo señala (Hans Aebli 2001: 157 - 159); los cuales son el saber, saber hacer y querer.

El componente del **saber** se refiere a conocer el aprendizaje propio, a tener una idea clara de los procesos de aprendizaje correctos a un saber relativo sobre mi proceso ideal de aprendizaje y sobre mi proceso real de aprendizaje, con sus cualidades y debilidades. El componente de **saber hacer**, se refiere a aplicar prácticamente procedimientos de aprendizaje probar el procedimiento, ejercitarlo y aplicarlo de diferentes maneras y finalmente, el componente del **querer**, relativo a estar convencido de la utilidad del procedimiento de aprendizaje y querer hacerlo, es decir, el alumn@ debe aplicar procedimientos correctos de aprendizaje y de trabajo no sólo cuando se le solicita. Debe estar convencido de tal manera de la utilidad, que los aplica sin que nadie se lo pida o controle y desde la perspectiva de las asignaturas escolares, en este caso de las habilidades comunicativas, se trata de mostrarles la posibilidad de continuar interesándose en ellas de manera autónoma, lo que significa despertar en ellos el gusto por la lectura, leer por placer, que escriba no sólo para realizar las tareas escolares; que disfrute el escuchar: música, narraciones, a su interlocutor y finalmente que se pueda comunicar con su entorno de manera oral mostrando sus ideas, sentimientos, en una palabra su ser integral.

CONOCIMIENTOS QUE ENSEÑA	
GRUPO I	GRUPO II
 Conceptos  Hechos	 Normas  Procedimientos

Cuadro 8 Conocimientos que enseñan por grupo.

El tipo de contenidos que enseña, al igual que los objetivos, están prácticamente relacionados con la enseñanza del hablar y con la escritura, ya que pretenden que el niño se

expresen, que copien su nombre y traten de hacer más grafías y nuevamente se presenta un desequilibrio en la enseñanza aprendizaje de las habilidades comunicativas y una utilización intencionada y sistemática de los procedimientos de aprendizaje que permitan aprender a aprender.

C.- Metodología general de investigación.

1.- El enfoque de la investigación cualitativa.

A la serie de pasos ordenados que permiten realizar de manera eficiente una investigación, le llamamos metodología. En la actualidad, la tendencia de muchos educadores, psicólogos, sociólogos y científicos sociales en general es volver su mirada hacia la metodología cualitativa, debido a los escasos resultados obtenidos con la aplicación de la orientación cuantitativa, particularmente en las áreas de la educación y el desarrollo humano. Este tipo de **enfoque cualitativo** rechaza la idea de cuantificar la realidad y por el contrario pone el acento en el contexto, la función y significado de los actos del hombre, valora la importancia de la realidad como es vivida por él.

Otra característica de esta orientación metodológica, es que persigue dos objetivos: comprender la realidad y tomar las decisiones para su cambio y mejoramiento, dichos objetivos pueden realizarse de manera separada o conjunta. Para ello, si lo que se persigue es la comprensión de la realidad, nos apoyamos en la metodología etnográfica; mientras que si el interés es la transformación, el cambio y/o la mejora de los procesos educativos, tendremos que echar mano de la metodología de la investigación acción.

Por las ideas arriba expuestas, aunque este trabajo utilizó algunos elementos de tipo etnográficos, estuvo guiado por los grandes pasos que plantea el modelo de investigación acción de Kurt Lewin, que aparece alrededor de 1946 de manera novedosa en el campo de la investigación, en la cual resalta la decisión grupal y el compromiso con la mejora de la realidad, ya que se propone como objetivo de investigación “comprender desde dentro del medio escolar, donde viven y actúan los niños, padres y profesores. Es necesario

comprender el mundo tal como lo comprenden los actores para poder explicar sus conductas”. (BISQUERRA. 1989: 281)

2. Metodo de Investigación – Acción de Kurt Lewin.

Este trabajo estuvo guiado por los grandes pasos que plantea el modelo de investigación acción de Kurt Lewin y que consisten básicamente en: sistematizar el problema, reformularlo, diseñar la propuesta de innovación, implementar la propuesta de innovación, y sistematizar la propuesta de innovación; por lo que los momentos que seguí durante la misma, consistieron en sistematizar el problema estudiado, elaborar una diagnóstico del mismo, construir una propuesta de innovación y finalmente, realizar la aplicación, seguimiento y evaluación de dicha propuesta.

La investigación acción, “se trata de un proceso planificado de acción, observación, reflexión y evaluación de carácter cíclico, conducido y negociado por los agentes implicados, con el propósito de intervenir en su práctica educativa para mejorarla, o modificarla hacia la innovación educativa”. (BISQUERRA. 1989: 279), por lo una característica que tiene y que me influenció a utilizarla, es que al realizar un trabajo con este corte, sus acciones sistemáticas se parecen a un espiral que van a permitir la reflexión sobre la situación problemática observarla con el fin de transformarla o mejorarla.

Otra de sus características es que propicia el trabajo de uno o varios docentes que trabajan en cooperación, y que pueden hacerlo bajo la asesoría de un investigador o de un grupo de ellos; lo que correspondía tanto con mis funciones de asesora técnico pedagógica de la zona escolar, como con mi labor de investigadora, estudiante de esta maestría. Aspecto que resultó muy conveniente porque permite al investigador estar en el lugar y momentos de los hechos.

- Fase diagnóstica.

Este modelo define la investigación acción como “el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma” (J. ELLIOT 93:88-111), y consiste en una espiral de ciclos, los cuales están integrados por la identificación de una idea general, que se relaciona con la situación que se desea cambiar o mejorar y que se revisa constantemente durante el proceso investigativo. Por el reconocimiento y revisión de la situación, la cual requiere de la descripción de los hechos con la mayor exactitud posible de la naturaleza de la situación, que permite en un momento dado generar categorías de análisis; así como también de la explicación de los hechos y un análisis crítico del contexto.

Al realizar la planificación general, se incluyen los enunciados que permiten identificar la idea general, los factores que pretendemos modificar, las acciones que emprenderemos, las negociaciones a emprender durante la investigación, los recursos necesarios, así como el marco ético que regirá el acceso y comunicación de la información. Posteriormente, se desarrolla y evalúa la primera fase de la acción, utilizando técnicas que evidencien la calidad del proceso y los efectos derivados de la acción desde diferentes puntos de vista. Se hace la revisión del plan general y se continúa con los ciclos, en los que se va modificando la idea general y se implementan y revisan los pasos siguientes.

a.- Técnicas e instrumentos para la recolección de información.

Para realizar el diagnóstico utilicé técnicas e instrumentos acordes con la investigación acción, aplicados durante los meses de septiembre a diciembre de 1999. Período en el que se realizaron un total de 17 visitas; 9 al grupo I y 8 al grupo II, con una duración de 18 y 16 horas, respectivamente en cada grupo, lo cual hace un total de 34 horas de observación. Tal como aparecen en el siguiente esquema:

TÉCNICAS PARA OBTENER INFORMACIÓN.	INSTRUMENTOS	TÉCNICA PARA EL ANÁLISIS DE DATOS
Observación no participante	Listas de control de las educadoras	Triangulación de
Dos entrevistas formales y semiestructuradas	Listas de control de l@s alumn@s	Fuentes,
Coloquios	Guía de observación	Instrumentos,
Producciones o trabajos del alumnado.	Cuestionario abierto que guiara las entrevistas, grabaciones en audio, notas de campo, planeación docente. fotografías	Espacio y tiempo

Cuadro No. 9 Técnicas e instrumentos utilizados en la fase diagnóstica.

Fase de innovación. Con la intención de seguir paso a paso y sistematizar el cambio que se efectuaba en el objeto de estudio, como resultado de la innovación y siguiendo con la misma línea del modelo de investigación acción; utilicé las siguientes *técnicas en la recogida de datos*: el coloquio con las educadoras, la observación no participante, trabajos del alumnado y reuniones de análisis de la práctica docente.

En cuanto a la *técnica utilizada para el análisis de los datos* fue la triangulación de fuentes de espacio y tiempo; lo llamo así, en el sentido en que la información recuperada se dio a través de diferentes fuentes de consulta, en dos espacios geográficos diferentes y en tiempos distintos. Además de realizar un proceso que implicó la reducción de datos, para hacer manejable la información recuperada, esto a través de la categorización y codificación utilizados en los ejes ya señalados; posteriormente se transformaron los datos en gráficas y matrices principalmente, lo cual me permitió la obtención y verificación de las conclusiones que presento en la parte final del documento.

Mientras que *los instrumentos empleados* consistieron en a una guía de observación ver anexo 1; listas de control de las educadoras y de l@s aumn@s; registro de visitas a través de las notas de campo, grabación en audio de las visitas a las aulas y de las reuniones de trabajo con las docentes así como de los datos fotográficos del trabajo de algunas escenas áulicas que muestran a los alumno@s mientras trabajan, la organización social (trabajo en equipo, individual y grupal), así como la postura y ubicación física de la educadora cuando se dirige a los y las alumnas. Otros documentos analizados, fueron el cuaderno de la planeación de ambas educadoras y al proyecto anual de trabajo del Jardín de Niños “Felipa Velasco Castellanos”.

	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS UTILIZADOS.
TÉCNICAS EN LA RECOGIDA DE DATOS	Coloquio con educadoras, observación no participante producciones del alumnado y reuniones de análisis de la práctica docente.
TÉCNICA PARA ANÁLISIS DE LOS DATOS	Triangulación de fuentes de espacio y tiempo; reducción de datos, categorización y codificación, gráficas y matrices.
INSTRUMENTOS EMPLEADOS	<i>Guía de observación listas de control, notas de Campo, grabación en audio, fotografías, cuaderno de planes y proyecto anual.</i>

Cuadro No. 10 Técnicas e instrumentos en la fase de innovación.

b. Tiempos de aplicación.

Los instrumentos y las técnicas descritas, fueron aplicados durante la intervención en el problema, la cual la realicé durante el periodo comprendido *de enero a junio del año 2000*. En este tiempo, realicé 21 visitas a las aulas, con un total de 46'30” cuarenta y seis horas treinta minutos de observación continua, para seguir de cerca la fase de implementación de la propuesta de innovación.

La *planificación de la propuesta de innovación*, quedó desglosada en fases que señalaban las distintas acciones a realizar, tal como se mostró en el cuadro No. 11, pero es conveniente puntualizar que durante la fase de implementación de la innovación, se

realizaron ajustes de tiempos a la planeación de la propuesta. Según se muestra en el cuadro No. 11; los cuales implicaron que en lugar de realizar 7 ciclos, en la práctica se realizaron 6, sin que esto modificara las habilidades a abordar o las actividades propuestas, simplemente se trabajó el ciclo completo de las cuatro habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje desde el 4° ciclo en lugar de hacerlo a partir del 6°.

FECHAS EN EL AÑO 2000	FASE DE LA INNOVACION	ACTIVIDADES
19 al 24/01	1ª.	<ul style="list-style-type: none"> • Difundir la innovación entre las educadoras participantes para su puesta en práctica. 19/01/2000. (Se inició su implementación el día 20 de enero) • Reunión de información con padres de familia involucrados, para que conozcan la propuesta.
20/01 al 14-/02	2ª.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar hablar y escuchar. • Procedimientos de aprendizaje.
16-21/02 06/03	3ª.	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar leer y escribir. • Procedimientos de aprendizaje.
08/03 al 23/03	4ª	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar hablar y escuchar específicamente, y leer y escribir posiblemente. • Procedimientos de aprendizaje.
24/03 al 03/05	5ª	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar hablar, escuchar, leer y escribir. • Procedimientos de aprendizaje.
08/05 al 22/06	6ª	<ul style="list-style-type: none"> • Las educadoras culminaron este periodo con la innovación, pero yo no lo sistematicé, sólo se asesoró cuando se requirió. • Evaluación de los resultados de la innovación. • Reunión de información con padres de familia, para dar a conocer los resultados de la innovación, los días 20 y 21 de junio.

Cuadro No. 11 Tiempos de la fase innovadora.

Así mismo, de acuerdo a la programación establecida para ello, 19 de enero; 07 y 22 de Febrero; 08 y 23 de marzo; 14 de abril, y 19 de junio, todas ellas del año 2000; fechas que coincidían entre el final de cada fase y el inicio de la siguiente, se efectuaron 5 reuniones de trabajo con las educadoras participantes, contando en algunas ocasiones con la presencia de la asesora de la investigación, Mtra. Alma Elena Macías Santoyo; durante las cuales, se realizó el análisis de la práctica docente, centrada en el binomio de las habilidades comunicativas y procedimientos de aprendizaje que se habían implementado

durante cada una de las fases; así como en los logros obtenidos, en las dificultades presentadas y la forma en que se enfrentaron, tal como se observa en las fotografías 3 y 4. De dichas reuniones surgieron los ajustes aplicados al trabajo que se realizaría en las siguientes fases planeadas.

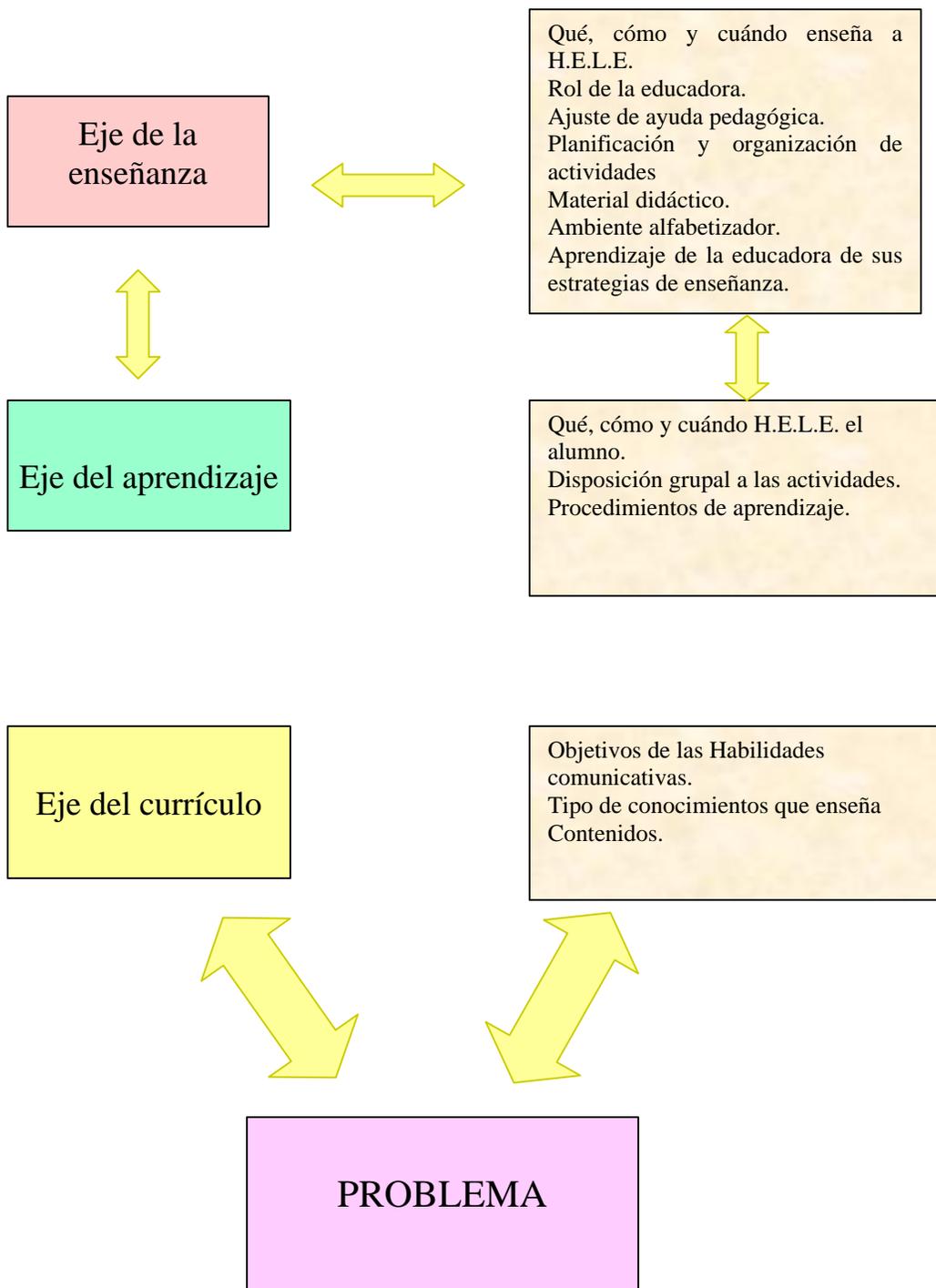


Fotografía No. 3 Reunión de seguimiento al trabajo Fotografía No. 4 Reunión de análisis al trabajo docente.

Igualmente, se realizaron dos reuniones con los padres de familia de cada uno de los planteles participantes. La primera de ellas, para darles a conocer el proyecto de investigación innovación y la segunda, para informarles de los resultados obtenidos durante el trabajo realizado y conocer sus opiniones acerca de los logros que ellos detectaron en el aprovechamiento de sus hijos e hijas.

3. Categorías de análisis: Eje de la enseñanza, eje del aprendizaje y eje del currículum.

Con el propósito de caracterizar las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas y procedimientos de aprendizaje que utilizan la educadora y los alumna@s, generé algunas categorías de análisis organizadas a través de tres ejes principales: El eje de la enseñanza, el eje del aprendizaje y el eje del currículo, tal como aparecen enseguida.



Esquema No. 3 Contenido de los tres ejes de análisis.

4.- Conclusiones del diagnóstico.

En este capítulo presenté el planteamiento del problema, que estudié guiada por la investigación acción como columna vertebral; también a los participantes, las causas y los propósitos de este trabajo, así como las categorías de análisis utilizadas para poder realizar el diagnóstico del problema. Con base en la metodología mencionada y cómo resultado de la sistematización realizada, me doy cuenta **de algunas causas de la situación problemática observada relativas a la enseñanza** como **la necesidad de sistematizar las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas ya que se presentó un desequilibrio en la enseñanza de las habilidades de hablar, escuchar, leer y escribir,** pues se estimularon más las dos últimas que las dos primeras, al menos intencionalmente. **La existencia de una incipiente autorreflexión de la educadora acerca de las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas, la necesidad de realizar un proceso estratégico de enseñanza, que contemple: planeación, monitoreo y evaluación. Igualmente se hace necesario, enseñar a aprender intencional y sistemáticamente los procedimientos de aprendizaje.**

Observo que estas situaciones traen como **consecuencias: *la falta de un aprendizaje significativo de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir y el desconocimiento de un uso estratégico de procedimientos de aprendizaje que pueden ser enseñados al alumnado.***

Una vez obtenidas las conclusiones del diagnóstico, en el siguiente capítulo se presenta el marco teórico desde donde concibo la visión del proceso enseñanza aprendizaje; ya que ambos, diagnóstico y marco teórico, constituyen los dos elementos que fundamentan la propuesta de innovación que se aborda posteriormente.

CAPÍTULO II

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y
CONCEPTUALES DE LA ENSEÑANZA
DE LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS
Y LOS PROCEDIMIENTOS DE
APRENDIZAJE.**

A.- Conceptualización del proceso enseñanza aprendizaje y estado del conocimiento.

La perspectiva teórica desde donde me acerco a la enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje en el niño@ preescolar, queda organizada en tres apartados. El relativo a los procesos de enseñanza aprendizaje enmarcado por un corte constructivista; el de las habilidades comunicativas y finalmente el de los procedimientos de aprendizaje. En los dos últimos apartados, también presento algunas investigaciones contenidas en tesis doctorales, que me sirvieron de marco para el presente trabajo y que conforman el estado del arte, el cual permite dar cuenta de las investigaciones más recientes en torno a la educación y que es posible consultarlas en **www.mcu.es**

1.- La enseñanza aprendizaje desde el enfoque constructivista.

Para iniciar con el tema de los procesos de la enseñanza y del aprendizaje habría que señalarse con qué enfoque los estamos abordando. Para el caso de esta investigación entonces, tendríamos que preguntarnos ¿qué es el constructivismo? Esta corriente teórica y metodológica representa quizá la síntesis más elaborada de la pedagogía del siglo XX, cuyo antecedente sería la escuela activa, la cual en su tiempo asumió una concepción reformista y una actitud transformadora de los procesos escolares. Constituiría en todo caso, una corriente que se desprende de ese gran movimiento pedagógico cuyas implicaciones ideológicas y culturales están aún vigentes en las prácticas educativas de hoy en día y que nos permitiría comprender su inserción y pertinencia dentro de cualquier proceso de innovaciones curriculares o en la elaboración de proyectos tendientes a modificar progresivamente las prácticas docentes, como es el caso de este trabajo que nos ocupa.

Esta corriente surgió como alternativa necesaria a la fuerte presencia que produjo el *conductismo radical* y frente a otras que se encontraban en crisis o en franca decadencia como la *Tecnología Educativa*. En síntesis, puede decirse de acuerdo a Carretero, que el

constructivismo es el enfoque o la idea que mantiene que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un mero producto del ambiente ni un simple resultado de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre esos dos factores.

Sus principales precursores Carretero, Coll y Delval, en España y Castorina, en Argentina; así como aportaciones de Piaget, entre otros, establecieron una conexión entre cuatro aproximaciones teóricas con orígenes totalmente independientes: la concepción epistemológica centrada en la evolución intelectual del sujeto cognoscente (la *Epistemología Genética*); una visión que dota a la psicología del aprendizaje escolar de un apellido propio: "lo significativo" (David Ausubel); una teoría sobre el pensamiento humano que reconoce la influencia sociocultural en los aprendizajes y del desarrollo intelectual (específicamente en el desarrollo del lenguaje) de los niños (Lev Vigotsky); y finalmente con las aportaciones de la llamada *Ciencia Cognitiva* (Jerome Bruner, Robert Posner, Glaser, entre otros) que nutren al *constructivismo* de un conjunto de conceptos sin precedentes por ejemplo, el concepto de *esquema mental* o las ideas para desarrollar *mapas conceptuales*, que en este trabajo de investigación se proponen que sean utilizados por los niños@s preescolares como parte de la innovación.

Como el constructivismo no tiene en sí un objeto de estudio, sino más bien premisas derivadas principalmente de las obras de Jean Piaget, Lev Vigotsky, David Ausubel y los precursores de las Ciencias Cognitivas; aporta a los sistemas educativos al menos dos significados centrales porque: ofrece pistas importantes para comprender los procesos humanos de creación, producción y reproducción de conocimientos, y porque abre la posibilidad de desarrollar nuevos enfoques, aplicaciones didácticas y concepciones curriculares en cualquier ámbito de la educación escolarizada, así como una serie de innovaciones importantes dirigidas a las prácticas educativas, en congruencia con una visión activa de la docencia y los aprendizajes escolares' con el interés de reformular la teoría y práctica de la educación.

La corriente constructivista, centra en el alumn@ el rol principal de la "Acción" durante los procesos y episodios de aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, mismos que, al visualizarse como procesos complejos, se desarrollan en contextos sociales, históricos y culturales determinados, es decir, tiene lugar en un *ambiente social* en el que se desarrollan intercambios de lenguajes, códigos, imágenes, esquemas, estructuras y significados entre sujetos activos, es decir, individuos que *construyen*, aunque sus productos se manifiesten en forma individual. En otras palabras, se trata de procesos de intercambio donde el sujeto "produce" esquemas de conocimiento junto con otros "constructores", en una especie de ir y venir entre lo individual y lo social.

De esta manera tenemos que, el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano que realiza la persona fundamentalmente con los esquemas que ya posee, es decir, con lo que ya construyó en su relación con el medio que le rodea y que ejecuta todos los días y en casi todos los contextos en los que se desarrolla su actividad. Esta construcción depende sobre todo de la representación inicial que tengamos de la nueva información y de la actividad externa o interna, que desarrollemos al respecto. En definitiva, un esquema es una representación de una situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad; sin embargo, estos esquemas pueden ser muy simples o muy complejos, muy generales o muy especializados.

Como revisaremos brevemente, puede hablarse de varios tipos de constructivismo. De hecho, es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel y la actual Psicología Cognitiva,

La inteligencia atraviesa fases cualitativamente distintas. La idea anterior, es central en la aportación de Piaget ya que para él, cuando se pasa de un estadio a otro se adquieren esquemas y estructuras nuevos. Aunque es cierto que la teoría de Piaget nunca negó la importancia de los factores sociales en el desarrollo de la inteligencia, también es cierto

que es poco lo que aportó al respecto, excepto una formulación muy general de que el individuo desarrolla su conocimiento en un contexto social.

La concepción vygotskiana sobre las relaciones entre desarrollo cognitivo y aprendizaje difiere en buena medida de la piagetiana. Mientras que Piaget sostiene que lo que un niño puede aprender está determinado por su nivel de desarrollo cognitivo Vygotsky piensa que es este último el que está condicionado por el aprendizaje.

Otro aspecto de discrepancia entre estas posiciones, ha versado sobre la influencia del lenguaje en el desarrollo cognitivo en general y más concretamente en relación con el pensamiento, situación que resulta interesante en este trabajo, ya que se plantea que a través de la enseñanza de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, se pueden enseñar deliberadamente los procedimientos de aprendizaje. También, se ha comprobado que el alumn@ aprende de forma más eficaz cuando lo hace en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros y se han precisado algunos de los mecanismos de carácter social que estimulan y favorecen el aprendizaje, como son las discusiones en grupo y el poder de la argumentación en la discrepancia entre alumnos que poseen distintos grados de conocimiento sobre un tema; razón por la cual se llevó un registro de aquellas actividades relacionadas directamente con el aprendizaje de las habilidades comunicativas, que realizaban los alumn@s en grupo, en parejas, con otros miembros de la escuela o con la educadora, en donde se aprecia si sus comunicaciones eran de manera libre o dirigida.

Para Vygotsky, quien fue un auténtico pionero en este campo, formuló algunos postulados que fueron retomados por la psicología varias décadas más tarde, dando lugar a importantes hallazgos sobre el funcionamiento de los procesos cognitivos, quizá uno de los más importantes es el que mantiene que todos los procesos psicológicos superiores (comunicación, lenguaje, razonamiento, etc.) se adquieren primero en un contexto social y luego se internalizan. Pero precisamente esta internalización es un producto del uso de un determinado comportamiento cognitivo en un contexto social. Razón por la cual fue básico ubicar la realidad geográfica y temporal en que se desarrollaron los procesos de enseñanza

de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje estudiados en esta investigación.

Otro concepto de interés para este trabajo es el de *zona de desarrollo próximo*; el cual “Se sitúa entre el nivel de desarrollo efectivo y el nivel de desarrollo potencial” (COLL, 1998:38), lugar en el que la acción educativa puede alcanzar su máxima incidencia, y a donde según esta corriente merece centrarse el esfuerzo de la educadora el realizar su trabajo áulico. Este concepto fue esencial en la obra de Vygotsky y según sus propios términos “no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo *la* guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz”. El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real del desarrollo y de la zona de desarrollo potencial (Vygotsky, 1978:133-134 de la traducción castellana)

La aportación fundamental de Ausubel, ha consistido en la concepción de que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para la persona que aprende y dicha significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumno. Para Ausubel, aprender es sinónimo de comprender. Por ello, lo que se comprenda será lo que se aprenderá y recordará mejor porque quedará integrado en nuestra estructura de conocimientos. Por tanto, resulta fundamental para las educadoras no sólo conocer las representaciones que poseen los alumn@s sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen. De esta manera, no es tan importante el producto final que emite, como el proceso que le lleva a dar una determinada respuesta

El concepto quizá más conocido de Ausubel, es el que se refiere a los denominados organizadores previos. Que consisten en las presentaciones que hacen las docentes para que le sirvan al niñ@ para relacionar adecuadamente el conocimiento nuevo y el que ya posee. Razón por la que se ha insistido en la importancia de que las educadoras realicen un

diagnóstico del grupo, a través del cual conozcan cuales son los saberes previos con que llegan los niñ@s al grupo, antes de que planeen su proyecto anual como punto de partida del trabajo docente.

Estos organizadores hacen las veces de “puentes cognitivos”, para pasar de un conocimiento menos elaborado o incorrecto a un conocimiento más elaborado y tienen como finalidad facilitar la enseñanza receptivo-significativa que defiende este autor y que considero más necesarios en esta etapa preescolar. Esta postura, argumenta que la exposición organizada de contenidos puede ser un instrumento bastante eficaz para conseguir una comprensión adecuada por parte de los alumn@s, por tanto, no tiene por qué ser necesaria una actividad física por parte del alumn@ para aprender, ni un descubrimiento autónomo de determinados principios teóricos. Esta teoría ha tenido el mérito de mostrar que la transmisión de conocimiento por parte de la docente, también puede ser un modo adecuado y eficaz de producir aprendizaje, siempre y cuando tenga en cuenta los conocimientos previos del alumno y su capacidad de comprensión, lo cual viene a enriquecer el abanico de roles que desempeñan las educadoras como mediadoras en la construcción de aprendizajes significativos.

Por lo que acabo de mencionar, considero que el conocimiento que se transmite en cualquier situación de aprendizaje debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno, es decir, es preciso tener en cuenta lo que el alumn@ ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, ya que el nuevo conocimiento se asentará sobre el viejo. Como hemos visto, la utilización de esquemas hace que no nos representemos la realidad de manera objetiva, sino que lo hagamos de acuerdo con los esquemas que poseemos, por lo que la organización y secuenciación de contenidos que pretendan enseñar las educadoras y concretamente el de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje, deben tener en cuenta los conocimientos previos del alumn@ de estos contenidos.

De acuerdo con los diferentes autores mencionados en páginas anteriores, puede hablarse de tres tipos de constructivismo; el primero considera que el aprendizaje es una actividad solitaria. Es la visión de Piaget, Ausubel y la Psicología Cognitiva, la cual se basa en la idea de que un individuo aprende al margen de su contexto social, ya que lo hace al actuar sobre el objeto de conocimiento. Si bien se concede un papel a la cultura y a la interacción social, no se especifica cómo interactúan con el desarrollo cognitivo y el aprendizaje.

El segundo aspecto, señala que con amigos se aprende mejor. Esta posición ha sido mantenida por investigadores constructivistas que pueden considerarse a medio camino entre las aportaciones piagetianas y cognitivas y las vygotskianas. Afirman que el intercambio de información entre compañeros que tienen diferentes niveles de conocimiento provoca una modificación de los esquemas del individuo y acaba produciendo aprendizaje, (como sería en mayor medida, el caso del grupo II en este trabajo de investigación, por contar con alumn@s de primero, segundo y tercer grado); además de mejorar las condiciones motivacionales de la instrucción. En este enfoque se estudia el efecto de la interacción y el contexto social sobre el mecanismo de cambio y aprendizaje individual.

Se encuentra también la posición Vigotskiana radical, que ha conducido a posiciones como la “cognición situada” (en el contexto social), sin amigos no se puede aprender. Esta posición considera que el conocimiento no es un producto individual sino social, pues cuando el alumn@ está adquiriendo información, lo que está en juego es un proceso de negociación de contenidos establecidos arbitrariamente por la sociedad y aunque realice también una actividad individual, el énfasis debe ponerse en el intercambio social. El peligro de este enfoque es el riesgo de la desaparición del alumno individual, es decir, de los procesos individuales de cambio. (Mario Carretero, 1997 39-71). Cuanto las tres posturas son diferentes, también las tres son complementarias.

El aprendizaje constructivo se realiza a través de un proceso mental que finaliza con la adquisición de un conocimiento nuevo y en este proceso, también se adquiere la

posibilidad de construirlo. Es decir, el pensamiento ha abierto nuevas vías intransitables hasta entonces, pero que a partir de este momento pueden ser de nuevo recorridas. Desde el constructivismo cada conocimiento nuevo es un nuevo eslabón que se “engancha” al eslabón del conocimiento previo (ideas, hipótesis, preconcepciones o conocimientos sobre el tema nuevo). Una de sus características es considerar positivo el momento del error, el *error sistemático* (propio del proceso de construcción del conocimiento) para producir desde la interacción, la reflexión que lleva al sujeto a corregirlo y a aprender.

La educadora para crear situaciones de aprendizaje de corte constructivista, debe diseñar actividades que permitan al alumn@ pensar, es decir: diferenciar, clasificar, descubrir, analizar, anticipar deducir, reinventar, comparar, reflexionar, discutir, autocorregirse. Ya que su rol docente cambia, ahora es moderadora, coordinadora, facilitadora, mediadora y también una participante más del grupo que lanza preguntas movilizadoras con el objeto de desestabilizar algunas hipótesis, promoviendo conflictos cognitivos que se manifiestan en interesantes debates en los que sume argumentos y pide argumentación y definición de conceptos obvios y SÍ explica y expone, si la pregunta del alumno o del grupo lo pide. En síntesis: se estimula el "saber", el "saber hacer" y el "saber ser"; lo conceptual, procedimental y actitudinal.

Es la educadora, desde su intervención, quien hace las veces de “puente” o “mediadora” para que el alumn@ se vincule positivamente con el conocimiento y por sobre todo con su proceso de adquisición, por ello, es indispensable buscar establecer un vínculo afectivo entre ambos; interesarse por él, ayudarl@, mostrar espíritu de servicio y buena voluntad hacia él, alentarle y respetar sus ritmos o diferencias individuales; acompañarl@ frente a la dificultad ya sea en forma personal o a través de otros compañer@s, o con el del grupo de pares quienes en este momento desempeñan roles de mediadores también. Por lo anterior, es interesante que en el momento en que planea su trabajo tenga presentes muchas de las técnicas propias del proceso de mediación como: las preguntas, la repreguntas, el parafraseo, el reencuadre, etc.

Con base en las razones arriba expuestas, si lo que se busca es transformar una propuesta educativa en oportunidad constructiva y con significatividad social, se requiere conocer los intereses de los alumn@s y sus diferencias individuales, las necesidades evolutivas de cada uno de ellos, los estímulos de sus contextos: familiares, comunitarios, tecnológicos, medios de comunicación y otros; así como contextualizar las actividades, en las cuales se deben considerar: los saberes previos, las diferencias individuales, los distintos ritmos de aprendizaje y la diversidad en toda su amplitud.

Al respecto, quiero señalar finalmente que la utilización de las ideas constructivistas en el ámbito educativo, al menos en esta investigación, no deben considerarse una aplicación dogmática de principios generales, sino más bien constituirse en elementos para la revisión sistemática de nuestras ideas, a partir de los datos y las teorías que nos proporcionen las investigaciones al respecto. Valoro su utilidad como marco para el análisis, reflexión y actuación, con los alcances y limitaciones que pueda tener, en cuanto a las decisiones que afectan a la enseñanza: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; porque me permite recurrir a las aportaciones de otras disciplinas (didácticas específicas, teorías sociológicas, psicológicas, etc.) así como para establecer dinámicas de trabajo entre las docentes y la asesora investigadora, en cuanto a procesos de enseñanza aprendizaje.

2.- Conceptualización de la enseñanza de las habilidades comunicativas.

Sabedora que en un trabajo como este, que está guiado por la investigación acción, en donde si bien la teoría es importante y necesaria, la práctica también asume un papel primordial, en virtud de que se pretende que a partir de ésta se pueda generar teoría; a lo largo de todo el documento hago mención de aspectos o conceptos teóricos que me permitan aclarar, desde donde fundamento las explicaciones a la práctica, en ese ir y venir de la práctica a la teoría y viceversa. Como mencioné con anterioridad, también presento en la última parte de este indicador algunas investigaciones contenidas en tesis doctorales, que me sirvieron de marco para el presente trabajo y que conforman el estado del arte, el cual permite dar cuenta de las investigaciones más recientes en torno a la educación

Al hablar de procesos educativos, también necesitamos abordar la relación entre teoría y práctica, aunque como señala (Gimeno Sacristán, 1998:33) “práctica y teoría, son, evidentemente, dos comodines del lenguaje cuya significación dispersa complica bastante la manera de entender la relación entre ambos. Su emparentamiento puede significar cosas y plantear retos distintos según la acepción que se tenga tanto de la práctica como de la teoría”. Para este autor, una forma de abordar la relación teoría-práctica en educación, es “el de las interacciones y dependencias entre el saber cómo, el saber qué y el sobre qué” (Gimeno S., 1998:68) Las cuales tienen que ver con saberes prácticos (cómo) teóricos o creencias (acerca de o sobre qué) y éticos (para qué o por qué). Por eso “cuando se reafirma la importancia de la teoría ligada a la práctica o la de la reflexión e investigación en la acción, estamos tratando de comprender metafóricamente posibilidades de conectar pensamiento y actividad en un tiempo real que casi no existe” (Gimeno S., 1998: 70)

Para entrar en materia de las habilidades comunicativas, quiero mencionar que en todo currículum se establece la visión que se tiene de los objetivos, enfoques y metodologías de los contenidos de enseñanza aprendizaje. Por lo que se refiere a la enseñanza de la lengua pareciera que de acuerdo con (Carlos Lomas, 1994:17) que su objetivo consistiera en alcanzar el dominio de la expresión y comprensión de mecanismos verbales y no verbales en situaciones de comunicación, lo que permite interactuar en el medio social y que también es la base de todo aprendizaje, formal o informal.

Varias disciplinas han contribuido al estudio de los usos comunicativos, sus condicionantes sociales y de algunos procesos cognitivos que se encuentran presentes en los fenómenos del lenguaje y de la comunicación; las cuales se pueden agrupar en cuatro bloques: en el primero, ubicamos a la filosofía analítica que estudia la actividad lingüística como parte esencial de la acción humana. En el siguiente, encontramos a la antropología lingüística y cultural, la etnografía de la comunicación, la etnometodología, el interaccionismo simbólico y la sociolingüística; las cuales se encargan del estudio de la lengua en relación con los miembros de una comunidad sociocultural concreta en la que quedan regulados los usos lingüísticos y comunicativos de la misma de acuerdo a sus rasgos propios. El tercer bloque lo forman los enfoques discursivos y textuales, los cuales

ponen el énfasis en la significación, el uso del discurso, y el contexto en que se da la interacción social. Por último tenemos a la ciencia cognitiva que incluye la psicología evolutiva y la psicolingüística, la cual tiene que ver con los procesos de adquisición y uso de las lenguas.

Las aportaciones anteriores, han conformado propuestas teóricas y metodológicas de los fenómenos lingüísticos y comunicativos, que orientan a las docentes en el diseño de acciones didácticas que permitan a los niñ@s desarrollar la expresión y comprensión, un discurso de acuerdo al contexto y situación que viva, que les permita alcanzar una reflexión metacomunicativa para que sus acciones verbales y no verbales sean más adecuadas al contexto, la intención, el tema y sus destinatarios (Carlos Lomas, 1994:23)

Siguiendo las ideas de este autor, encontramos que coinciden tanto los fines oficiales como los especialistas al pretender el desarrollo de la competencia comunicativa de los niñ@s, los cuales se concretizan en los programas, métodos, sistemas de aprendizaje, modelos de planificación didáctica y recursos de seguimiento y evaluación; pero que surge una situación problemática justo al plasmar estos fines en diversos niveles de planificación: los programas o currículos oficiales y en su concreción y desarrollo por parte de las docentes; situación que se observó en la parte diagnóstica de esta investigación y que fue parte del problema estudiado relacionado con el nivel de conocimiento de las educadoras en cuanto a los objetivos establecidos y los bloques de contenidos, referidos al lenguaje en este caso, además de los propios vacíos y contradicciones en el primer de planificación, referido al currículo.

De acuerdo con lo anterior, en el trabajo de planificación de la educadora, se distinguen tres momentos interrelacionados: la definición de un método general; la planificación de la práctica cotidiana, los materiales específicos y la estructura de las unidades didácticas o los bloques de juegos y actividades, de cuyos contenidos se nutrirán los proyectos educativos que diseñen. Quiero señalar que es en este segundo momento donde incide más directamente la propuesta de innovación que se implementó en la búsqueda de una solución a la problemática detectada. Por último menciono el tercer

momento, constituido por los mecanismos de seguimiento y evaluación. El asunto estriba aquí, en que el debe ser, dice que se seleccionen las fuentes que explican la planificación, estructuración y funcionamiento de la comunicación verbal y no verbal tales como las de algunas disciplinas ya mencionadas en párrafos anteriores, así como la obra de Vygostky que “contempla el lenguaje como un mecanismo de mediación semiótica, de carácter social, que interviene decisivamente en los procesos de construcción del pensamiento y en los de socialización del individuo” (Carlos Lomas, 1994:27).

En cuanto a la definición de las *habilidades comunicativas*, las vamos a entender aquí como “el conjunto de nociones acerca del uso y función del lenguaje y una habilidad en su empleo cotidiano en diferentes contextos para distintos fines” (S. E. P. 99: 8) Estas habilidades comunicativas son el hablar, escuchar, leer y escribir; a través de las cuales podemos interactuar con el grupo social al que pertenecemos, acceder a la información y al conocimiento, ampliar la posibilidad de actuar sobre las cosas e integrarnos a nuestra cultura. En los párrafos siguientes, presento algunas concepciones de cada una de ellas.

Con relación a la expresión oral, *hablar*, puedo señalar que los niños y niñas ya cuentan con un bagaje cultural al ingresar al preescolar, por ello, de lo que se trata es de enriquecerlo, a través del manejo de técnicas, recuperando para ello la relación entre autoestima y competencias expresivas, reconocer los saberes que aportan los alumn@s; revisar la rigidez y prescriptividad en su enseñanza; por ello, “la expresión oral, en suma, debería centrarse en lo que los alumnos saben, no en lo que deberían saber”(TORRES 98: 64)

Es precisamente en la etapa preescolar cuando se forman las estructuras básicas del lenguaje del niñ@, por lo que la tarea de la educadora debe encaminarse a diseñar estrategias que le faciliten la formación de estructuras sintácticas, semánticas y pragmáticas y estimulen su desarrollo lingüístico. Esta tarea se logra en la medida en que le permita interactuar con el mundo real, al presentarle construcciones lingüísticas completas, interpretando lo que expresa, respondiendo a sus interrogantes, es decir, a través de la

comunicación, para que el niñ@ adquiriera de manera natural el uso y función del lenguaje oral.

Es conveniente que la educadora proporcione situaciones, actividades y experiencias significativas, concretas, cotidianas y útiles para que el alumn@ hable y transmita sus estados de ánimo, describa situaciones, comunique sus pensamientos y emociones; que aprenda a analizar el lenguaje oral a partir del uso cotidiano que hace de él, al jugar con el lenguaje: construir absurdos, trabalenguas, rimas, juegos de palabras, juegos tradicionales; como resultado de las conversaciones con adultos y compañer@s, lo cual permite además identificarse con sus pares y con su cultura.

Como se ha dicho que a hablar se aprende hablando, en el jardín de niñ@s se deben utilizar todas las posibilidades para propiciar que los alumn@s pongan en práctica esta habilidad, para que comprendan que cuando hablan den pistas a sus oyentes para que los comprendan mejor y que cuando escuchan deben interrumpir para pedir referentes que el hablante omitió y le dificultan la comprensión. Un ejemplo de las actividades en que pueden hacerlo, son los momentos en que él pueda narrar sus experiencias relacionadas con su vida extraescolar, al exponer un tema, hacer una entrevista, al trabajar fuera del aula como el patio cívico, el salón de cantos y juegos, al utilizar el área de hablar, que se presenta como una propuesta de innovación en este trabajo, como un espacio curricular y al mismo tiempo para que le de a las educadoras la oportunidad de recrear el contexto social y cultural de los niños tal como los propone (Liliana Ize de Marengo, 1999:26 - 49) no sólo al abordar la enseñanza de las habilidades comunicativas, sino de manera transversal en todos los contenidos del currículo.

De los párrafos anteriores podemos inferir que es innegable la existencia de una unión indisoluble entre el pensamiento y el lenguaje y que en la actualidad se ha estudiado desde diversas perspectivas y este trabajo de investigación aporta también su granito de arena al proponer que a través de la enseñanza de las habilidades comunicativas se de la enseñanza aprendizaje de los procedimientos de aprendizaje de manera deliberada, significativa e intencionada

Vale la pena reflexionar en el efecto de filtro que tiene todo nuevo conocimiento en el universo vocabulario de cada niño, en el que están plasmados sus saberes previos y la necesidad de conocer dichos saberes a través del discurso y es precisamente en la escuela donde corresponde aumentar la competencia y mediar el acceso a los registros formales. Al respecto (Liliana Ize de Marengo, 1999:21) afirma que en el aula, el habla debe diferenciarse de otros contextos ya que el hablante eficiente no es producto de la casualidad, sino que debe aplicar reglas que se enseñan y aprenden, tales como: hablar de manera fundamentada (argumentación); aportar sólo la información necesaria e importante; ser claro al utilizar un vocabulario específico y preciso.

Otro aspecto importante de la oralidad como vía del proceso enseñanza aprendizaje, como contenido del desarrollo oral y como procedimiento de aprendizaje, tiene que ver con las preguntas como estrategias didácticas en el aula, las cuales tienen la característica de ser emitidas generalmente por la educadora quien conoce en la mayoría de las veces, las respuestas de antemano y los que necesitan preguntar genuinamente son los alumn@s. Lo que nos permite hacer una reflexión sobre nuestra propia oralidad y las prácticas que como educadoras tenemos para realizar un acto de meta cognición.

Un indicador más para revisar el lenguaje oral docente, es el de las consignas, las cuales se deben enunciar sin ambigüedades, y de manera clara y precisa. Existe otra posibilidad para estimular la comprensión, a la que las educadoras pueden recurrir; la cual consiste en formar un dúo entre la acción y la palabra; es decir, mostrar las acciones que realiza la educadora y simultáneamente describirlas por medio del lenguaje, para darles una cierta validez curricular, ya que “el lenguaje permite socializar la cognición. En la escuela, el niñ@ accede a una cultura preexistente de pensamiento y lenguaje que si no fuera por la mediación del adulto, estaría obligado a reinventar cada vez” (Liliana Ize de Marengo, 1999:31) Las ideas anteriores nos llevan a afirmar que el discurso áulico, debe ser planificado y evaluado, lo que dejo planteado como posibilidad de temática para próximas investigaciones.

Continuando con otra habilidad comunicativa, *escuchar* de manera atenta, selectiva, reflexiva, para Sara Melgar, es un ejercicio de la voluntad y la atención, una habilidad básica de la vida social. Permite formarse una actitud crítica al examinar argumentos y a pesar de ello existe poca posibilidad de direccionar nuestra atención para recuperar de manera selectiva y activa la información escuchada, por lo que debiera ser objeto de diseño de actividades específicas en el aula.

Pese a lo anterior, pareciera que existen algunos obstáculos para considerar a la escucha como un contenido escolar, dice la autora y en este trabajo de investigación quedó plasmado en el diagnóstico la ausencia desde el primer nivel de planeación que es el currículo, la ausencia deliberada de los contenidos del escuchar; por lo que me parece importante precisar dichos obstáculos: El primero puede ser la falta de elogio o estímulo hacia la escucha atenta; otro, la confianza tácita de que se aprende en ambientes cotidianos y no escolares; también el que reclame el tratamiento de la memoria, en donde interviene el uso de estrategias de repetición y categorización.

Aunado a lo anterior, tenemos que mencionar que el oyente debe integrar ciertas habilidades y conocimientos: identificar las señales orales de entre otros sonidos, reconocer las palabras del mensaje, su sintaxis y semántica de los enunciados; contar con un motivo para escuchar, ciertas habilidades culturales y sociales que le ayuden a interpretar lo que escucha. Cabe destacar que al escuchar, “se desarrolla y complejiza hacia: escuchar-discriminar (lo central de lo accesorio, lo importante de lo no importante); escuchar-seleccionar (desechar lo no importante y retener lo importante) y escuchar organizar (Configurar mentalmente lo que se escucha para retenerlo” (Sara Melgar, 1999:61- 70) En síntesis tenemos que para ejercitar esta manera de escuchar se hace necesario poner en juego habilidades como Seleccionar, inferir, reorganizar, condensar, reconocer, interpretar y retener; las cuales se relacionan íntimamente con los procedimientos de aprendizaje que abordaremos con detalle posteriormente.

Por su parte (André Conquet 1983) cita Melgar; señala que un buen oyente se caracteriza por dominar cinco aptitudes: para reagrupar las partes de un discurso y deducir

la idea o ideas principales; discernir lo que se aproxima o aleja del tema; deducir de lo que se ha entendido; utilizar las claves del contexto verbal y para seguir un razonamiento complejo, lo cual permite al oyente reorganizar y jerarquizar la información para procesar masas de información considerables.

Para llegar a ser un oyente atento y selectivo es importante que desde el jardín de niños, se inicie por enriquecer algunos procesos básicos como adquirir, conocer y reconocer palabras en diferentes contextos; estructurar el léxico, referido al conocimiento de su lengua y enriquecer el vocabulario pasivo y activo

Con base en estas ideas, encuentro como existe una íntima relación entre el escuchar y el hablar, ya que la primera permite producir formas complejas de hablar y la segunda desarrollar la habilidad de escucha atenta y selectiva. Ambas son previas a las habilidades de leer y escribir; por lo cual considero de suma importancia hacer explícita la enseñanza de esta habilidad desde el currículo de preescolar, para que el niño desde temprana edad se inicie con un aprendizaje deliberado y sistemático de este contenido.

En cuanto a escuchar con atención, tenemos que es “una habilidad presente en la percepción del lenguaje hablado y en el desarrollo de la conciencia fonológica, (la cual consiste en la) habilidad para pensar en los sonidos de las palabras habladas, independientemente de su significado” (S.E.P.99) Esta misma autora, señala que “Entre las necesidades básicas de aprendizaje a este respecto podrían considerarse: saber *escuchar* y analizar críticamente el discurso de un político, un noticiero, una exposición, un debate, (en presencia o a través de la radio o la televisión); identificar distintas variantes lingüísticas (coloquiales y formales, con una noción clara de los usos pragmáticos del lenguaje en situaciones concretas; ordenar y expresar las propias ideas con claridad resumir las ideas de otros, narrar, explicar, escribir, ejemplificar; diferenciar el código oral del escrito y sus usos específicos, escribir una carta, llenar un formulario, resumir una idea principal, redactar un texto simple, comprender y poder aplicar un instructivo vinculado a necesidades cotidianas, etcétera”(TORRES 98: 67). Como vemos la tarea no es fácil, de ahí que vislumbro la necesidad de la formación de la docente en el uso de estrategias de aprendizaje y de

enseñanza; para que aprenda a aprender y a enseñar dichas habilidades comunicativas y a través de ellas los procedimientos de aprendizaje.

Es innegable que el ser humano, para poder tener una mayor participación en la vida social y alcanzar un mayor desarrollo mental, así como adquirir muchos de los conocimientos que plantea la modernidad y acceder a la Internet, recurre a una herramienta privilegiada: la habilidad de *leer*. Si bien su enseñanza se ha garantizado en la escuela, también se ha comprobado que los alumn@s presentan múltiples dificultades para comprender lo que leen.

De acuerdo con las autoras (Elba Vera, María Luz Flores y Lucía Natale, 1999:80); pareciera ser que algunos obstáculos para la comprensión lectora de los niñ@s estriban en que la lectura suele presentarse desde los primeros grados escolares como una actividad de decodificación., es decir “poner en sonidos los signos gráficos que aparecen en un texto, cuando leer es en esencia comprender un mensaje escrito”. También se enfrentan a la privación del placer de leer textos interesantes y relacionados con sus experiencias; además de que cuando ya han aprendido el mecanismo de decodificar y pueden iniciar con la comprensión de lo que leen., suelen desempeñar un papel pasivo frente a los textos; ya que con frecuencia se les enseña a localizar información explícita, dejando un vacío de significados relacionados con sus experiencias y conocimientos anteriores.

Por lo anterior, considero que desde el jardín de niños, es de vital importancia la concepción de lectura que tenga la educadora, con la cual guía su trabajo docente; sin embargo, igualmente lo es la visión de los profesores de los primeros grados de la primaria, ya que desde el planteamiento de este problema vemos la necesidad de trabajar de tal manera que exista una continuidad en los contenidos, enfoques y métodos de enseñanza de las habilidades comunicativas.

Si bien la decodificación fluida de los textos no garantiza su comprensión, coincido en que es necesaria su enseñanza pero no como un fin, sino como el antecedente para poder dar paso a la interacción que surge entre el lector, el texto y el contexto; ya que al leer se

construyen significados a través de un proceso cognitivo. Por lo que si bien la decodificación no es el principal objetivo de la lectura, tampoco nos despreocuparemos de este aspecto.

Desde el jardín de niños, la educadora debe propiciar que el contacto con los libros, despierte en sus alumn@s entusiasmo, interés, curiosidad por saber lo que se encuentra en ellos; que se apoyen con las ilustraciones o con pistas que ellos mismos busquen; que cuenten con el apoyo de la lectura en voz alta de la maestra o de un adulto, en la que se rescaten los conocimientos y experiencias previas con que cuentan los menores para que se genere una participación más activa en la comprensión de la lectura.. “educar en la comprensión lectora implica educar en la comprensión en general, estimulando el desarrollo de las capacidades para recibir, interpretar, discriminar y juzgar la información recibida, base fundamental de todo pensamiento analítico y crítico”(TORRES 98: 62)

Se buscará que el niñ@ se relacione con diferentes textos, para que inicie el proceso de diferenciar el dibujo del texto, de construir asociaciones de palabras, a relacionar sonidos con signos; es decir a realizar los primeros descubrimientos de la decodificación de manera paralela al proceso de comprensión. Estas actividades es conveniente realizarlas sin perder de vista el propósito de la lectura: entretenerse, buscar información para un proyecto, seguir instrucciones para elaborar un juguete, divertirse, etc., es decir, para resolver una determinada situación o responder a una necesidad, la cual no se verá satisfecha si no se comprende lo que se lee o en palabras de las autoras: “la meta de toda lectura es la comprensión del texto. Si esta condición no está dada, no podremos aplicar el nuevo conocimiento a las situaciones de la vida”. (Elba Vera, María Luz Flores y Lucía Natale, 1999:95) En el aula es necesario que las educadoras tengan claro los objetivos al abordar un texto y los muestren a los niñ@s para que los alcancen de manera más eficaz.

Al hablar de comprensión, es necesario mencionar que algunas investigaciones actuales, han señalado la existencia del lector como sujeto pasivo, aquel que tiene como finalidad comprender el mensaje del autor; mientras que el lector como sujeto activo construye sus propias ideas a partir de lo que el autor del texto quiso transmitir; lo hace a partir de sus experiencias intereses, del contexto que vive, los cuales utiliza para realizar

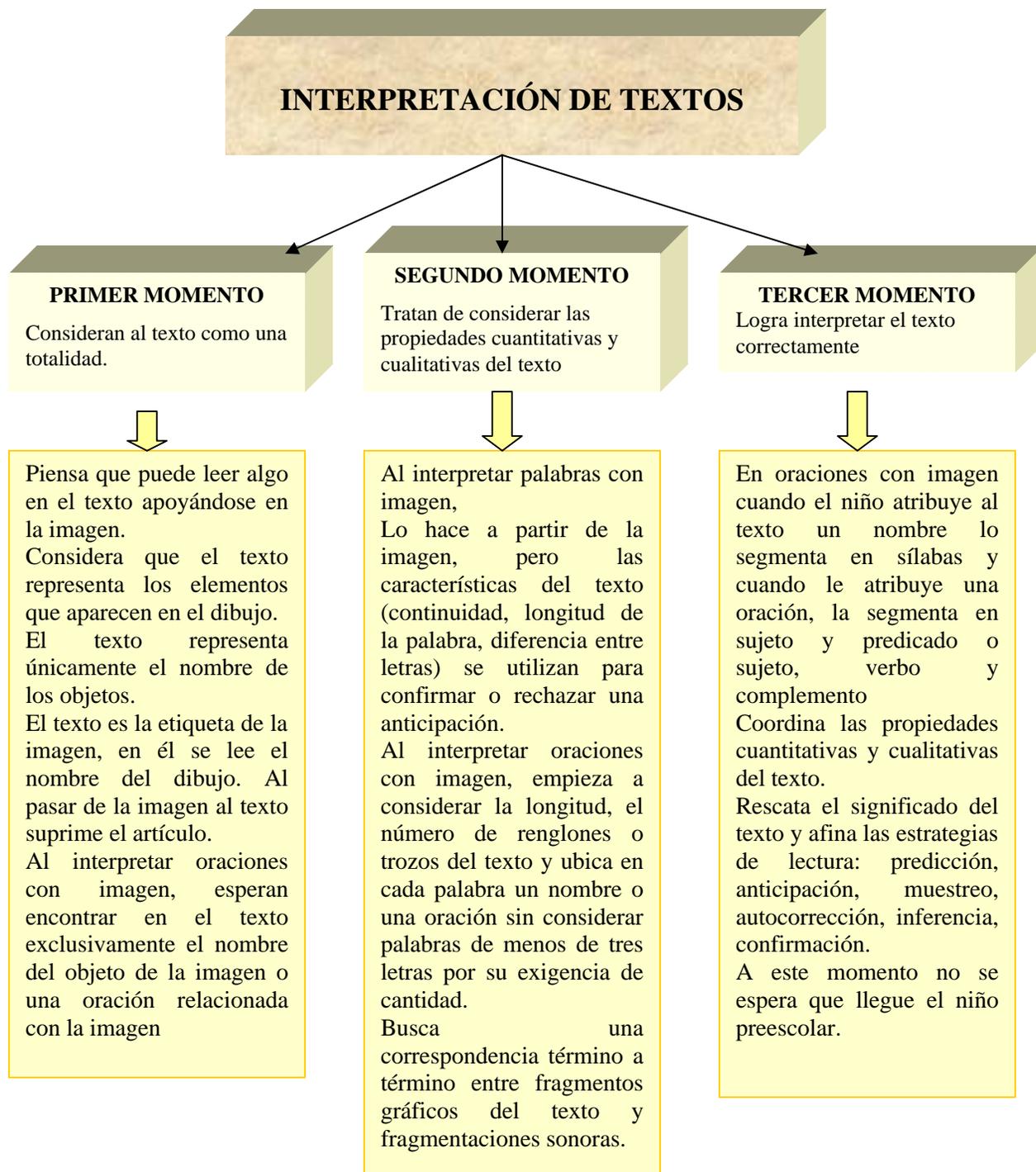
sus inferencias a partir del portador de texto, la silueta, títulos, ilustraciones, nombre del autor, etc.; entendidas éstas como “las deducciones que podemos hacer a partir de la información explícita. Se relacionan con lo que está implícito en el texto” (Elba Vera, María Luz Flores y Lucía Natale, 1999: 87)

Para que las educadoras acerquen al niñ@ a la lectura, vinculando la decodificación con la comprensión, con un objetivo concreto, es decir, como sujetos activos, tiene que considerar las premisas de T.H. Cairney que señalan las autoras ya mencionadas (1999:89)

- Considerar a la lectura como un proceso constructivo que supone transacciones entre el lector, el texto y el contexto.
- Considerar a los lectores como participantes activos en la creación de textos individuales.
- Desempeñar un rol de ayuda a los lectores para que construyan textos elaborados a medida que leen.
- Compartir los significados que la educadora construye cuando lee y estimular a los alumn@s a hacer lo mismo.
- Incrementar la comprensión con la puesta en común e interacción del grupo.
- Reconocer el fin perseguido en la lectura y la forma de texto como determinantes críticos de los significados potenciales a disposición de los lectores.

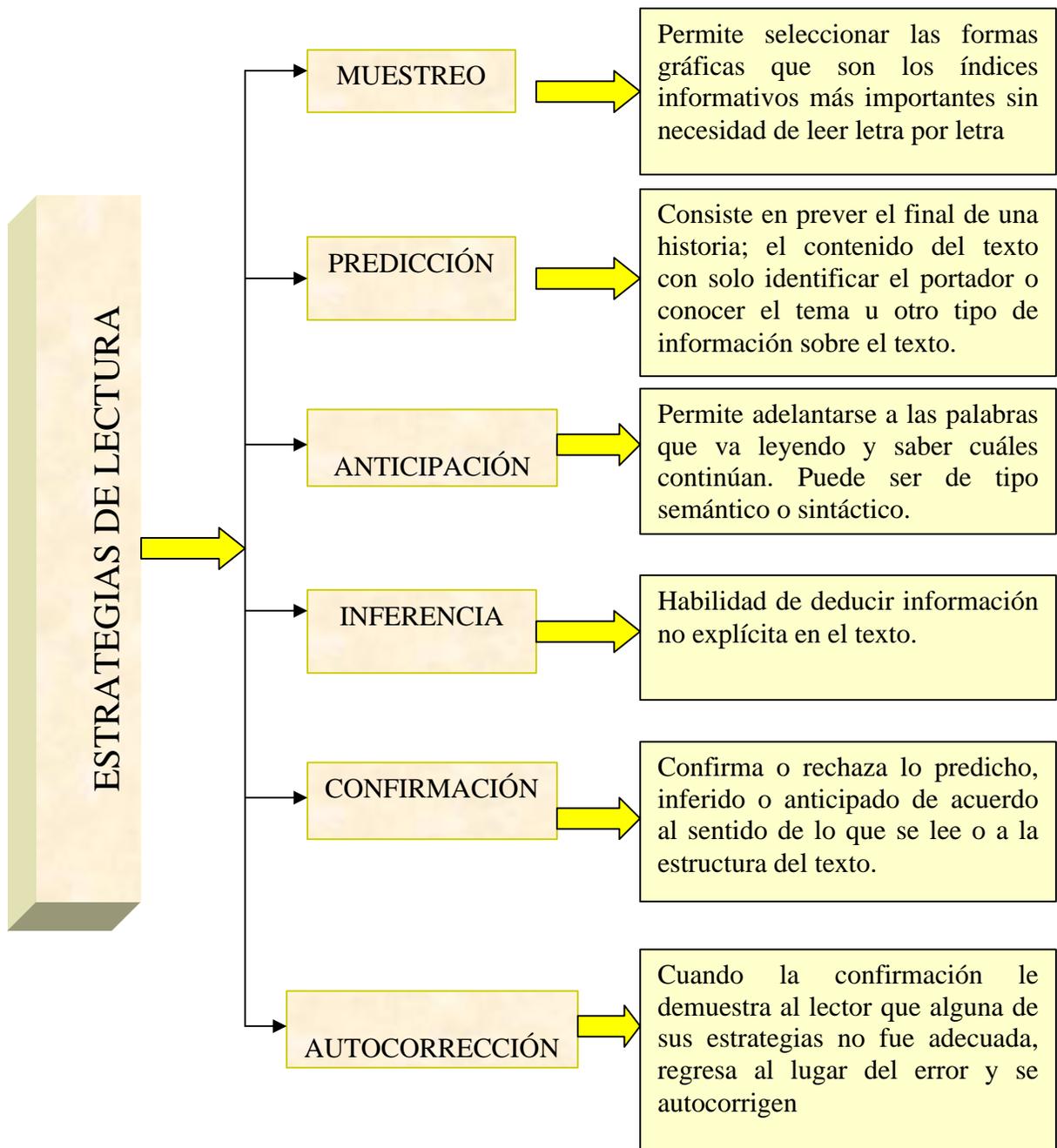
Para participar como lectores en la construcción de significados que enriquezcan su perspectiva del mundo, pudiera constituirse en uno de los contenidos del currículo, para ello, la educadora establecería una íntima relación entre este contenido y algunos procedimientos de aprendizaje que utilice el alumn@ y que en un principio tendrían que estar mediados por las docentes: al seleccionar las lecturas de acuerdo con los intereses y necesidades del grupo; relacionar la lectura con situaciones o conocimientos previos; utilizar lo que sabe el grupo acerca del texto que se lee; ayudarles a identificar lo familiar de lo nuevo, lo relevante de lo accesorio; anticipando cómo seguirá el texto; al permitirles poner en juego sus creencias, sentimientos y deseos; al formular preguntas y permitir que intenten resolverlas; estar atentas para ver que es lo que no se entiende del texto y releer esas partes; igualmente pueden mediar en una evaluación de la propia comprensión y auto corrección de los niñ@s; en la valoración del textos al reflexionar sobre los significados que construyeron.

En la búsqueda de significado al interpretar los textos, el niño sigue un proceso más o menos regular, en el que se distinguen tres momentos característicos, los cuales se presentan en el esquema No. 4



Esquema No 4. Momentos de la interpretación de textos.

Las definiciones que utilizamos en este trabajo, de acuerdo con E. Ferreiro, (SEP, 1990:53-54) para las llamadas estrategias de lectura que desarrolla el lector en el tercer momento, son las siguientes:



Esquema No. 5 Estrategia de lectura.

En otro orden de ideas, considero que de acuerdo a la conceptualización que tengan las educadoras acerca de la enseñanza aprendizaje de la escritura, es decir, la visión del sistema de escritura del adulto alfabetizado y la confusión entre escribir y dibujar letras; en esa medida serán las implicaciones didácticas que se desprendan. En este trabajo de investigación, vamos a concebir el acto de *escribir*, “como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación (...) [en donde] su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual” (Emilia Ferreiro, 1998: 16-17).

Con este antecedente, comprendemos que un aspecto complejo del desarrollo del lenguaje, lo constituye la adquisición de la escritura, por la convencionalidad que representa, porque requiere estructuras mentales más complejas, y por que el niño necesita realizar un proceso lento para alcanzar su aprendizaje; durante el cual formula y ensaya hipótesis, para probarlas, rechazarlas y durante el cual comete “errores” y pasa por distintas conceptualizaciones de lo que es escribir. “Este es un trabajo personal e individual que el niño tiene que realizar y el adulto no puede hacer este trabajo en su lugar, ni transmitir los conocimientos por medio de explicaciones” (Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, 1979:32).

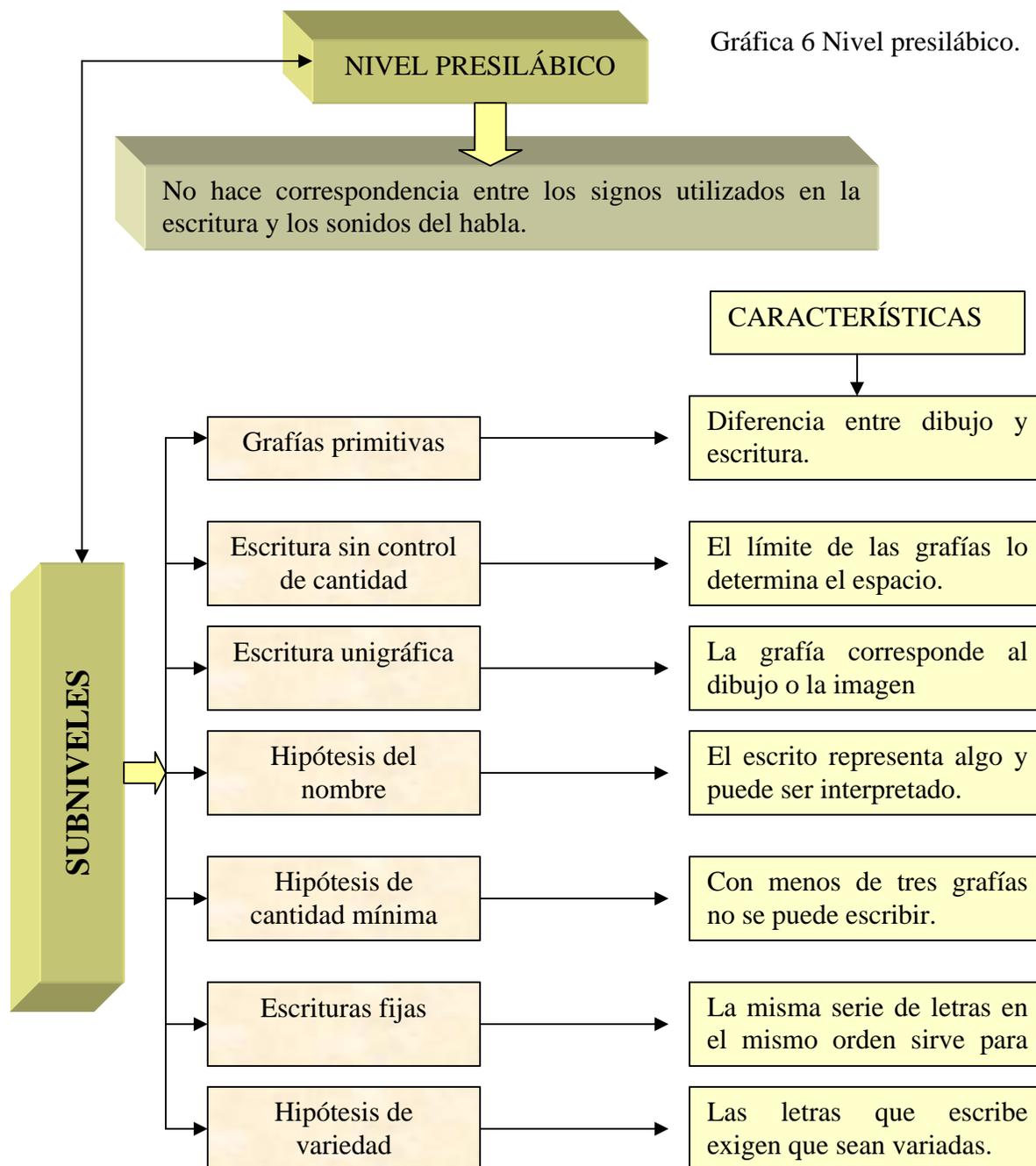
Es precisamente a través de las producciones espontáneas (sin que medie la copia), que realizan los niños, que la educadora puede conocer el nivel de conceptualización por el que atraviesa el educando; en el que según E. Ferreiro, aparecen dos aspectos: el figural, relacionado con la calidad y distribución espacial del trazado, orientación individual de las formas y el aspecto constructivo, que se refiere a la representación y los medios para crear las diferencias entre las representaciones.

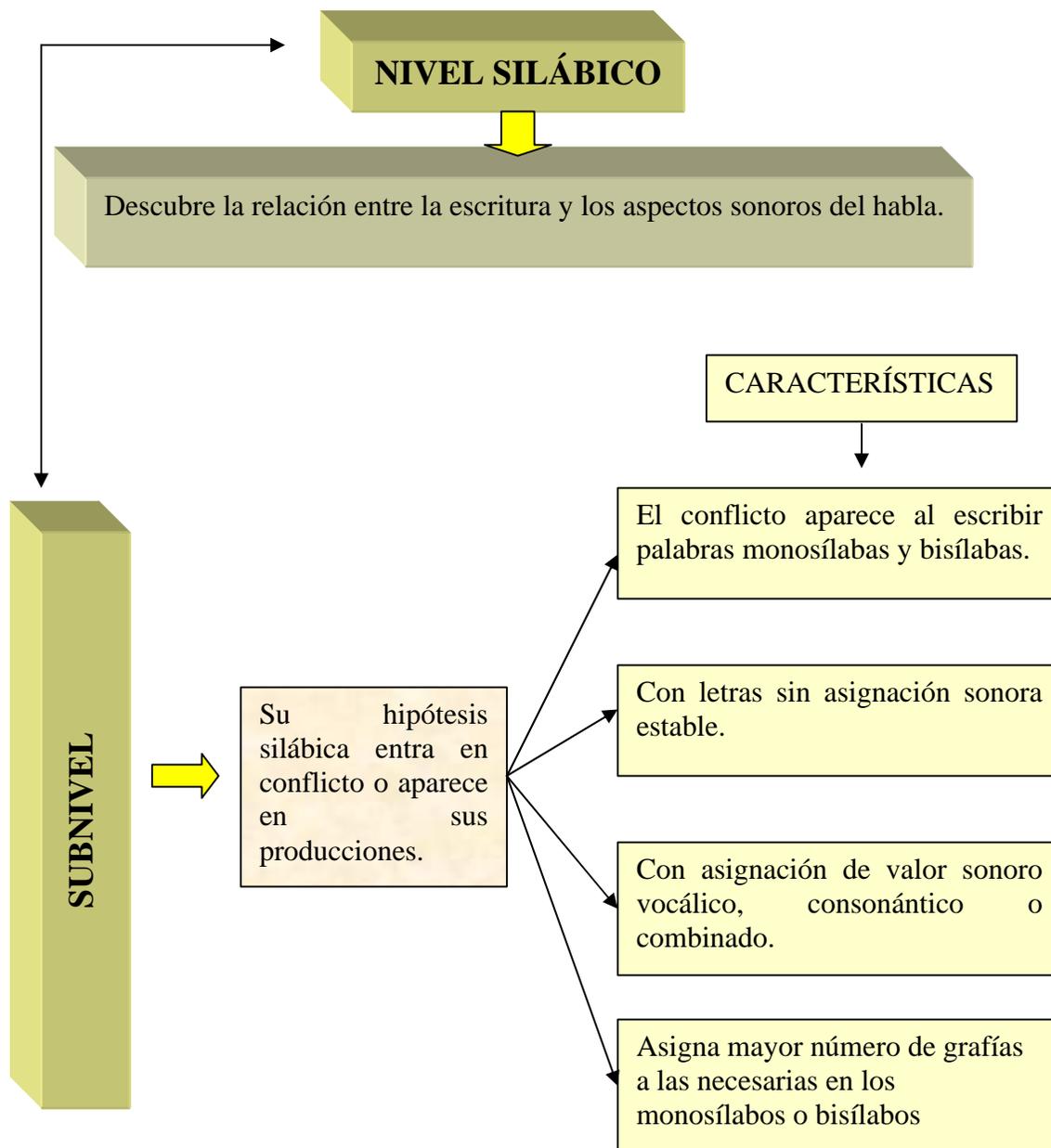
Tomando en cuenta las características del enfoque constructivo, la escritura infantil evoluciona de manera más o menos regular y se distinguen tres grandes etapas o niveles con sus respectivas subdivisiones:

- “Distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico;

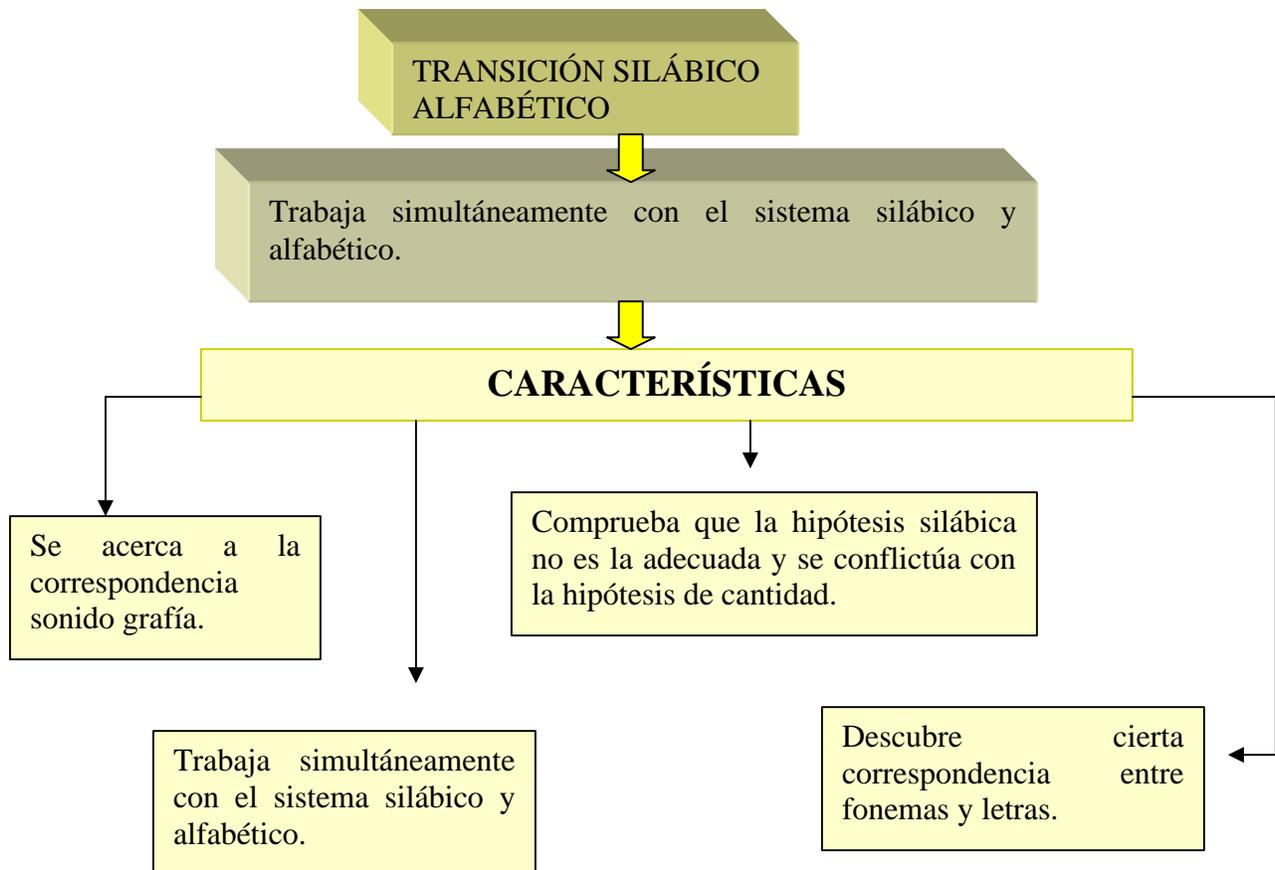
- La construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo);
- La fonetización de la escritura (que se inicia con un período silábico y culmina con el período alfabético).” (E. Ferreiro, 1998:18)

Los niveles, con sus subdivisiones y características más relevantes los encontramos en los esquemas Nos. 6, 7, 8 y 9 siguientes.

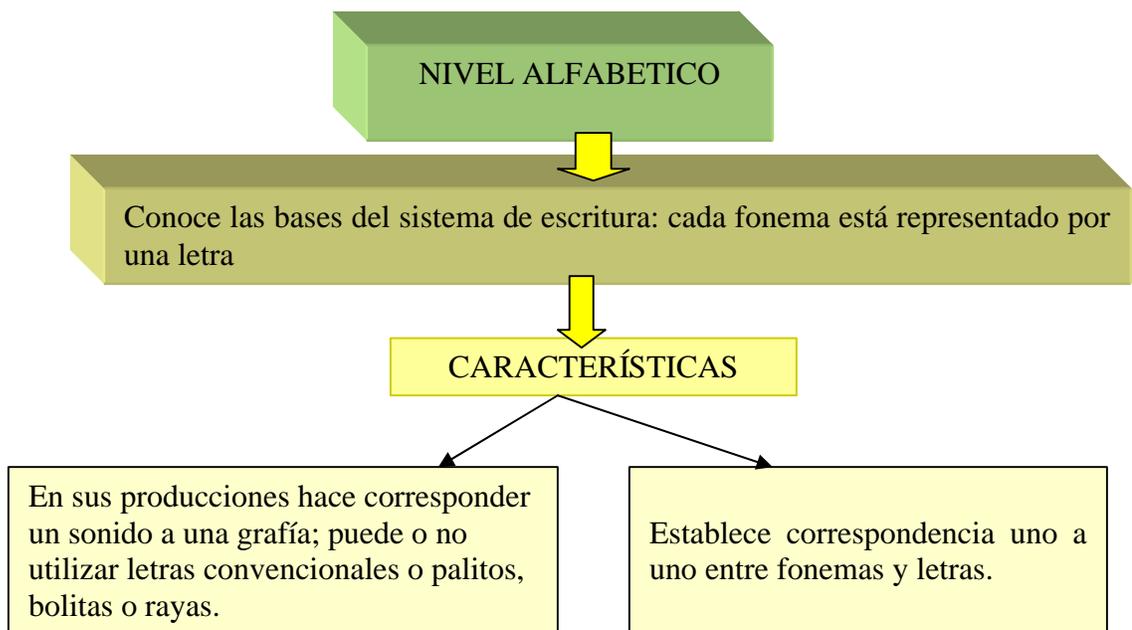




Esquema No. 7 Nivel silábico.



Esquema No. 8 Transición silábico – alfabético.



Esquema No. 9 Nivel alfabético.

Con relación a los cuadros anteriores, que están basados en las investigaciones de E. Ferreiro; Myriam Nemirovsky, comenta sus puntos de vista coincidentes con los de la investigadora y que presento a modo de síntesis: del primer nivel puntualiza que “los niños buscan criterios para distinguir entre los modos básicos de representación gráfica: el dibujo y la escritura (...) reconocen muy rápidamente dos de las características básicas de cualquier sistema de escritura: que las formas son arbitrarias (porque las letras no reproducen la forma de los objetos) y que están ordenadas de modo lineal (a diferencia del dibujo (...)) Un control progresivo de las variaciones cualitativas y cuantitativas lleva a la construcción de modos de diferencia entre escrituras. Este es uno de los principales logros del segundo nivel de desarrollo (...) A partir del tercer nivel los niños comienzan a establecer relación entre los aspectos sonoros y los aspectos gráficos de la escritura, mediante tres modos evolutivos sucesivos: la hipótesis silábica, la silábico-alfabética y la alfabética” (M. Nemirovsky, 1999: 16 – 19),

¿Para qué es necesario que la educadora conozca estos niveles de conceptualización de la escritura? Es necesario su conocimiento, porque constituyen la base para que las situaciones didácticas que diseñe a través de los proyectos educativos, sirvan para avanzar a través de los niveles ya mencionados, y sea el jardín de niños el espacio que contribuya al aprendizaje del sistema de escritura a través de la producción e interpretación de textos, de una manera significativa, es decir en la que se recupere las necesidades, intereses y saberes previos del alumnado. Dicho en palabras de (Nemirovsky, 1999:24) “quien produce textos, por más que lo haga con escritura no convencional, ya sabe escribir y lo hace bien (de acuerdo con las hipótesis que sustenta en ese momento” ya que escribir constituye también un acto creativo para comunicarse, en el que se involucran diversos conocimientos.

a.- Estado del conocimiento de la investigación en el área del lenguaje.

A continuación presento algunas investigaciones realizadas en el área de las habilidades comunicativas, en las que se especifican sus aspectos más relevantes como: el título, el investigador, el año en que se realizó, universidad que evaluó y un breve resumen del trabajo realizado.

La primera investigación que abordo, se denominó: “Ideas de los profesores y su práctica educativa un estudio en preescolar, siendo su autor M. José Lera Rodríguez, quien la realizó en el año 1993 en la Universidad de Sevilla. A lo largo de esa investigación, se exponen y comentan los resultados procedentes de una investigación, realizada en la provincia de Sevilla, sobre la educación preescolar. En ella se evalúa la calidad de las aulas, se observa la práctica educativa que en ellas se desarrolla, se recogen datos de las características de los maestros, se exploran sus ideas educativo-evolutivas y académicas, aspectos que se relacionan entre ellos y, con medidas del desarrollo de los niños.

Los resultados que obtuvo esta investigación, indican que los aspectos considerados tienden a manifestarse de forma conjunta: los maestros que desarrollan mejores prácticas educativas, tienen aulas de más calidad; ideas más acertadas sobre la educación infantil y, sus alumnos, obtienen mejores puntuaciones en la prueba de desarrollo. Dice M. José Lera Rodríguez, que si la información recogida nos sirve para tener una visión del estado actual de nuestras aulas de preescolar, pensamos que la imagen finalmente mostrada debería ser objeto de reflexión. También señala Lera que la calidad de las aulas y la práctica educativa, generalmente observada, no llegan a ser aceptables, en virtud de que las aulas carecen de materiales, las actividades no están equilibradas, existen tendencias academicistas y, aunque muchos docentes reconocen tener ideas modernas sobre el desarrollo, estas creencias no siempre se manifiestan en su práctica. Afirma finalmente, que es posible que aspectos del contexto sociocultural, de la propia escuela y de ellos mismos, puedan subyacer a esta incoherencia tan frecuentemente observada.

La presente investigación aporta algunas ideas que vienen a nutrir la de esta autora, en el sentido de confirmar la necesidad que existe de que las educadoras desarrollen mejores prácticas educativas, al construir ideas más acertadas sobre la educación infantil, para que el diseño de actividades para la enseñanza de contenidos sea equilibrado, tal como lo propongo con las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir; así como establecer un ir venir entre la teoría y la práctica.

La siguiente investigación se titula: “Un modelo integrado de práctica psicomotriz y acceso a la lectoescritura en niños socialmente desfavorecidos”, la cual fue realizada en 1993 por Josefina Lozano Martínez, en la universidad de Murcia con el objetivo fundamental de comprobar la validez de un modelo integrado de práctica psicomotriz y acceso a la lectura y escritura, en niños de 4-6 años pertenecientes al segundo ciclo de educación infantil y de niveles socialmente desfavorecidos, con respecto al desarrollo de las habilidades psicolingüísticas, cognitivas y los niveles iniciales de lectura y escritura.

Esta investigación se divide en dos partes. En la primera, se hace una aproximación al marco teórico de la psicomotricidad, centrándose en el enfoque de práctica psicomotriz de B. Aucouturier y Arnaiz de donde proceden las fuentes de su modelo. En el marco conceptual de la lectura y escritura, destaca el modelo constructivista y generativo de Ríos Estrada como referente en el tratamiento lectoescritor. Lozano Martínez justifica su modelo de práctica psicomotriz y acceso a la lectura y escritura desde un enfoque constructivista y explicita su parte empírica con el desarrollo de un proyecto curricular integrado de práctica psicomotriz y lectoescritura inicial. En la segunda parte, describe el estudio empírico y el análisis de los datos.

Los resultados obtenidos en esta investigación, demuestran una mejora de los grupos experimentales respecto del control en las habilidades psicolingüísticas, cognitivas y psicomotoras (evaluadas a través del i.t.p.a., wppsi, balance psicomotor de Vayer. dibujo de la figura humana y observaciones sistemáticas de la práctica psicomotriz en tres momentos de la investigación realizada desde 1990-1992): pretest-intermedia-postest. Concluye el trabajo señalando que los sujetos de los grupos experimentales obtienen ventajas sobre los del grupo en los niveles iniciales de la lectura y escritura medidos a través de una prueba en el postests.
El modelo integrado ha supuesto un enfoque globalizador y ha proporcionado la interacción alumno-alumno y profesor-alumno, facilitando la construcción de aprendizajes por parte de los sujetos de los grupos experimentales.

Recato dos puntos de coincidencia entre la investigación de quien esto escribe y la presentada por Josefina Lozano, el primero de ellos tiene que ver con el marco conceptual de la lectura y escritura, desde el modelo constructivista; el segundo, que explicita su parte empírica con el desarrollo de un proyecto curricular que supone un enfoque globalizador que además proporcione la interacción alumno-alumno y profesor-alumno, facilitando la construcción de aprendizajes significativos.

Otro trabajo de referencia, es el que realizó M. Ana Lattur Devesa en 1994 en la Universidad de Valencia, el cual tituló “Predicción del éxito de la lectoescritura en alumnos de primero de EGB de la comarca de la Marina Alta” Dicha investigación surge como consecuencia de las dificultades que presentaban los alumn@s del primer nivel de primaria en la comarca de la Marina Alta y el requerimiento de algunos profesores para el tratamiento y mejor conocimiento de los alumnos de 6 años. La muestra poblacional se realizó sobre unos 1000 alumn@s, siendo eliminados aquellos que no pasaron la totalidad de los tests o que por sus puntuaciones fueron eliminados.

La investigación se efectuó en cinco niveles: el análisis descriptivo de la zona, pormenorizado el equipamiento educativo, el número de alumnos por aula, tipos de centro, de todas las variables que intervienen en el proceso; el estudio madurativo del estadio que aborda; la problemática ante el aprendizaje de la lectura y la escritura; los diferentes estudios españoles y americanos; la descripción de la muestra, instrumentos utilizados, tratamiento estadístico y los resultados obtenidos, conclusiones e implicaciones para la orientación escolar.

Concluye este trabajo, señalando que para el éxito en la lectura y escritura son importantes todos los predictores analizados siendo los más relevantes: el test reversal, Boehm y de la batería Bapae la correspondiente a la prueba numérica. Estas conclusiones en la práctica escolar conducen a la realización de una orientación de los alumn@s en lo referente a estrategias preparatorias y facilitadoras del aprendizaje de la lectura y escritura, proponiendo una metodología activa y adaptada al mismo, resaltando el valor de un diagnóstico inicial; la importancia de un ambiente positivo y reforzador; la

importancia del nivel de lenguaje del alumn@ y su entorno que influirán positivamente en el aprendizaje de la lectura y escritura.

La tesis “El empleo de cuentos como apoyo didáctico en la enseñanza de la lectoescritura” presentada por Feliciano Gil Jiménez e el año 2000, en la Universidad Nacional de Educación a Distancia tiene como propuesta innovadora para el primer tramo de la enseñanza aprendizaje de la lectura y escritura, el empleo de cuentos como recursos didáctico, no como acompañamiento o motivación, sino base de análisis de las letras de nuestro abecedario; ya que cada personaje de los cuentos es un groema/fonema de nuestra lengua. Mediante ellos, se motiva y sobre todo se ayuda a que el aprendiz tenga un instrumento para la construcción de propio aprendizaje.

Tenemos ahora la tesis denominada “Aportación al estudio del lenguaje infantil en madrid”, la cual fue elaborada por Cayo Liébana Macho cayo hacia 1981 en la universidad complutense de Madrid, en la que a partir del análisis del texto, extrae los rasgos de la evolución sintáctica en el lenguaje oral del niño madrileño desde los cuatro a los ocho años de edad. Lo que conllevó la observación del cambio que experimenta el lenguaje básico del niño de cuatro años hasta practicar la lengua más próxima del adulto a los ocho años. En este recorrido centra las diferencias sobre estos dos rasgos; la tendencia a la repartición de información que disminuye con la edad y la tendencia a aumentar también con la edad el número de funciones dentro de la oración. Liébana Macho señala que, las estructuras sintácticas cada año más amplias y complejas son exponente de esos dos rasgos característicos del lenguaje infantil estudiado.

Posteriormente abordo una investigación denominada “El juego tradicional y la oralidad en el primer ciclo de educación primaria”, que realizó Juana Bernabé Pascual en el año 2001 en la universidad de Murcia el cual consistió en la recogida y posterior análisis de juegos infantiles y canciones que se observan en la Región de Murcia y que actualmente se juegan en los patios de recreo entre los niñ@s de 6 y 8 años; por otra parte, de cómo se realiza la transmisión de juegos y canciones por medio de personas adultas y los restos que de esa herencia quedan en los niñ@s, sin olvidarse de la necesidad de jugar. Expone la

puesta en práctica en el aula a través de talleres creativos de los juegos tradicionales como un medio de desarrollo del lenguaje oral.

Expone su autora que desde que Vygostky estableciera la perspectiva socio-histórica, el juego es una de las formas que el niñ@ utiliza para comprender los sistemas de relaciones y valores y otras claves de la cultura inmediata que le rodea. Para Bruner el juego infantil es la mejor muestra de la existencia del aprendizaje espontáneo; él considera el marco lúdico como un invernadero para la recreación de aprendizaje previo y la estimulación para adquirir seguridad en dominios nuevos. Piensa Bruner y con él estamos de acuerdo, que la lengua materna se domina más rápidamente, cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica. El desarrollo del pensamiento, afirmará Bruner está en buena medida determinado por las oportunidades de diálogo. Desde el punto de vista del juego y el folklore, hemos tenido en cuenta los trabajos de los folkloristas del siglo XIX y también aquellos autores que han recogido los juegos a lo largo del siglo XX como Medina, Bravo-Villasante, Cerrillo, Pelegrín y un largo etcétera. Nos preguntamos como investigadores qué quedará en el siglo XXI de estos juegos tradicionales si se interrumpe la transmisión oral de una generación a otra.

En esta investigación eminentemente cualitativa, se estudia la realidad en su contexto natural tal y como sucede, ya que se salió a la calle a recoger información sobre las personas mayores, y también fue a los patios de los colegios para saber a qué jugaban los niños en la Región de Murcia. Aquí se considera el juego como una actividad que proporciona placer al niñ@ y al mismo tiempo una gran satisfacción; y que es fuente de relación con los demás y asimilación de su entorno. A todas las edades, los niñ@s tienen necesidad de jugar, por lo tanto no se puede centrar la importancia del juego en una edad concreta.

El niñ@ al jugar, conversa, habla, discute, pregunta, siente que el lenguaje y sus conversaciones son tan importantes como su propio compañero de juego. Entendemos el folklore unido al juego, como un estudio de la cultura tradicional, de las costumbres que se conservan y se transmiten, bajo formas de tradicionales de una

generación a otra. El niño en general es perseverante en sus juegos y costumbres, que se transmiten como valiosa reliquia de generación en generación. Revivir un juego es darle vida. El niño ha participado de una cultura oral anónima durante muchos años. La sustitución o desaparición de los juegos infantiles como parte de la cultura de un pueblo, es uno de los fenómenos sociológicos que nos ayudan a reflexionar sobre el mundo del niño.

Las tradiciones populares y en este caso de los juegos infantiles, son la primera fábula de la vida. Desde que el niño empieza a jugar con la madre a las nanas, juega con las palabras. Todos los juegos son prueba de la enorme actividad de los niños en épocas pasadas, jugando al aire libre, en la calle o en las plazas. En los juegos infantiles está conservada una rica poesía de tradición oral que debería tener un lugar importante en los estudios superiores. A partir de la primera mitad del siglo XX es cuando ha empezado el peligro de pérdida del juego tradicional, al adulto no se le han transmitido como en otras épocas los juegos; y los niños, ante la falta de originalidad y vacío, han sido absorbidos por los medios de comunicación.

En este trabajo se considera que a los niñ@s les encanta retener por imitación lo que no entienden del lenguaje poético aprendido por sus abuelos o padres. En esta conservación, surgen variantes, cambios del texto y a este mecanismo de fijación se opone el de la pérdida y el olvido. La riqueza de los juegos en el pasado va empobreciéndose en nuestra época, hasta quedar reducidos a unos pocos juegos de conocimiento común. Los restos de la tradición oral recogidos atestiguan esta idea, algunos juegos perviven y otros desaparecen.

El trabajo experimental dentro del aula, estuvo organizado considerando como eje central el juego como fuente de placer y diversión. Al mismo tiempo se pensaba que los niños tenían que conocer determinados juegos que estaban en desuso y potenciarlos a través del lenguaje oral.

El trabajo se organizó a través de talleres creativos y como conclusión se puede decir que la aplicación del juego a partir de talleres ha favorecido el rendimiento de todos los

niños tanto a nivel de relación con los propios compañeros de clase, como en los conocimientos del lenguaje y su comprensión. El lenguaje es esencialmente la comunicación, la participación y la gestión de un significado. Por ello, se hace imprescindible proporcionar a los niños situaciones idóneas de juego, tanto tradicional como actual para desarrollar el lenguaje oral necesario para su vida posterior.

Participando en la espiral del aprendizaje a través del juego, consta el investigador que demasiadas veces se prima el lenguaje escrito en los centros de enseñanza, por ello ha sido necesario este trabajo sobre el juego para potenciar el desarrollo oral en los niños. La tesis consta de tres anexos importantes. El primero de ellos, alberga la recopilación de los juegos tradicionales recogidos en la Región de Murcia y clasificados en varios apartados sin olvidarnos de las fuentes y el origen de los mismos. El anexo II contiene la recopilación "in situ" de los centros escolares visitados y de todos los juegos de los niños de 6 a 8 años. Para concluir, el anexo III se recoge la documentación de aula con los trabajos prácticos realizados por los niños en el curso escolar donde se llevó a cabo la experimentación.

Como se puede observar en las síntesis de las últimas investigaciones presentadas, se siguen presentando el aspecto segmentador de las habilidades comunicativas, situación totalmente discrepante de este trabajo realizado, en el que se plantea la necesidad de abordarlas de una manera equilibrada.

Otro aspecto que quiero mencionar de estas tesis, es que coinciden en que se realizaron a nivel de la educación infantil y fuera del territorio mexicano, lo que pone de manifiesto la necesidad de generar y difundir en nuestro país más investigación del nivel de preescolar, que actualmente por decreto oficial adquiere ya el carácter de obligatorio desde el magisterio mexicano, el que se cuenta con docentes capaces y preparados para ello.

3.- Conceptualización de los procedimientos de aprendizaje.

La concepción de algunos temas educativos, y más concretamente de la enseñanza aprendizaje, está relacionada con la utilización de términos como: estrategia, habilidades,

procedimientos, técnicas, métodos, algoritmos y heurísticos. Sin embargo, he de mencionar por un lado, que su uso en muchas ocasiones genera confusión, ya que se utilizan de manera sinónima o ambigua y por el otro, que no es fácil distinguir lo que compone el aprendizaje de una técnica o un procedimiento de una estrategia de aprendizaje.

Con la intención de no caer en confusiones en el uso de los términos, de una manera muy breve menciono algunas acepciones y el significado que se da en esta investigación a dicha terminología; así como la interrelación existente entre cada uno; para ello me apoyo en Carles Monereo, 1998:18) quien considera que hablamos de capacidades “cuando nos referimos a un conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, darán lugar a habilidades individuales (...) Con respecto a la distinción entre “habilidad” y “estrategia”, nos parece oportuna la diferenciación que hace Schemeck (1998) cuando afirma que las habilidades son capacidades que puede expresarse en conductas en cualquier momento, porque han sido desarrolladas a través de la práctica (es decir, mediante el uso de procedimientos) y que, además, pueden utilizarse o ponerse en juego, tanto consciente como inconscientemente, de forma automática. En cambio, las estrategias, se utilizan de forma consciente”

Con este primer acercamiento a la definición conceptual, podemos observar la íntima relación que existe entre habilidad, estrategia, capacidad y procedimiento. Ahora considero necesario detenernos un poco en reflexionar ¿qué es un procedimiento?; en virtud de que este término se refiere a las maneras de proceder o de actuar para llegar a un fin y esto constituye un carácter general o amplio, en esta categoría pudieran incluirse los términos antes mencionados. Sin embargo, trato de que con algunas citas que presento, tener mayor claridad al respecto. “un procedimiento (llamado también a menudo regla, técnica, método, destreza o habilidad) es un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1987: 89)

“ (...) Se puede hablar de procedimientos más o menos generales en función del número de acciones o pasos implicados en su realización, de la estabilidad en el orden de

estos pasos y del tipo de meta al que van dirigidos. En los contenidos de procedimientos se indican contenidos que también caen bajo la denominación de ‘destrezas’, ‘técnicas’, o ‘estrategias’, ya que todos estos términos aluden a las características señaladas como definitorias en un procedimiento. Sin embargo, pueden diferenciarse en algunos casos de este apartado, contenidos que se refieren a procedimientos o destrezas más generales que exigen para su aprendizaje otras técnicas más específicas relacionadas con contenidos concretos” (MEC, 1989b. Diseño curricular Base: 43 en Monereo, 1998:19).

El autor mencionado, hace notar que actualmente en España, están realizando una clasificación de los procedimientos y emergen algunos puntos de vista en común, como la de Valls (1993); quien toma en cuenta el número de componentes necesarios para alcanzar los objetivos planteados; la libertad de decisión sobre las operaciones a realizar; la característica de la regla que sustenta el procedimiento y el tipo de meta a que se dirigen.

Por su parte Monereo, considera que los criterios más útiles para diferenciar los procedimientos curriculares, son los relativos a la regla que sustenta el procedimiento y el tipo de meta a que se dirige. Es precisamente con relación a la meta, que se distingue entre objetivos de aprendizaje y objetivos formulados desde áreas distintas, lo cual implicaría diversas maneras de actuar sobre datos o fenómenos en diversas áreas del currículo o de una única área o disciplina curricular de manera particular

Esta primera clasificación implica involucrar para el alumno el manejo de procedimientos disciplinares, los propios de cada área; y procedimientos más generales, aquellos que benefician diversas áreas como: resumen, esquemas, cuadro sinóptico, subrayado, anotaciones y el mapa conceptual entre otros; que han sido llamados interdisciplinares o de aprendizaje, “por cuanto deben enseñarse y aplicarse en diferentes disciplinas o áreas del currículum escolar” (Monereo, 1998: 20)

La segunda clasificación, tiene que ver con el criterio del tipo de regla que sustenta el procedimiento; de donde se desprenden dos grandes procedimientos: los algoritmos y los heurísticos. En los primeros, las acciones a realizar se suceden de forma ya establecida y su

aplicación correcta garantiza la solución del problema o tarea, por ejemplo resolver una raíz cuadrada; en los segundos, las acciones tienen un grado de variabilidad y su aplicación no avalan el óptimo resultado, es decir, el procedimiento heurístico guía las acciones a realizar sin asegurar la consecución del objetivo; por ejemplo, planear una entrevista.

Por lo anterior, Monereo, señala que de acuerdo a estas características de los procedimientos, algunos autores como Bransford y Stein, 1988; Pressley y otros 1990; Valls, 1993; Zabala y otros, 1993; coinciden en relacionar las técnicas con los procedimientos algorítmicos y las estrategias con los procedimientos heurísticos.

De manera sintética, hablamos pues de cuatro procedimientos: disciplinares, interdisciplinares, algorítmicos y heurísticos. Sin embargo, en este trabajo de investigación, no se pretende que esta clasificación se considere de manera aislada, sino como forma de un continuum en el espiral del proceso enseñanza – aprendizaje, por un lado; por el otro, que se constituyan en un propósito de aprendizaje de manera consciente e intencionada. Pues considero que aprender de esta manera facilita el aprendizaje significativo de los contenidos del currículo relacionados, en este caso, con las habilidades comunicativas y simultáneamente con el uso de determinados procedimientos y el cuándo y porqué utilizarlos y la medida en que favorecen el proceso de la resolución de la tarea.

Con esta visión, lo que se pretende es acercar al niño a aprender a aprender, ya que “El objetivo más ambicioso y al mismo tiempo irrenunciable de la educación escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias” (COLL, 1998: 41). Dicho por (Beltrán, 1993: 51) “El aprender a aprender no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos”

Las ideas anteriores se fundamentan en las afirmaciones de Monereo: “(...) no basta con este conocimiento sobre cómo utilizar o aplicar los diferentes procedimientos, desde la perspectiva constructivista en que nos situamos (Coll, 1990) no nos interesa sólo transmitir la información sobre cómo hay que utilizar determinados procedimientos, sino que

pretendemos también que el alumno construya su propio conocimiento sobre el adecuado uso de estos procedimientos (...) la calidad del aprendizaje no depende tanto de un supuesto coeficiente intelectual, ni del dominio de un buen conjunto de técnicas y métodos para estudiar con provecho, sino de la posibilidad de captar las exigencias de las tareas en una situación de aprendizaje determinada y controlar con los medios adecuados dicha situación” (Monereo, 1998:24)

Como vemos esta tarea no es sencilla, pues implica para las educadoras enfrentar el reto de mantenerse en una continua reflexión activa y consciente de su quehacer docente; tener claro para sí y explicitarles a los niñ@s sus objetivos, decidir las actividades que se van a realizar; clarificar qué, cómo y con qué finalidad va a evaluar y proporcionar a los alumn@s determinados mecanismos de ayuda pedagógica favorece o no el aprendizaje de dichos procedimientos de manera conciente e intencionada a través de ,este caso, de la enseñanza de las habilidades comunicativas

Precisamente proporcionar distintas alternativas de ayuda desde la concepción constructivista, las entendemos en los siguientes sentidos: ayuda educativa “Se define como el soporte dado al alumno en la organización del contenido del aprendizaje, en el uso de incentivos atencionales y motivaciones, en el uso de feed-backs correctores y en el seguimiento detallado de sus su progresos y dificultades(...) ayuda pedagógica es una ayuda en dos sentidos: “ayuda” al alumno, verdadero artífice del proceso de aprendizaje de quien depende en último término la construcción del conocimiento; y “ayuda” que utiliza todos los medios disponibles para favorecer y orientar dicho proceso sin renunciar a priori a ninguno de ellos: proporcionando informaciones debidamente organizadas, ofreciendo modelos de acción a imitar, formulando indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, posibilitando la confrontación, corrigiendo errores, etc.” (COLL, 1998: 117-119)

Bajo esta representación, la educadora desempeña dos roles: la de aprendiz y la de enseñante, lo que implica de acuerdo con (Monereo, 1998: 52-53) “conseguir un perfil del profesor que pueda asumir las responsabilidades que desde esta perspectiva se le asignan, hace necesario pensar en una formación continuada del profesor, en una doble vertiente:

como *aprendiz*, seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender, y como enseñante, planificando su acción docente, de manera que ofrezca al alumno un modelo y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje”

Aquí es donde entra en juego el papel de la *asesora*, para contribuir en la formación de la docente, a través de la gestión, relacionada con el hacer diligencias para el logro de este objetivo, pues “la *asesoría* se encamina a atender a la preparación integral de los formadores de niños preescolares en un sentido vertical es decir, atendiendo al docente en sus necesidades educativas a lo largo de su vida profesional y en un sentido horizontal propiciando experiencias generadas a partir del contacto, interacción e investigación de los aspectos del medio, que le permitan adquirir una visión amplia y experimentada de un todo global en el que se inserta su práctica docente” (S. E. P. 93:54) Además la *asesoría* se define en este trabajo como “un proceso que tiene como finalidad proporcionar a otros, de manera directa o indirecta la información necesaria para realizar acertadamente las funciones de su cargo laboral” (Op. Cit. 21) De ahí que para cumplir con mi función de asesoría, aunado a mis propias inquietudes y necesidades, surgió mi interés en realizar esta investigación.

Retomando la idea de los procedimientos de aprendizaje que nos ocupa por el momento, cabe mencionar que existen algunas propuestas para delimitar su aspecto específico o general y enseñarlos a través o de manera transversal al currículo; entre ellas destacan las de Pastor (1993) que logra identificar un conjunto de procedimientos muy relacionados que clasifica en nueve categorías basados en la actividad motriz, las habilidades cognitivas básicas, la recogida de información, el tratamiento de información, la expresión de información, la interpretación y seguimiento de instrucciones, el cálculo y la medición, la orientación espacial, la lectura y la escritura, la creatividad y la planificación. Por su parte Pozo y Postigo (1993) agrupan en cinco niveles taxonómicos los procedimientos de acuerdo con las funciones educativas que desempeñan para: la adquisición de información, la interpretación de información, el análisis de información y la

realización de inferencias, la comprensión y organización conceptual de la información y la comunicación de información.

Siguiendo a (Monereo, 1998:31), autor que se ha tomado como uno de los ejes principales que orientaron la parte de la propuesta de innovación de este trabajo, ha contribuido en este trabajo relacionado con los propósitos de aprendizaje al identificar diez grupos de habilidades con sus procedimientos correspondientes, las cuales expongo en el cuadro número 15

NÚMERO	HABILIDAD	PROCEDIMIENTOS
1	La observación de fenómenos	Registros de datos, los autoinformes, las entrevistas o los cuestionarios
2	La comparación y análisis de datos	Emparejamiento, las tablas comparativas, la toma de apuntes, el subrayado, la prelectura, o la consulta de documentación.
3	La ordenación de hechos	Elaboración de índices alfabéticos o numéricos, inventarios, colecciones y catálogos, la distribución de horarios o la ordenación topográfica.
4	La clasificación y síntesis de datos.	Glosarios, los resúmenes, los esquemas o los cuadros sinópticos.
5	La representación de fenómenos.	Diagramas, los mapas de conceptos, los planos y maquetas, los dibujos, las historietas.
6	La retención de datos	Repetición, asociación de palabras o de palabras e imágenes (mnemotécnicas).
7	Recuperación de datos	Referencias cruzadas, el uso de categorías o las técnicas de repaso y actualización.
8	Interpretación e inferencia de fenómenos	El parafraseado, la argumentación, la explicación mediante metáforas o analogías, la planificación y anticipación de consecuencias, formulación de hipótesis, la utilización de inferencias deductivas e inductivas.
9	La transferencia de habilidades	Autointerrogación y la generalización
10	La demostración y valoración de los aprendizajes	Presentación de trabajos e informes, elaboración de juicios y dictámenes la confección de pruebas y exámenes.

Cuadro 15

La enseñanza aprendizaje de los procedimientos antes mencionados, se consideró que se realizara de acuerdo con los siguientes criterios: que fuera a través del currículo, particularmente de la enseñanza de las habilidades comunicativas; a partir de los conocimientos y competencias cognitivas de los niñ@s preescolares y considerarlos como contenidos o como formas de conocimiento organizadas que mantienen relaciones epistemológicas; así mismo que se utilizaran mediante la realización de los proyectos educativos que se planean como método de trabajo de las educadoras.

Estos procedimientos de aprendizaje se enseñarán de manera paralela con el análisis y reflexión respecto a cuándo y por qué es útil su uso, se consideran que serán introducidos y controlados inicialmente por las educadoras de en aquellas tareas compartidas o actividades lúdicas, para que posteriormente el control de esos procedimientos sea asumido por los niñ@s de una manera procesal, es decir cuando hayan interiorizado su utilización con la guía competente de la educadora en actividades conjuntas; teniendo la paciencia suficiente para no frustrarse porque los resultados esperados no se produzcan de manera inmediata, ya que como dijimos es un proceso paulatino tanto para la educadora como para los alumn@s.

Considero importante ahora hacer explícita otra relación íntima que existe entre los procedimientos de aprendizaje y las habilidades comunicativas; las cuales tienen una importancia trascendental en la edad preescolar y su aprendizaje debería permitirle al niñ@ su utilización como medio de expresión, comunicación e instrumento de relación social, además tener efectos sobre el conocimiento que intentan representar. Es por medio del lenguaje oral precisamente, que adquiere funciones de regulación y planificación de su conducta, las cuales posteriormente se extienden a los procedimientos restantes; tal como lo afirma (Monereo, 1998:132) “(...) Estas funciones de planificación y regulación que se apoyan en el desarrollo del lenguaje, se extienden también a los restantes procedimientos que se incluyen (...) gracias a la planificación que posibilita el lenguaje se evitan las acciones poco meditadas en la resolución de problemas de relaciones, medida o representación en el espacio o se empiezan a observar actuaciones menos impulsivas en la

interpretación o en la expresión de los propios estados emocionales mediante la expresión corporal”

a.- Estado del conocimiento de la investigación en el aprendizaje meta cognitivo.

A continuación menciono algunas investigaciones contenidas en tesis doctorales que fueron un referente importante para este trabajo, y que de alguna manera se relacionan con los procedimientos de aprendizaje, estrategias de aprendizaje el aprender a aprender o con aspectos metacognitivos.

La primera tesis que abordo se llama: “estrategias de aprendizaje en educación infantil” fue realizada por Luis Ortiz Jiménez en el año 2002 en la universidad de Granada, en la que se señala, que un campo de estudio emergente, ligado al paradigma constructivista, hace referencia al desarrollo de formas eficaces de pensar, lo que se le viene denominando Estrategias de Aprendizaje. "aprender a aprender", "aprender como consecuencia de pensar", vienen a ser principios psicopedagógicos que están muy presentes en los postulados de los nuevos planteamientos educativos. Asegura que la reforma educativa española no podía ser menos en este sentido de vanguardia educativa y considera, de forma implícita, estos ejes primordiales en el desarrollo del sistema que se despliega desde la aprobación de la LOGSE y la reciente LOCE.

Han sido diversos los autores señal Luis Ortiz, que se han planteado la relevancia de la etapa de Educación Infantil como momento propicio en el que se puede iniciar el desarrollo de estas formas eficaces de pensar. Ya que consideran que confluyen en la misma distintos aspectos (Autorreconocimiento, primeros pasos sociales, etc.) que dotan a la etapa de una plena función educativa y preventiva. Por tanto, considera que es en Educación Infantil donde debe promoverse un primer nivel de reflexión sobre diversas actividades cotidianas, favoreciendo con ello el análisis de cuándo y por qué unas actuaciones y no otras, mediante el desarrollo de programas infundados en el currículo ordinario.

En su trabajo aborda esta problemática y al amparo de la investigación evaluativa, diseña, implementa y evalúa el programa, realizado bajo el formato de programación para un aula de Educación Infantil de 3 años, que partiendo desde el propio currículum ordinario y apoyándose en el mismo, propicia el uso de formas eficaces de pensar a través del desarrollo de habilidades cognitivas básicas implicadas. Constatándose su viabilidad, eficacia y eficiencia, en razón a los resultados obtenidos tanto de la valoración del programa como en el desarrollo manifestado en el alumnado que ha participado en este proyecto.

Esta investigación aporta un aspecto fundamental para el sustento de la parte de innovadora del trabajo que realicé, ya que muestra la relevancia de la etapa de Educación Infantil como momento propicio en el que se puede iniciar el desarrollo de formas eficaces de pensar; pues considera que es en este nivel educativo donde debe promoverse un primer nivel de reflexión sobre diversas actividades cotidianas, favoreciendo con ello el análisis de cuándo y por qué unas actuaciones y no otras

La siguiente tesis doctoral “estrategias de aprendizaje y rendimiento: un programa de entrenamiento en estrategias de procesamiento de la información”, fue diseñada por M. Poveda Fernández Martín y la realizó en el año de 1997, en la universidad complutense de Madrid; la cual se enmarca en el modelo teórico desarrollado por Beltrán (1987, 1993, 1996, 1997) sobre procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Más concretamente se ha centrado en el proceso de procesamiento de la información y en las estrategias de Selección, organización y elaboración. En segundo lugar, en los postulados teóricos que defiende la L.O.G.S.E.

Acerca del aprendizaje constructivo, significativo y autónomo, es decir aprender a aprender, aprender a pensar y aprender estratégicamente, el objetivo de esta tesis doctoral es potenciar el aprendizaje estratégico. Para ello se ha diseñado un programa de entrenamiento en estrategias de procesamiento de la información, *para alumnos de primero de educación secundaria obligatoria*, en las áreas de ciencias sociales y de ciencias

naturales.

La elección de los alumn@s se justifica desde la vertiente evolutiva (periodo formal) y desde la vertiente educativa (incorporación en los centros educativos de la ESO). Por su parte, la inserción en las áreas curriculares se justifica desde los postulados teóricos de la LOGSE. Se trata de un diseño de grupo de control no equivalente con medidas pre y postratamiento formado por 15 grupos naturales (14 experimentales y un grupo de control) a los que se aplica una medida pretratamiento y, tras la aplicación del programa, una medida postratamiento. Se han trabajado las estrategias individuales (S,O,E) y combinadas (SO,SE,OE,SOE).

Los resultados que obtuvo la investigadora confirman sus hipótesis: a) se producen diferencias significativas entre los grupos experimentales y de control; b) los tratamientos combinados son superiores a los individuales; c) no existen diferencias en la utilización de EA respecto al área curricular; d) el entrenamiento en EA favorece el rendimiento académico.

Por otro lado, una investigación realizada en el año 2001 denominada “Estrategias meta cognitivas y de aprendizaje: estudio empírico sobre el efecto de la aplicación de un programa meta cognitivo y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de eso, bup y universidad” por Pedro Mariano Bara Soro en la universidad complutense de Madrid.

La investigación está estructurada en dos partes: en la primera, se recogen los diferentes postulados teóricos respecto a las estrategias y el aprendizaje del alumno; además, se incluyen aspectos legislativos que rigen el sistema educativo y que son relevantes para desarrollar un programa de investigación como el que se presenta en esa tesis. El segundo apartado consiste en dos investigaciones empíricas: en el primero, se muestran los resultados obtenidos tras la aplicación de un programa de estrategias metacognitivas de aprendizaje; y el segundo consiste en comprobar en qué medida los alumn@s que han estudiado con distintos sistemas educativos, muestran diferencias en el

empleo de estrategias de aprendizaje, es decir, han recibido una formación más dirigida a los procesos que a los contenidos, pretendiendo conseguir el aprender a aprender.

La tesis doctoral “Estrategias meta cognitivas en la lectura” fue realizada por Antonio González Fernández en 1990 en la universidad complutense de Madrid, trata en la primera parte sobre lectura y meta cognición. Concibe a la lectura como un proceso interactivo complejo en el que suelen diferenciarse varios subprocesos.

Este trabajo destaca especialmente, los condicionantes que aporta el sujeto: conocimientos previos, metas y estrategias de comprensión. La meta cognición y el control ejecutivo resaltan el papel activo del lector en la planificación, control y evaluación del proceso lector. En la segunda parte se diseña un programa de entrenamiento que incrementa tanto los conocimientos del sujeto como su comprensión. El resultado final señala que se aplico con éxito en dos ocasiones, a alumn@s de sexto y octavo de e.g.b.

Otro trabajo que muestro es el de “La metacognicion y la comprension lectora” que fue realizado en el país Vasco en 1994 por José Ugartetxea Gerrikaetxebarria, en el que plantea el autor que la meta cognición esta adquiriendo una importancia singular a la hora de indagar las variables cognitivas que inciden en el rendimiento académico.

En esta tesis se plantea que la meta cognición entendida como el conocimiento que posee el individuo sobre lo que conoce, sobre como conoce y el modo en que regula su propia acción cognoscente, se presenta como un elemento importante en la actual y futura investigación educativa. Ya que trata de hacer una aportación experimental en esta línea mediante la aplicación, durante un curso académico, de un programa de orientación meta cognitiva de la comprensión lectora a varios grupos experimentales de 5 y 8 de egb; en la que se ha analizado el progreso obtenido por ellos y se ha comparado dicho progreso con el obtenido por otros grupos similares no sometidos a la situación experimental.

Los resultados que se obtuvieron, confirman las hipótesis planteadas, indicando que la orientación meta cognitiva de la comprensión lectora no solo mejora la comprensión de

textos escritos sino que mediante un efecto transferencial repercute significativamente en los resultados académicos en el área de las ciencias sociales y en el rendimiento intelectual general.

En esta misma línea de las estrategias de aprendizaje, presento ahora la tesis “Educación física y aprendizajes tempranos. Contribución al desarrollo global de los niños de 3 a 6 años y estudio de sus estrategias de aprendizaje en espacios de acción y aventura” que realizó Javier Mendiara Rivas en el año 1996 en la universidad Zaragoza y en la que se relacionan los conceptos educación física y aprendizajes tempranos.

En ella se encuentra una propuesta didáctica aplicable en el segundo ciclo de educación infantil y estudia las estrategias de aprendizaje que los niños de 3 a 6 años ponen en marcha en el marco de dicha propuesta. Presenta su contenido en tres tomos claramente diferenciados.

En el primero sitúa el tema general educación física y aprendizajes tempranos en el ámbito de lo conocido hasta ahora. En el capítulo I, a través de la narración de la experiencia del investigador, explica la transformación que ha sufrido el concepto de educación física en los últimos veinticinco años. En el capítulo II se revisan las bases teóricas que configuran el estado de la educación física en el panorama educativo actual. En el tercero, se asientan los fundamentos teóricos sobre desarrollo psicológico y aprendizaje, se introduce en la noción de aprendizaje significativo, también se precisan conceptos en torno a dos puntos esenciales de la tesis: aprendizaje temprano y estrategias de aprendizaje (meta cognición). El segundo tomo afronta lo específico del trabajo de investigación.

El capítulo IV presenta una propuesta global de actuación pedagógica, en el segundo ciclo de la educación infantil desde el área de educación física. Mientras que el capítulo V describe minuciosamente una experiencia concreta denominada espacios de acción y aventura que el doctorado ha realizado durante varios años con todos los niños de educación infantil del colegio Pío XII de Huesca. Posteriormente, el capítulo VI estudia el comportamiento de los pequeños en dicha experiencia, sigue la evolución de un grupo determinado de niños a lo largo de su andadura por esta etapa educativa (3 a 6 años),

selecciona como punto específico de análisis el tema "estrategias de aprendizaje" y se interesa especialmente por las habilidades meta cognitivas que los pequeños desarrollan en interacción con los compañeros y por los patrones de conducta que surgen como consecuencia de ello. El capítulo VII recoge las conclusiones e implicaciones educativas que se derivan de la investigación. Finalmente, el tercer tomo contiene las referencias bibliográficas y dedica un apartado a los anexos.

Con la presentación de las tesis doctorales anteriores, quiero resaltar, que además de aportarnos información relativa al tema de las investigaciones en sí mismas; al contexto de su realización, que es fuera de nuestro país; la creciente tendencia a enfocar en la investigación educativa de los procesos enseñanza aprendizaje los aspectos relacionados con los procedimientos de aprendizaje que promueven el aprender a aprender desde los niveles de la educación infantil como el caso que me ocupa, hasta la educación superior.

Por otra parte destaco también, la propensión a establecer relaciones entre dichos procedimientos de aprendizaje con la enseñanza de algunas de las cuatro habilidades comunicativas, sin embargo, en la consulta que efectué no encontré trabajos que realizaran dicha vinculación con la totalidad de esas habilidades, por lo que las referencias para profundizar en la investigación que planteo fueron de una manera parcial. Razón por la cual pretendo contribuir con un pequeño grano de arena, con este trabajo, a futuras investigaciones que se interesen por esta temática educativa.

Una vez que establecidos los referentes teóricos y conceptuales y el estado del arte que guarda la investigación educativa relacionada con el tema que nos ocupa, en los cuales se fundamenta la presente investigación, presento en el siguiente capítulo la propuesta de innovación con la que se encontró una alternativa para incidir en la situación problemática encontrada de manera favorable.

CAPÍTULO III.

**LOS PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE
EN LA ENSEÑANZA DE LAS HABILIDADES
COMUNICATIVAS:
UNA INNOVACIÓN EN EL NIVEL PREESCOLAR.**

A.- Elementos básicos de la innovación.

Este capítulo se integra con los elementos que se proponen para una innovación en los ámbitos de los procedimientos de aprendizaje y las habilidades comunicativas en el nivel preescolar; tendiente a realizar una planificación colegiada de las actividades de la docente conjuntamente con la asesora, para la enseñanza de las habilidades comunicativas, hablar escuchar, leer y escribir, (H.E.L.E); de tal forma que se promueva la autorreflexión de la educadora para que promueva el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje a través de la enseñanza de las habilidades comunicativas en el niñ@ preescolar.

Este apartado constituye el camino que seguimos para intentar resolver la problemática educativa estudiada; el cual se fue construyendo posterior a la etapa del diagnóstico realizado, ajustándose de acuerdo a las necesidades que se fueron presentando durante la investigación. Al momento de reconstruirlo, se integró en dos grandes apartados: el primero de ellos, da cuenta de los contenidos del currículo con sus respectivos propósitos educativos en que se concreta la acción innovadora, los objetivos que persigue la propuesta innovadora; igualmente se especifican los motivos que la originaron de acuerdo con los saberes previos con que contaban los alumn@s y las educadoras en su estado inicial de la innovación.

En el segundo apartado, se establecen las fases en que se aplicó la propuesta. Cabe mencionar que hubo la necesidad de flexibilizar el tiempo destinado inicialmente a la duración de las fases y en el trabajo de las habilidades comunicativas por binas, se pudieron trabajar las cuatro habilidades desde la 5ª fase y no desde la 6ª como inicialmente se había planteado, debido a que las educadoras sintieron la seguridad y confianza en realizarlas desde ese momento.

También queda incluida en este mismo apartado, la organización y secuencia de las estrategias innovadoras que se implementaron: la planeación grupal, la libreta de investigación, el uso de mapas conceptuales, la creación de un ambiente alfabetizados en

las aulas, el uso de las áreas de trabajo específicas para el lenguaje y la planeación del trabajo docente.

A continuación menciono los elementos fundamentales del diseño y desarrollo de la innovación, destinada a mejorar la situación problemática de la enseñanza de la lectura y escritura en los jardines de niños “Norma Ceballos Larios” y “Felipa Velasco Castellanos”.

1. Contenidos y propósitos educativos en que se inserta la innovación.

Por lo que se refiere a las actividades propuestas en la innovación, estas estuvieron pensadas para que respondieran a los contenidos y propósitos educativos establecidos en el Programa de Educación Preescolar 1992 y en los Bloques de Juegos y Actividades en el Desarrollo de los Proyectos en el Jardín de Niños, en el área del lenguaje, ya mencionados anteriormente.

Es conveniente mencionar que los contenidos del área del lenguaje, concretamente de la habilidad de escuchar no están explícitamente señalados en el currículum, lo que ha generado un desequilibrio en la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas. Por otro lado, tampoco se tienen considerados a nivel curricular, los procedimientos de aprendizaje para su enseñanza intencionada y sistemática, por lo que se tuvieron que diseñar por la investigadora, con la intención de innovar y contribuir al desarrollo curricular y educativo; ya que es el propio currículum el lugar desde donde inicia en este trabajo, la innovación del *qué enseñar*, de las habilidades comunicativas y de los procedimientos de aprendizaje; tal como se puede apreciar en el cuadro No. 13.

CONTENIDO	PROPOSITOS EDUCATIVOS.
HABLAR	Comunicar ideas, sentimientos, deseos y conocimientos a través del lenguaje. Expresar sus ideas de manera más completa. Utilizar el lenguaje oral de manera creativa. Relacionar la escritura y los aspectos sonoros del habla. Analizar los aspectos formales de la escritura.
ESCUCHAR (Propuestos por la investigadora)	Escuchar informaciones de compañeros y adultos. Desarrollar la atención. Desarrollar la capacidad de escucha. Reconocer y reconocer palabras en diferentes contextos. Interpretar la información escuchada Identificar señales orales de otros sonidos.
ESCRIBIR	Descubrir la utilidad de la escritura. Describe la diferencia entre escritura y otras formas de representación gráfica.
LEER	Descubrir la utilidad de la lectura. Diferenciar entre leer y hablar y leer y mirar. Descubrir que los textos dice algo. Descubrir que lo que se habla puede escribirse y de después leerse.
PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE (Propuestos por la investigadora)	Observar y explorar activa y sistemáticamente. Iniciarse en la recogida de información de diferentes fuentes. Asociar hechos y acontecimientos propios o familiares. Exteriorizar cuestiones y dudas. Participar en actividades colectivas. Reconstruir informaciones obtenidas. Extraer y comprender información de textos escritos. Interesarse por los resultados de las experiencias realizadas por los compañeros. Expresar ordenadamente la información procedente de distintas fuentes. Planificar la representación de la información recogida. Observar y comparar hechos y situaciones. Recordar y comprender hechos y situaciones. Analizar y evaluar situaciones vividas. Valorar la adecuación de las decisiones que toma para realizar diferentes actividades. Aportar información visual o escrita sobre hechos y acontecimientos vividos personalmente o que hagan referencia a personajes conocidos, relacionados con el tema del proyecto. Planificar las secuencias de su acción. Exponer información recogida sobre el tema del proyecto en pequeños equipos y/o en grupo.

Cuadro No. 13 Contenidos curriculares de la propuesta innovadora.

En el cuadro anterior, se puede apreciar como la propuesta de innovación se presenta en dos niveles, coincidiendo con (Carlos Lomas, 1994: 23) “(...) el desarrollo de la competencia comunicativa de los niñ@s, los cuales se concretizan en los programas, métodos, sistemas de aprendizaje, modelos de planificación didáctica y recursos de seguimiento y evaluación; pero que surge una situación problemática justo al plasmar estos fines en diversos niveles de planificación: los programas o currículos oficiales y en su concreción y desarrollo por parte de las docentes”, con la intención de llenar los vacíos en el primer nivel de planificación referido al currículum y en el trabajo de planificación de la educadora se consideró aplicarla en tres momentos interrelacionados: la definición de un método general; la planificación de la práctica cotidiana, los materiales específicos y la estructura de las unidades didácticas o los bloques de juegos y actividades, de cuyos contenidos se nutrirán los proyectos educativos que diseñen.

2. Objetivos de la innovación.

Los objetivos de la innovación se refirieron a los tres ejes: el de la enseñanza y el del aprendizaje y el del currículum. Con respecto a la enseñanza, planteé la posibilidad de innovar, al *propiciar la autorreflexión deliberada y sistemática de las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas*, de forma tal que la educadora se conciba como aprendiz estratégica seleccionando, elaborando y organizando la información que ha de aprender.

Otros objetivos establecidos, fue *lograr que la enseñanza de las habilidades comunicativas se realice de manera equilibrada*, es decir, sin priorizar unas sobre otras. Compartir los conocimientos y habilidades de cada una de las educadoras, para *establecer un intercambio de experiencias entre las educadoras participantes, como estrategia de aprendizaje entre ambas*. Esto significa reflexionar sobre la interacción¹ de la docente con los alumn@s para realizar el ajuste de “andamiajes” a los progresos de ellos, con el fin de *que los procedimientos de aprendizaje se enseñen deliberada e intencionalmente*.

¹ La cual conlleva mediación y el traspaso del control de procedimientos de aprendizaje para aprender cómo aprender.

El siguiente propósito que se tuvo, fue el *de orientar a las educadoras, para que inicien una reflexión sobre sus conocimientos y habilidades*, de tal forma, que les permita conseguir los objetivos que se plantean, a fin de que sean capaces de regular su actuación al resolver problemas o realizar tareas de aprendizaje: es decir para que autorregule su cognición en la planeación de la tarea, en los ajustes o monitoreo durante el trabajo y en las revisiones que realiza al término de la misma y puedan aprender eficazmente, pues esta reflexión lleva a la construcción del aprendizaje significativo y funcional.

Puntualizando, propuse alternativas para *innovar la práctica docente al contribuir en la formación de la profesora en el uso de los procedimientos de enseñanza y de aprendizaje*, para que produzca cambios significativos y duraderos en los aprendizajes de sus alumnos y alumnas. En este punto quiero precisar que tales innovaciones están propuestas *para concretarse particularmente en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir*.

En cuanto a los propósitos de **la innovación en el ámbito del aprendizaje**, la considero como la posibilidad de que el niñ@ se inicie en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, para que autorregule su aprendizaje; a través de hacer un uso de procedimientos de aprendizaje propuestos por la educadora, para que ella se conciba como enseñante estratégica, “planificando su acción docente, de manera que ofrezca al alumn@ un modelo y una guía de cómo utilizar de manera estratégica los procedimientos de aprendizaje” (Monereo, 1998:117-119)

Lo anterior, implicó especificar los objetivos que la educadora pretendía conseguir con cada proyecto educativo; y que éstos fueran conocidos por los alumn@s, para que se les facilitara la comprensión del grado de dificultad de las actividades propuestas, así como una mejor planificación de sus acciones. Cabe mencionar que dichos objetivos se propuso que se centren en el proceso y no en el resultado y que en cuanto a los contenidos, se propuso que se abordaran en las actividades seleccionadas y que estuvieran referidos a contenidos

conceptuales, procedimentales y actitudinales de los diferentes bloques de juegos y actividades.

Con respecto al eje del currículum, el objetivo de innovación consistió en *“contribuir al desarrollo curricular, al incluir los contenidos de escuchar y los procedimientos de aprendizaje, para que la enseñanza de las habilidades comunicativas se realice de manera equilibrada y se inicie el niñ@ en el aprendizaje autónomo”*.

Recapitulando lo anterior, señalo que *la acción rectora de la innovación, consistió en propiciar el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje con la educadora y con el niñ@ preescolar, en la enseñanza de las habilidades comunicativas.*

3. Justificación.

Los aspectos en los cuales consideré que era importante introducir ciertas acciones para innovar como respuesta al problema estudiado, se refieren concretamente a dos contenidos curriculares: el de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir y el del uso de los procedimientos de aprendizaje.

En cuanto a las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, considero que es importante concebirlas más que como contenidos curriculares para enseñar y aprender, como herramientas esenciales que le van a permitir al niñ@ un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes, ya que "el lenguaje ayuda a estructurar el conocimiento del mundo; amplía la capacidad de actuar sobre las cosas; es un instrumento de integración del individuo a su cultura; conduce a la socialización de los actos, con lo que el pensamiento individual se refuerza ampliamente a través de la transmisión social y constituye la forma de comunicación más usual, eficaz y directa que posee el ser humano" (S.E.P. 90: 29)

En este sentido, pretendí que en la innovación por una parte se abordaran las cuatro habilidades comunicativas de forma equilibrada, es decir, sin dar prioridad a una (as) en

detrimento de otra (s) y por la otra, que se trataran a través de cualquier proyecto y a lo largo de todo el currículum y no de forma específica; con el fin de que el niñ@ aprenda a utilizarlas como instrumento de comunicación y de relación.

Por lo que corresponde al uso de procedimientos de aprendizaje, considero que su importancia radica en que hasta el momento no se incluyen en forma deliberada en el currículum oficial y que al implementarse, se podrían utilizar como herramientas para iniciar al niñ@ en el aprendizaje autónomo; para aprender en forma significativa los propios contenidos curriculares; para poner en juego los conocimientos previos en el diseño de estrategias propias para la solución de problemas cotidianos que se le presentan al niñ@ y a la educadora.

También considero que la importancia del uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, estriba en que permiten que el niñ@ se inicie en el proceso de analizar y supervisar las actividades que realiza; en que se inicie en tomar parte activa en la planeación y evaluación de sus acciones (no solo al ejecutarlas); porque como cita (Monereo, 98:50) hay una "necesidad de que las estrategias de aprendizaje se enseñen de forma deliberada e intencional", puesto que por la propia reflexión difícilmente el niñ@ los va a poder descubrir.

Por otra parte, considero que si se inicia al alumn@ en la construcción de estas dos herramientas básicas: las habilidades comunicativas y de estrategias que le permitan aprender a aprender, le estaremos dando las bases para que en este mundo global en el que la información es vasta y cambiante, sea un ser humano más libre e independiente, capaz de interactuar con el grupo social al que pertenece, acceder a la información y al conocimiento y ampliar la posibilidad de actuar sobre las cosas e integrarse a nuestra cultura.

En cuanto a la importancia y/o beneficios que la educadora obtiene con la innovación, ésta consiste en la experimentación de nuevas formas de trabajo, explicitar sus intenciones educativas, a la vez que se creará un espacio de estudio entre las dos educadoras participantes, la asesora investigadora y la asesora de la investigación, contando en algún

momento con la presencia de la supervisora escolar; espacio que no existe cotidianamente, para que reflexione sobre su forma de planificar, desarrollar y evaluar los contenidos de enseñanza. Lo que significa construir un aprendizaje sobre sus estrategias de enseñanza, que le habilite para reconocer las habilidades, dificultades y/o el estilo de enseñanza que posee, para que inicie cambios que mejoren su desempeño. Lo cual incide directamente en su formación y autoformación profesional. Otro beneficio consiste en contar con el apoyo de una asesora que pueda contribuir en su formación docente “(...) atendiendo sus necesidades educativas para proporcionar de manera directa o indirecta la información necesaria para realizar acertadamente las funciones de su cargo” (S.E.P., 1993:54).

4. Saberes previos a la innovación de l@s participantes.

El papel que desempeñaron los sujetos participantes en la innovación, fue acorde al rol que experimentan en el proceso enseñanza aprendizaje: las educadoras, los alumn@s y en este caso en que quedó incluida la asesora-investigadora.

El de la *educadora*, consistió en intentar concebirse como aprendiz y enseñante estratégica, así como iniciarse en la reflexión de su propia práctica, para acercarse a la autoevaluación y mejora de sí misma a través de planear, sistematizar y dar un seguimiento a su desempeño profesional para crecer en el plano profesional, de acuerdo a lo que señala (Mc. Kernan 99) como rasgos del profesor como investigador y como profesional. Esto conllevó de acuerdo con Ausubel, iniciar por conocer las representaciones que poseen los alumn@s sobre lo que se les va a enseñar, sino también analizar el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen; antes de definir la organización y secuenciación de contenidos que pretendan enseñar.

Así mismo, las compañeras tuvieron que crear situaciones de aprendizaje que les permitieran al niñ@ pensar, diferenciar, clasificar, descubrir, analizar, anticipar, deducir, comparar, reflexionar, discutir, autocorregirse; desempeñar roles de moderadoras, coordinadoras, mediadoras y también de una participante más del grupo; establecer

vínculos afectivos más estrechos con su grupo; reconocer los intereses del grupales e individuales, y también de acompañamiento.

Los *alumn@s* tuvieron un rol activo al iniciarse en el aprender a aprender, a través del aprendizaje de las habilidades comunicativas y por medio del método de proyectos. Por rol activo, me refiero a sujetos que construyen esquemas de conocimiento a partir de sus saberes previos, en su relación con el medio que les rodea, en un contexto de colaboración e intercambio con sus compañeros y educadora en una especie de ir y venir entre lo individual y lo social.

La *asesora*, Con una manera diferente de acercarme a la práctica educativa, de conocer su problemática y de sustentar asesorías de una propuesta de innovación, como alternativa para mejorar el trabajo docente. Esta experiencia vino a enriquecer mi labor, ya que usualmente las asesorías que yo realizaba muchas de las veces estaban planeadas en cascada; es decir, con un grupo docente que a su vez se convertían en multiplicadoras de los contenidos que se trataban.

En cambio este trabajo, me permitió un acercamiento más estrecho con mis dos compañeras. Desde el nivel personal hasta el laboral y de esta manera quedó rebasado el concepto tradicionalista que se asignaba a esta función asesora; ya que al abordar la problemática desde la investigación acción, me dio la oportunidad de tener una participación más directa y activa en todo el proceso.

Esta práctica representó ver con otros ojos la realidad educativa, revisar mi propio proceso de reflexión, aprender a utilizar también procedimientos de aprendizaje que antes no consideraba y sobre todo, dar cuenta del impacto que tiene la acción sobre la realidad educativa que vivimos.

a.- El estado inicial del alumn@.

En este apartado muestro el diagnóstico que realicé, referido a los aspectos que la concepción constructivista considera como elementos que determinan el estado inicial de los alumn@s al iniciar un proceso de aprendizaje: la disposición o enfoque que muestran hacia el aprendizaje; las capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades con que cuentan para realizar el proceso de aprendizaje y finalmente, los conocimientos previos que poseen, para construir los nuevos conocimientos.

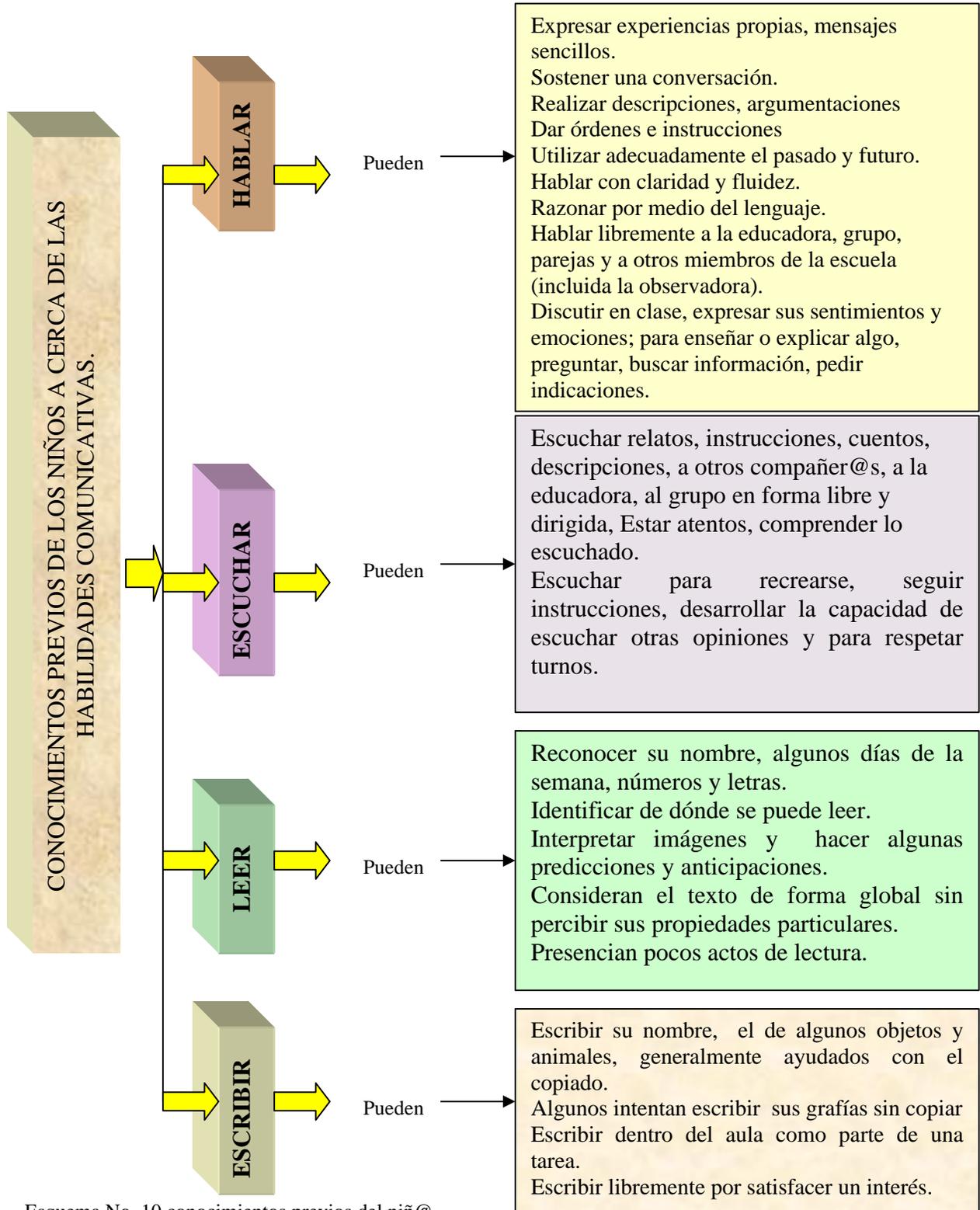
La disposición o enfoque al aprendizaje, es considerado como un resultado de factores personales e interpersonales, tales como el equilibrio personal, autoimagen, la autoestima, la capacidad de asumir riesgos, de pedir y dar ayuda. También se incluyen la representación inicial sobre la tarea a realizar en cuanto al contenido, actividades, material, evaluación; el interés y la representación y expectativas con relación al profesor y a l@s compañer@s. Tales factores inciden directamente en la actitud que se muestra hacia el proceso de aprendizaje.

En este sentido, y a través de una lista de cotejo y de la guía de observación, pude darme cuenta de algunos aspectos que muestran en términos generales una buena disposición de los grupos hacia las actividades de aprendizaje; atención e interés hacia la actividad o tema tratado; disposición a pedir y dar ayuda. Esto sin embargo, no quita que en algunas ocasiones l@s alumn@s se hayan mostrado poco interesados y participativos durante la realización de algunas las actividades.

El segundo aspecto, se refiere a sus capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades para realizar el proceso de aprendizaje, así como a su nivel de inteligencia, razonamiento y memoria. En donde descubrí que el alumnado ya cuenta con un lenguaje oral lo suficientemente desarrollado para buscar información, para expresar sus ideas, necesidades y sentimientos. Que también son capaces de hacer representaciones gráficas utilizando distintas técnicas gráfico -plásticas; pueden hacer interpretaciones de imágenes. Igualmente cuentan con un razonamiento que les permite reflexionar y tomar algunas

decisiones; tienen una coordinación motriz gruesa y fina con el suficiente proceso de desarrollo para acceder a un acercamiento a la lectura y escritura y para graficar. También pueden escuchar con atención, escribir y/o identificar su nombre; seguir instrucciones, realizar conversaciones cortas y describir.

Los conocimientos previos al contenido que se pretende aprender; incluyen el contenido y conocimientos relacionados directa o indirectamente con él y que permite un contacto inicial a la vez que sirven de base para construir nuevos esquemas de conocimiento y significación de los contenidos propuestos. En este punto encontré los relacionados con cada una de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir; las mismas que aparecen en el esquema No. 10.



Esquema No. 10 conocimientos previos del niño@.

De acuerdo con estos conocimientos previos que tienen los niñ@s a cerca de las habilidades comunicativas, resalto que en lo referente al proceso de la lectura, se encuentran en el primer momento, el cual “se caracteriza porque los niños consideran al texto como una totalidad, sin atender a sus propiedades específicas” (S.E.P.1990:69). Con relación a la escritura, la gran mayoría de los alumn@s se encuentran en el nivel presilábico, cuya característica principal es “que el niño no hace correspondencia entre los signos utilizados en la escritura y los sonidos del habla” (S.E.P.1990:69)

b. El estado inicial de las educadoras.

Con la idea de interrelacionar el estado inicial del alumn@, con el de la educadora, este aspecto lo abordo en tres ámbitos, similares y complementarios. El primero de ellos hace referencia a la disposición o enfoque hacia la enseñanza que tienen las docentes y en él intervienen factores personales e interpersonales; la representación inicial sobre la tarea a realizar, objetivos, contenidos, actividades, materiales, evaluación; interés, representación y expectativas hacia los alumno@s.

En el sentido anterior, observé disposición hacia su trabajo, hacia la investigación y hacia la innovación. También mostraron colaboración y apertura hacia sugerencias que se fueron introduciendo; interés en variar los materiales utilizados, en introducir algunos cambios apoyadas en experiencias vividas en el *cómo enseñar*. Descubrí que se requirió contar con objetivos más claros y precisos e implementar una evaluación sistematizada de las estrategias de enseñanza empleadas.

Con relación a sus capacidades, instrumentos y estrategias para enseñar el proceso; las educadoras cuentan con un lenguaje oral y escrito, alternativas para buscar y organizar información; para resumir, leer, repasar, reflexionar, analizar; planear, evaluar; para hacer representaciones gráficas y numéricas, herramientas necesarias para innovar.

Los conocimientos previos que poseen las educadoras a cerca del contenido que se pretende enseñar en cada una de las cuatro habilidades comunicativas, son los siguientes:

Hablar.

- Enseñan a comunicar experiencias cotidianas, ideas, sentimientos, emociones, deseos y conocimientos a través del lenguaje.
- Propician la participación del alumnado en pláticas y discusiones a través de asambleas.
- Utilizan la descripción, entrevista, narración, la exposición, el interrogatorio, argumentación y otorga turnos como recursos para enseñar a hablar y escuchar.
- Repiten correctamente las palabras mal pronunciadas por los niñ@s y les piden repetirlas correctamente.
- Explican el significado de palabras desconocidas.
- Utilizan material variado, atractivo y acorde a la actividad.
- Enseñan a hablar básicamente en clase y con actividades de rutina y del proyecto; generalmente para reconocer los presaberes sobre el tema a tratar; promover el desarrollo intelectual, para planear actividades y para obtener respuesta a sus preguntas.

Escuchar.

- Enseña a escuchar experiencias de otros, instrucciones, cuentos, grabaciones. Esto por medio de coros, códigos, llamando la atención, otorgando y haciendo respetar turnos al hablar; generalmente, con una disposición y postura corporal, contacto visual y atención al escuchar.
- Enseñan a escuchar para que el niñ@ desarrolle la atención, respete turnos, como medida de control grupal, para organizar actividades y para recuperar información.

Leer.

- Enseña a leer su nombre, y cuentos, por medio de actividades del proyecto y actividades de la vida cotidiana dentro y fuera del aula.
- Al enseñar a leer utilizan la predicción, anticipación, dando pistas contextuales y a través de códigos.

- Al enseñar, básicamente las educadoras leen para el grupo, aunque también piden a los alumn@s que lean pequeños textos, como se observa en los siguientes diálogos tomados de mis notas de campo:

"-M: En aquél lugar dice... A ver, ¿quién se acuerda como dice?

-A Te invito a leer y a escribir.

-M: A ver, nomás dos niñas saben como dice. ¿Los demás no saben?

-M: dice: te invito a leer, escuchar cuentos, libros y revistas.

-M: Aquí lo hizo un equipo, el equipo donde está Mayra, ¿te acuerdas como dice Mayra?

-A: no

-M: Es el nombre de un municipio.

-O: Colima, Colima.

-M: no, espérense, es el nombre del municipio más grande de Colima.

-A: ya sé Manzanillo.

-M: Si es cierto, es el nombre del más grande verdad. El que está de color azul".

Simbología empleada: M: educadora; A: alumna y O Alumno.

- Enseñan a leer para que l@s niñ@s descubran la utilidad de la lectura; que los textos dicen algo, que lo que se habla puede escribirse y después leerse y para despertar el gusto por la lectura.

Escribir.

- Enseñan a escribir el nombre del alumn@, pequeñas investigaciones, nombres de objetos y animales conocidos, algunos números.
- Enseñan a escribir dentro del aula, básicamente escribiendo la propia educadora y el alumn@ presencia el acto de escritura o participa dictando lo que se va a escribir. También propician que l@s niñ@s realicen copias.
- Enseñan a escribir para que el alumnado descubra su utilidad, para que se comunique y para organizar actividades.

Uso estratégico de procedimientos de aprendizaje.

- Existe una incipiente autorreflexión de las educadoras acerca de sus estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas, ya que se percata de los alcances y

limitaciones de éstas y del efecto que crean en el proceso de aprendizaje de sus alumno@s.

- También se presentan elementos en su práctica para que el alumn@ aprenda a aprender puesto que propicia en el niñ@ la investigación y observación y registro de sus hallazgos.
- Propone las consultas bibliográficas por parte de los niño@s.
- La planeación grupal, la toma de decisiones de materiales a emplear.
- Enseña procedimientos.
- Dosifica actividades.
- Crea un ambiente cordial y de respeto.
- Pregunta como resolver pequeños problemas.

Con base en los saberes previos de las educadoras, se propuso que estas actividades y otras que posteriormente fueron sugeridas, se enseñaran de tal forma que se pudieran organizar, planear realizar y evaluar de una manera deliberada y sistemática, como medio para mejorar sus estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas y para acercar al alumn@ y a la educadora en el campo de aprender a aprender y enseñar a aprender, a través del uso de procedimientos de aprendizaje.

Con esta visión, lo que se pretende es acercar al niñ@ y a la educadora, al aprender a aprender, ya que “El objetivo más ambicioso y al mismo tiempo irrenunciable de la educación escolar, equivale a ser capaz de realizar aprendizajes significativos por sí solo en un amplia gana de situaciones y circunstancias” (Coll, 1998:41). Si lo que se pretende es pues el aprender a aprender, entendemos que “no se refiere al aprendizaje directo de contenidos, sino al aprendizaje de habilidades con las cuales aprender contenidos” (Beltrán, 1993:51)

B. Líneas generales de la acción innovadora.

Realizar este trabajo desde la perspectiva de la investigación acción, me dio la oportunidad de transformar el rol que desempeñaba como asesora técnico pedagógica, al

vivir un rol mucho más activo, comprometido y con un trabajo más directo en el proceso educativo; ya que desempeñé la función de guía, orientadora, observadora y corresponsable directa de las acciones emprendidas durante la intervención.

Esta experiencia me llevó a establecer una integración de trabajo más estrecha con las dos compañeras educadoras, como acompañante del proceso transformador de la práctica docente. También implicó realizar visitas mucho más frecuentes y con un tiempo de duración más prolongado al interior de las aulas, desde donde realicé las observaciones del trabajo realizado y donde en muchas ocasiones tuvimos un intercambio de experiencias sobre los acontecimientos educativos recién sucedidos.

Dichas observaciones y diálogos sobre el proceso, formaron parte del registro que construí en el diario de campo, auxiliada en ocasiones por audio casetes, y por fotografías que captaron momentos relevantes y cotidianos en los que se vivieron logros y dificultades en la transformación de las prácticas educativas de los dos grupos participantes de los jardines de niños “Norma Ceballos Larios” y “Felipa Velasco Castellanos”.

Este segundo apartado, quedó integrado en dos bloques, cada uno considera una de las principales líneas de acción en este trabajo. El primero incluye la organización de los tiempos en que se llevaría a la práctica el desarrollo de la innovación, así como los contenidos que se implementarían en ese tiempo específico; tomar en cuenta las retroalimentaciones que se fueran necesitando a las compañeras participantes, con el propósito de aclarar sus dudas, escuchar sus propuestas y hacerlas partícipes de las decisiones que se tomaran en esta etapa de la implementación de la propuesta. Igualmente se planearon las reuniones informativas a padres de familia, para que estuvieran enterados del trabajo que se iba a realizar en las aulas, los beneficios que se pretendía proporcionar a sus hijos con el y que pudieran realizar observaciones de los avances que los niños manifestaran en sus hogares.

En este mismo apartado, se consideró la organización y secuencia de las estrategias innovadoras que se utilizarían al trabajar los contenidos y propósitos educativos que ya se

habían definido en la parte curricular relacionadas con las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje. A continuación abordo estos dos apartados con más detalle.

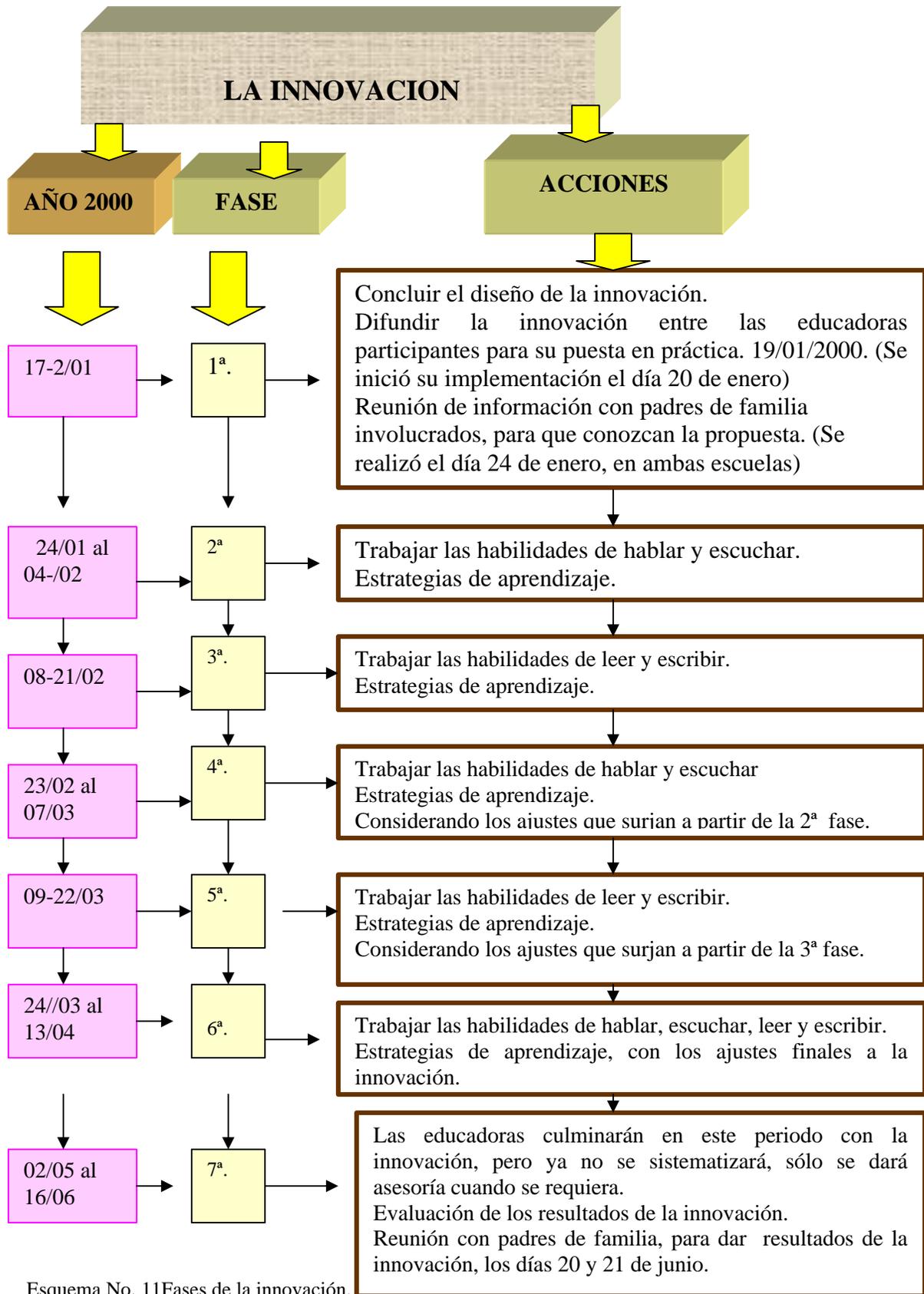
1. Fases de la innovación.

Para tratar de realizar una planificación colegiada de las actividades de la docente conjuntamente con la asesora, para la enseñanza de las habilidades comunicativas. Hablar, escuchar, leer y escribir, de tal forma, que se promueva la autorreflexión de la profesora y con la intención de que promueva la enseñanza de los procedimientos de aprendizaje a través de las habilidades comunicativas; sin perder de vista que partí del supuesto de que si se da la autorreflexión sobre las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas y de los procedimientos de aprendizaje, la educadora se puede concebir como aprendiz y docente, para que autorregule su enseñanza y entonces, el alumno podrá aprender a autorregular su aprendizaje; me di a la tarea de organizar un plan de actividades durante el tiempo que duró la propuesta de innovación, a partir del mes de enero del año 2000 y culminando en el mes de junio del mismo año.

Durante ese semestre, el trabajo de transformación de la práctica docente se planificó para que se realizara a través de siete ciclos o fases, en las que quedó incluida la conclusión del diseño innovador, la difusión, aplicación, seguimiento, ajustes y evaluación del proceso realizado.

La decisión de organizar así el tiempo, corresponde a que la investigación – acción, nos propone que se trabaje en una manera de espiral, en que se planea, ejecute, monitoree y evalúe, en un continuum ascendente; en una especie de ir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica, a lo largo de todo el proceso.

Estas fases aunque fueron flexibles, sobre todo en la duración de cada una, incluyen sus respectivas fechas y acciones realizadas, aparecen con más detalle en el Esquema No. 11.



Esquema No. 11 Fases de la innovación.

Como se aprecia en el cuadro anterior, en la primera fase, se consideraron dos actividades básicamente: concluir algunos detalles del trabajo y su difusión entre las educadoras y los padres de familia de los planteles participantes. A partir de ese momento, la lógica del trabajo consistió en trabajar las habilidades comunicativas en binas: hablar - escuchar y leer - escribir; a la par de los procedimientos de aprendizaje, de una forma deliberada, sistemática y evaluando el proceso.

Estas binas se propusieron trabajarlas de una forma alternada, es decir, hablar y escuchar además de los procedimientos de aprendizaje y leer y escribir con sus respectivos procedimientos de aprendizaje; hasta lo que sería la sexta fase, en la cual se abordarían las cuatro habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje de manera simultánea. Sin embargo, las educadoras hicieron tan suya la propuesta innovadora, que vivieron con seguridad y confianza el hecho de utilizar las cuatro habilidades comunicativas simultáneamente a los procedimientos de aprendizaje que en una reunión de análisis a propuesta de las docentes, se decidió abordarlas desde la quinta fase y no posteriormente como estaba planeado.

Finalmente, en la séptima fase, las educadoras continuarían con la misma forma de trabajo, pero ya sin un seguimiento permanente por parte de la asesora investigadora, con el propósito de que paulatinamente ellas fueran realizando la sistematización y reflexión de su propia práctica. Aunque las visitas de la asesora no se descartaban del todo, con la intención de otorgar apoyo si se necesitaba y de dar un seguimiento hasta el final del trabajo.

Entre el final de cada fase y el inicio de la siguiente, se planeó realizar una reunión con las educadoras, para dar seguimiento y evaluar la fase que culminaba y planear la próxima. En dichas reuniones, cada una de las educadoras participantes, así como la asesora, darían a conocer los resultados de la sistematización de dicha fase, reflexionando principalmente, en los logros obtenidos, las dificultades presentadas y la forma de enfrentar dichas dificultades. Lo cual trabajó como consecuencia, incidir de manera benéfica en la formación y autoformación de las educadoras al trabajar conjuntamente para construir

aprendizajes significativos, sobre sus estrategias de enseñanza y sus procedimientos de aprendizaje.

El propósito de estas reuniones de trabajo, fue de generar espacios para el intercambio de experiencias, reflexiones, sugerencias, escuchar alternativas de solución y analizar la práctica de manera conjunta, entre docentes y asesora. Además, en la última reunión se presentaron conclusiones de todo el trabajo realizado por parte de las educadoras participantes y de la observadora, para conocer los resultados del mismo y para informar posteriormente a los padres de familia al respecto, ya que se contemplaron dos reuniones con los padres de familia, una para dar a conocer la propuesta y la otra como ya mencioné para informar de los resultados.

2. Organización y secuencia y de las estrategias innovadoras.

En este punto me refiero a las acciones que realizaron las educadoras acerca, del *cómo enseñar*; en donde los conocimientos a abordar, básicamente están referidos al desarrollo de habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir y en el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje, como ya quedó especificado anteriormente. De manera puntual, las estrategias innovadoras que se realizaron, se refieren a los siguientes aspectos:

- 🌈 **Planeación grupal.**
- 🌈 **La libreta de investigaciones.**
- 🌈 **Uso de mapas conceptuales.**
- 🌈 **Creación de un ambiente de aprendizaje.**
- 🌈 **Creación de un ambiente alfabetizador.**
- 🌈 **Uso de áreas de trabajo.**
- 🌈 **Planeación docente.**

Estas estrategias propuestas fueron pensadas de tal forma, que guardaran íntima relación con los contenidos y propósitos curriculares ya mencionados del área de las habilidades comunicativas y de los procedimientos de aprendizaje que se pretendieron

desarrollar. Por lo que considero conveniente mencionar la importancia de recurrir al apoyo que se tuvo en la realización de las actividades, de aquellas que sugiere la bibliografía nivel (SEP, 83, 93 99); además, de otra bibliografía complementaria sobre el tema.

Por otra parte, consideré en primer término que se debía propiciar la creación de un **ambiente de aprendizaje** con respeto hacia el niñ@, a sus ideas, a sus diferencias; crear un ambiente de apertura y confianza que le permitiera expresarse sin temor, que sintiera la libertad de externar dudas, de pedir y dar ayuda; donde sus opiniones fueran tomadas en cuenta; que supiera que puede sugerir, escuchar y ser escuchado; en donde se reafirmara su autoestima y su auto imagen, como trabajo previo a la innovación docente.

a. Planeación grupal.

Con el fin de que el niñ@ recupere o ponga en acción los conocimientos previos acerca del tema del proyecto que estén realizando o vayan a planear, así como para que estén en mejores condiciones de interpretar los nuevos conocimientos; ya que en las situaciones de aprendizaje, el conocimiento debe estar estructurado no sólo en sí mismo, sino con respecto al conocimiento que ya posee el alumno, es decir, es preciso tener en cuenta lo que el alumn@ ya sabe sobre lo que vamos a enseñarle, en virtud de que el nuevo conocimiento se asentará en el viejo.

Lo anterior, significa que logren un aprendizaje más significativo y tal como lo considera Ausubel, la significatividad está directamente relacionada con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee el alumn@; así como para acercarlo al uso de procedimientos de aprendizaje; propongo introducir desde la edad preescolar, que en la planeación que hace la educadora con el grupo "Friso", se utilice la estrategia S.Q.A., desarrollada por Donna Ogle, quien "sugiere que los alumnos identifiquen lo que saben acerca del tema (S), y lo que quieren conocer del tema (Q)"(González y Flores, 99: 11y112). Después de concluir las actividades del proyecto, se

identifica lo que han aprendido acerca de él. En el cuadro No. 14, se muestra un ejemplo para elaborar la planeación con el grupo:

NOMBRE DEL PROYECTO: _____

QUÉ SABEMOS (1)	¿QUÉ QUEREMOS SABER? (2)	¿CÓMO LO VAMOS A SABER? (3) (Columna propuesta por esta investigadora)	QUÉ APRENDIMOS (4)

Cuadro No.14 Elementos de la planeación grupal "friso".

Las columnas 1 y 2 se utilizan durante la planeación, con el fin de partir de los conocimientos previos del grupo acerca del tema del proyecto y para precisar el interés del grupo.

La columna 3, que es una modificación mía a la propuesta de Donna Ogle, se utiliza para registrar: a) actividades abarcativas del proyecto; b) la investigación que se pudiera realizar; c) la forma de culminar el proyecto; d) los materiales a utilizar. Responde a: qué vamos a hacer; cómo lo vamos a hacer; dónde lo vamos a hacer y quiénes lo vamos a hacer (Trabajo individual, en equipo o grupal). En esta columna se contrasta con la 2 para identificar si existe una correspondencia entre lo que se quiere saber y la forma de buscar el conocimiento.

En la columna 4, se registra: a) información interesante aunque no se hubiera identificado como algo que se quería conocer. b) Reflexiones del alumn@ sobre el tipo de conocimientos adquiridos, ya sean declarativos o procedimentales. c) En esta columna el niñ@ puede dictar o "escribir" sus reflexiones.

Considero que en esta actividad de planeación con el grupo, se ponen en juego las habilidades comunicativas utilizándolas como una herramienta de aprendizaje; puesto que el *alumn@* participa (**hablar**) al narrar sus experiencias, al exponer sus dudas, cuestiona, entrevista, argumenta. También lo hace en los diálogos, conversaciones, exposiciones, argumentaciones, descripciones. Usa su capacidad de hablar y escuchar para tomar acuerdos, organizar y exponer sus puntos de vista. (**escuchar**) Capta el punto de vista de otros; recupera información sobre el tema, analiza, reflexiona, espera turnos. (**leer**) Interpreta textos, reconoce palabras, letras, números, puede predecir, anticipar. (**escribir**) Produce dibujos, grafica, presencia actos de escritura, dicta, reconoce la utilidad de la escritura.

Por su parte *la educadora*, guía la planeación; capta el interés del grupo al elegir el proyecto; presenta el tema a tratar; concluye y presenta las ideas centrales de lo que el grupo sabe del tema y le pide que confirme, refute o abunde sobre él; propicia que el grupo conozca la forma en que organizó su pensamiento acerca del tema; participa en el diálogo; provoca conflictos cognitivos con algunas explicaciones sobre el tema; facilita que el *alumn@* aplique conocimientos previos; organiza al grupo al distribuir tareas acordadas.

En mi opinión algunos objetivos que se pueden alcanzar con la estrategia anterior en cuanto a las *Habilidades Comunicativas son*: evocar objetos y situaciones en su ausencia, la reconstrucción de acciones pasadas y anticipar algunas en el futuro (Identificando lo que ya se hizo, lo que se está haciendo y lo que falta por hacer a lo largo de la mañana de trabajo). Estimular el intercambio, expresión y representación de emociones, ideas y estados de ánimo sobre el tema y la actividad, tanto en forma oral como escrita, con lo que se pueden trabajar **equilibradamente HELE**.

Mientras que con relación a **los Procedimientos de aprendizaje**, los objetivos serían: Identificar lo que se sabe del tema (conocimientos previos) Identificar lo que se quiere saber, lo que permite que el alumnado conozca el objetivo que se quiere lograr; establecer relación entre el objetivo a lograr y el proceso para lograrlo; identificar las dificultades

presentadas y la forma de resolverlas; reconocer formas de indagar y organizar la información deseada.

b. Libreta de investigaciones.

Al utilizar la libreta de investigación, muchas veces nos quedamos en la descripción de la tarea investigada; la cual también en ocasiones es una interpretación por parte de la educadora, pues es ella quien muestra y expone al grupo las “investigaciones” que “ayudados” por sus padres llevan los niñ@s al aula; confinándole de esta manera un rol pasivo al alumn@ en esta actividad. Razón por la cual pensé que se pudiera mejorar su utilización al incorporar la ordenación del material y reconstruir la información (ordenar, clasificar, sintetizar la información). También consideré que con base en la columna 2 del esquema de la planeación con el grupo, se puede distribuir sistemáticamente la búsqueda de la información requerida en los proyectos educativos, organizándola en equipos de trabajo para ello.

Con base en lo anterior, propuse que la libreta de investigación de l@s niñ@s, se utilice como instrumento para recuperar información de manera sistematizada y como una herramienta que apoye durante el desarrollo de los proyectos y en las asambleas grupales. Igualmente, consideré que en esta libreta se puede recuperar información visual (dibujos, recortes,) o escrita (grafías del niñ@, escritura del adulto; recortes de textos impresos: publicidad, periódicos, formatos) sobre hechos y acontecimientos vividos personalmente o referidos a personas conocidas y que guarden una relación con el tema del proyecto que estén realizando, con lo que se trabajarían equilibradamente las cuatro habilidades comunicativas; asignándole un rol mucho más activo al niñ@ en su proceso constructivo del aprendizaje.

Con el uso de esta estrategia, el alumn@, pregunta, investiga, recorta, pega, lee, "escribe", habla, escucha, dicta. Mientras que la educadora: coordina la actividad; puntualiza los aspectos a investigar; organiza al grupo; utiliza la interrogación guiada;

estimula la participación; proporciona guías o indicadores para ordenar, clasificar, recordar y recoger sistemáticamente la información.

Algunos **objetivos** que se pueden lograr en cuanto a las *habilidades comunicativas* son: la expresión de emociones, manifestación de dudas, preferencias, miedos, sentimientos; descubrir la pertinencia de temas o actitudes durante la comunicación oral; aprender a construir sus mensajes en forma más completa; fomentar que escuchen y comprendan lo que otros dicen y expresar lo que oyeron de sus compañer@s; a descubrir la utilidad de la escritura y la diferencia entre ésta y otras formas de representación gráfica. Igualmente para que descubra la utilidad de la lectura, que los textos dicen algo y que lo que se escribe, después puede leerse.

En cuanto a **los procedimientos de aprendizaje**, los objetivos serían: favorecer la búsqueda, registro y expresión ordenada de información; Citar "fuentes" de referencia (experiencia personal, obtenida en la calle, televisión, radio, visitas, sus padres o familiares, amigos); asociar información similar o relacionada; utilizar diferentes criterios para ordenar, clasificar o sintetizar la información (lo explicado por el grupo y lo explicado por otros; lo que se sabía, lo aprendido, lo interesante); proporcionar una ayuda para que el alumn@ piense ordenadamente con relación a aspectos que le interesen conocer de su proyecto; que aprenda a explicitar la secuencia de actividades realizadas; identificar cuando no entiende algo, para pedir ayuda a otr@ niñ@ o a la educadora.

c. Mapas conceptuales.

La técnica del mapa conceptual fue creada por Joseph D. Novak, como respuesta práctica al modelo del aprendizaje significativo, que constituye una estrategia “(...) para ayudar a los estudiantes a aprender y para ayudar a los educadores a organizar los materiales objeto de este aprendizaje(...) es un método para ayudar a estudiantes y educadores a captar el significado de los materiales que van a aprender(...) es un recurso esquemático para representar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones” (Novak y Gowin, 1988: 19-33 en A. Ontoria y otros,1999:31)

En este trabajo los mapas conceptuales, los podemos considerar como una herramienta visual dentro de las estrategias de construcción del conocimiento. Se pueden utilizar al finalizar una asamblea, o al finalizar un proyecto para que la educadora con los alumnos puedan reconstruir la información recogida (a través de su libreta de investigación) y leer este mapa a toda la clase.

Consideré que los mapas conceptuales se pueden construir por fases. En la primera fase, sería la exposición durante la asamblea de la información recuperada con relación al tema investigado o del proyecto que se está realizando. En la segunda, se construye el mapa propiamente y en la tercera, se expone la información recogida en el mapa. Es importante hacer notar que en los mapas conceptuales puede ir incluida la escritura de la educadora y/o del alumno; la cual va acompañada de imágenes impresas o dibujos elaborados por los niños y por la misma educadora, con el propósito de que presencie actos de escritura, descubra la utilidad que tiene, que la compare con la escritura propia, que dicte, que lea; que aprenda que lo que se dice se puede escribir y después se puede leer.

Antes del primer paso, la educadora puede preguntar al grupo cómo organizar la exposición por ejemplo: ver primero todos los dibujos e imágenes obtenidos a través de la consulta de diferentes fuentes y registrados en su libreta de investigación; después la información que les hubieran explicado ella misma o algún adulto entrevistado, algunos textos escritos o recortados de periódicos y revistas; el orden de los participantes durante la asamblea, para realizar el análisis de la información.

En el segundo paso, la educadora explica que el mapa ayuda a organizar la información y a establecer relaciones entre ésta. El concepto de partida puede ser el tema del proyecto y se puede representar con un dibujo que se ubica en la parte superior de donde se vaya a construir el mapa. Posteriormente se relaciona el tema con la información recuperada; para ello, la educadora pone palabras cortas que sirvan de enlace (tiene, hace, necesita, sirve, es...)

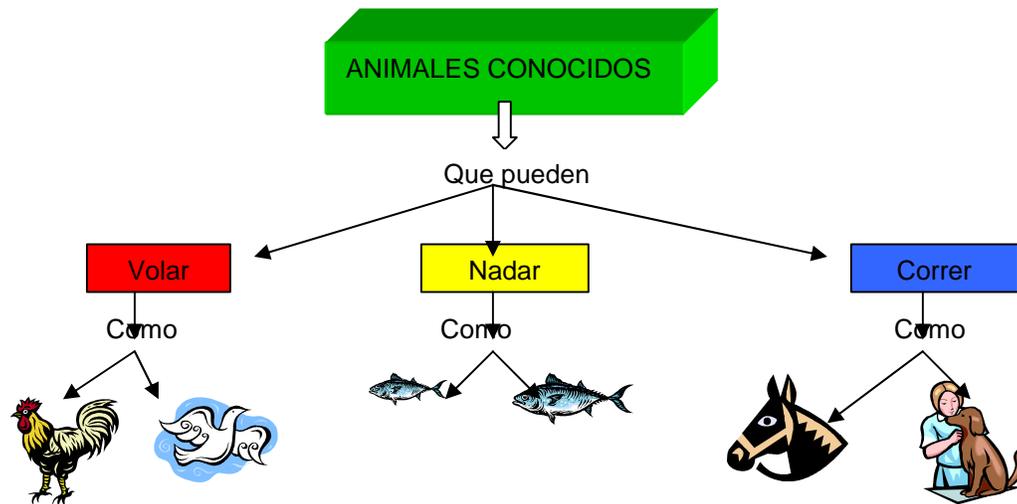
En el tercer paso, el alumn@ expone la información recogida, a sus compañeros y a los padres de familia que se puedan invitar para que presencien el desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje, utilizando el mapa conceptual con sus pequeños textos e imágenes, para recordar la información ahí organizada.

Con esta construcción de los mapas, el alumn@ investiga, expone, argumenta, interpreta, organiza, "lee", "escribe", recorta, pega, opina, propone, sugiere, relaciona, grafica. Mientras que la educadora: guía a través de preguntas, coordina, organiza, ayuda a construir el mapa, recapitula la información, relaciona, lee, escribe.

Los objetivos que se pueden alcanzar por este medio en cuanto a las **habilidades comunicativas** son: establecer órdenes e instrucciones; descubrir el significado de palabras nuevas y/o significados nuevos a palabras ya conocidas; escuchar y comprender lo que otros dicen; avanzar hacia el análisis del lenguaje oral; desarrollar formas de expresión oral más organizadas y precisas y escuchar informaciones de los compañer@s y de los adultos; y descubrir la utilidad de la escritura, descubrir que lo que se habla puede escribirse y después leerse.

Mientras que los contenidos relacionados con los *procedimientos de aprendizaje*, serían: la expresión ordenada de información de distintas fuentes; planeación de la representación de la información recogida; comparar hechos y situaciones; recordar hechos vividos; comprobar los resultados de sus propias acciones; supervisar el progreso hacia una solución.

Un ejemplo de estos mapas que se relaciona con el proyecto “La diferencia de animales conocidos” realizado en el grupo II, de la comunidad de Cardona, es el siguiente:



d. Ambiente alfabetizador.

En cuanto al aspecto físico del aula, consideré importante formar un ambiente alfabetizador significativo para el niñ@, que se pudiera ir construyendo a lo largo de los proyectos, con los productos de sus actividades; ya que “El ambiente alfabetizador no sólo es el conjunto de textos que rodean al niño (...) sino también las relaciones que las personas alfabetizadas establecen con los textos y el uso que una comunidad da a éstos...Así la función del maestro es, aprovechar el ambiente alfabetizador propiciando la interacción del niño con este objeto de conocimiento para que amplíe sus observaciones y experiencias con los textos, de tal manera que pueda descubrir su significado y las distintas funciones de la lengua escrita” (S.E.P. 1990: 127)

Como se menciona en los siguientes párrafos, partí de la idea de que se puede crear con la utilización de: letreros, carteles, mapas conceptuales, familia de palabras, dibujos, diccionarios; periódicos, revistas, sellos, libros, lápices, plumones, crayolas, pinturas, láminas, fotos, cuadernos, etc. al realizar algunas actividades como las siguientes:

- Colecciones de palabras nuevas utilizadas en el tema del proyecto.
- Colecciones de palabras que cambian de significados en distintos contextos, identificadas por el grupo.

- Colecciones de palabras desconocidas en la elaboración del mapa conceptual.
- Juegos con las palabras como: nombres que riman; qué sugiere una palabra: “NIÑO”: carrito, juguete, mamá, juego... “NOCHE”: sueño, dormir, cama, cena, descanso, estrellas....
- Tomando en cuenta que el calendario cotidianamente se utiliza para que el niñ@ pase a colocar un símbolo del día que se vive, pretendí introducir el uso del calendario, en que señalen el día que se vive y representen una actividad relevante realizada durante él; agregando texto y/o imagen, el texto puede ser dictado por el niño y escrito por la educadora o bien es el propio niñ@ quien “escriba” directamente; mientras que la imagen pueden ser un dibujadas por los propios participantes, o recortes de revistas o periódicos; se observa un ejemplo de esta actividad en el cuadro No. 15

ENERO DEL 2000		
<p>Miércoles 7</p> <p>Hoy jugamos fútbol y nos divertimos mucho.</p> 	<p>Jueves 8</p> <p>Dibujamos con acuarelas</p> 	<p>Viernes 9</p> <p>Leímos un cuento sobre el circo.</p> 
<p>Lunes 12</p> <p>Invitamos a un mago.</p> 	<p>Martes 13</p> <p>Hoy es cumpleaños de Karla y le dimos pastel.</p> 	<p>Jueves 14</p> <p>Hoy vamos a ir a de excursión.</p> 

Cuadro No. 15 Uso del calendario.

e. Áreas de trabajo.

Si consideramos que “La organización del aula por áreas consiste en distribuir espacios, actividades y materiales en zonas diferenciadas que inviten al niño a experimentar, observar y producir diversos materiales en un ambiente estructurado” (Programa de Educación Preescolar, 1992:55), estas áreas entonces pueden ser movibles e intercambiables según las necesidades del proyecto y el interés del grupo, es decir, pueden crearse, quedarse y quitarse con la frecuencia y por el tiempo que decidan los niñ@s y educadoras de cada grupo.

Si bien el mismo programa arriba señalado, sugiere como las áreas importantes las de biblioteca, expresión gráfica y plástica, dramatización y naturaleza; la primera de ellas la de biblioteca, se plantea como un espacio en donde el niñ@ encuentre una gran variedad de materiales gráficos, para comentar, enriquecer sus habilidades lingüísticas y despertar el interés por la lectura. En ella se proponen que se incluyan materiales como periódicos, revistas, cuentos, estampas, fotografías, láminas, postales, juegos de mesa como: memoria, dominó, rompecabezas, mismos que podrán utilizarse en grupo o individualmente durante el tiempo de juego libre.

En este trabajo se propone que independientemente de las áreas de trabajo que en el grupo se decidan formar, se de prioridad a **la creación de las áreas de: hablar, escuchar, leer y escribir**, las cuales pueden ser denominadas como el grupo y la educadora lo prefieran, lo significativo consiste en que en ellas se puedan realizar actividades que permitan alcanzar los contenidos y propósitos educativos de cada una de las cuatro habilidades comunicativas.

En este indicador es importante cuidar algunos aspectos que ya manejan las educadoras y que no está por demás mencionar: la altura de los textos, para que correspondan al campo visual del niñ@; la distribución de materiales en forma organizada: colores, tamaños, por su utilidad; que se renueven cuando estén deteriorados, o ya no

atraigan el interés del niñ@; que sean suficientes y variados, que estén a su alcance para que dispongan de ellos cuando los necesiten; que estén guardados en recipientes y espacios coloridos (rejas pintadas, repisas, mesas excedentes...); el establecimientos de normas claras que permitan la convivencia, socialización el respeto, la organización, uso y cuidado de mobiliario y materiales, así como el acceso ya sea de manera individual, en equipos o en forma grupal.

f. Planeación docente.

Con la finalidad de establecer vínculos en los diferentes niveles del currículum, el programa y la planeación concreta del trabajo docente en las aulas, para que se evitaran las inconsistencias al momento de abordar los contenidos y propósitos educativos en que se inserta la innovación, propuse que respetando la forma de realizar la planeación de actividades que tiene cada una de las educadoras, conjuntamente estableciéramos los mecanismos para que se registren explícitamente los elementos básicos que garanticen esta interrelación currículum – práctica docente por un lado y por el otro, iniciarse en la sistematización de sus estrategias de enseñanza aprendizaje; los cuales se aprecian en el cuadro No. 16

NOMBRE DEL PROYECTO: _____

CONTENIDO	PROPÓSITOS EDUCATIVOS	ACTIVIDADES DE LA EDUCADORA.	ACTIVIDADES DEL NIÑ@	ACTIVIDAD DE EVALUACIÓN
<ul style="list-style-type: none">  Hablar  Escuchar  Leer  Escribir.  Procedimientos de aprendizaje 				
Dificultades presentadas.				
Forma de enfrentarlas.				

Cuadro No. 16 Elementos de la planeación docente.

En este capítulo se presentaron los elementos propuestos para una innovación en los ámbitos de los procedimientos de aprendizaje y las habilidades comunicativas en el nivel preescolar; para realizar una planificación colegiada de las actividades entre la docente y la asesora, para la enseñanza de las habilidades comunicativas, hablar escuchar, leer y escribir, H.E.L.E.; de tal forma que se promueva la autorreflexión de la educadora y el uso estratégico de los procedimientos de aprendizaje a través de la enseñanza de las habilidades comunicativas en el niñ@ preescolar.

A través de este capítulo se expusieron los contenidos del currículum con sus respectivos propósitos educativos en que se concreta la acción innovadora, los objetivos, los motivos que la originaron, los saberes previos con que contaban los alumn@s y las educadoras en su estado inicial de la innovación, las fases en que se aplicó la propuesta, y la organización y secuencia de las estrategias innovadoras que se implementaron.

De esta manera, una vez que se establecieron los elementos fundamentales del diseño y desarrollo de la innovación, destinada a mejorar la situación problemática de la enseñanza de la lectura y escritura en los jardines de niños “Norma Ceballos Larios” y “Felipa Velasco Castellanos”, en el siguiente capítulo doy a conocer la sistematización de la innovación y los resultados encontrado en la investigación realizada.

CAPÍTULO IV.

**LA INNOVACION PASO A PASO. ENSEÑANZA DE
LAS HABILIDADES COMUNICATIVAS
Y PROCEDIMIENTOS DE APRENDIZAJE.**

A.- Seguimiento de la innovación.

En el capítulo anterior, se detallan los elementos de la innovación, en este capítulo se aborda el seguimiento de estos elementos, para conocer cuál fue el impacto que tuvieron en los grupos I y II y valorar la medida en que se puede solucionar el problema estudiado a través de esta propuesta, al mismo tiempo fundamentar las tesis que sustentó en este trabajo.

Para lograr lo anterior, en la primera parte del capítulo, realizo el análisis en los tres ejes rectores que he manejado a lo largo del trabajo: el de la enseñanza, el del aprendizaje y el del currículum, considerado éste último como el elemento que permea a los otros dos ejes. Igualmente expongo las técnicas e instrumentos que utilicé para recopilar el material protocolar así como los tiempos en que se llevó a la práctica la propuesta de innovación.

Tomando en consideración que “la palabra análisis, en su origen etimológico, quiere decir “separar o dividir” las partes de un todo con el fin de entender los principios y elementos que lo componen” (MIGUELEZ, 96: 79); en la segunda parte del capítulo, muestro el resultado del análisis e interpretación de datos de cada uno de los contenidos de los tres ejes arriba señalados, los cuales traté de examinar sistemáticamente, delimitando sus partes y relaciones entre ellas y con el problema estudiado, para ello muestro la información de los datos recabados, ordenándolos a través de gráficas, matrices, citas de la planeación docente, del proyecto anual de trabajo de una educadora, del diario de campo y fotografías, todo esto con la intención de avanzar en la explicación, comprensión y conocimiento de la realidad educativa que me ocupó en este trabajo.

1. Categorías o ejes de análisis: Enseñanza, aprendizaje y Currículum.

Con la intención de alcanzar los objetivos de la innovación planeados en este trabajo: *propiciar la autorreflexión deliberada y sistemática de las estrategias de enseñanza de las*

habilidades comunicativas, de forma tal que la educadora se conciba como aprendiz estratégica. Así mismo, *que la enseñanza de dichas habilidades sea equilibrada, es decir, sin priorizar unas sobre otras*. Compartir los conocimientos y habilidades de cada una de las educadoras, para *Establecer un intercambio de experiencias entre las educadoras participantes*, como estrategia de aprendizaje entre ambas con el fin de *que los procedimientos de aprendizaje se enseñen deliberada e intencionalmente*, la información se sistematizó en tres ejes o categorías, ya señalados en el capítulo II; los aspectos relativos a la enseñanza, al aprendizaje y al currículum.

Lo relativo a *la enseñanza*, se refiere a los qué, cómo y cuándo se enseñan las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir (HELE) y que constituyeron la subcategorías de análisis. **La propuesta de innovación queda incluida en los qué enseñar, al establecer deliberadamente la habilidad de escuchar y los procedimientos de aprendizaje; asimismo, en el apartado de los cómo enseñar**, que se especificó en el capítulo anterior y contempla: la planeación grupal, la libreta de investigación, los mapas conceptuales, la conformación y utilización del ambiente alfabetizador, las áreas de trabajo y la planeación docente. Cada uno de ellos se señala en los siguientes incisos de manera individual, ya que se utilizó en la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas, así como en la enseñanza de los procedimientos de aprendizaje.

En este mismo eje, también se considera el rol que asume la educadora en la enseñanza de los contenidos; la organización de actividades de enseñanza - aprendizaje; el material didáctico utilizado, así como el aprendizaje y sistematización de las estrategias de enseñanza que realiza la educadora.

Señalaba antes, que **en el indicador de los cómo de la enseñanza incluí la propuesta de innovación**, ya que considero que básicamente es en este punto donde radica la situación de fondo de la enseñanza, es en ella en donde precisamente se crean las condiciones para que los esquemas de conocimiento que construyen los alumn@s, evolucionen hacia un determinado sentido, independientemente de la intencionalidad o no que la docente tenga, por ello son fundamentales los cómo, para alcanzar los qué de la

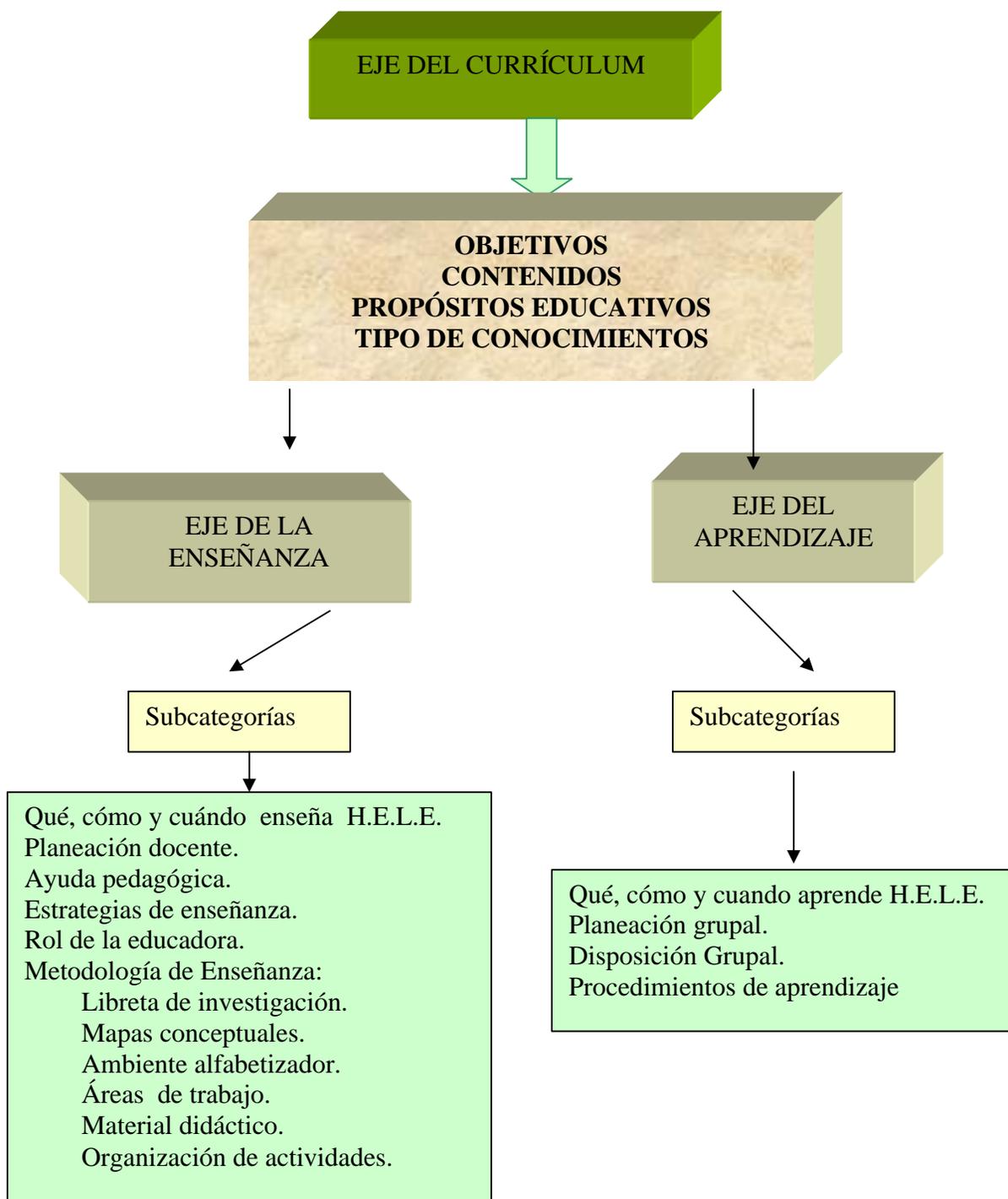
enseñanza y el aprendizaje y en donde reside el papel protagónico de las docentes como mediadoras de dichos procesos.

En cuanto al *aprendizaje*, se sistematizaron los qué, cómo y cuándo aprende la alumn@ las habilidades comunicativas, la disposición que muestran hacia las actividades propuestas por la educadora y los aspectos que pueden permitir aprender a aprender al alumnado con el uso de procedimientos de aprendizaje.

Con relación al *currículum*, básicamente se dio seguimiento a tres aspectos: los objetivos que pretendía alcanzar la educadora respecto a las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, (HELE); el tipo de conocimientos que enseña y los contenidos. Entendidos éstos últimos como el conjunto de saberes, es decir, son los conocimientos, hábitos, habilidades, actitudes y valores, que conforman los aspectos o áreas curriculares; pues considero que el aspecto del currículum permea todo el proceso de enseñanza aprendizaje, razón por la que en este capítulo lo presento en primer término.

De la interrelación de los ejes antes descritos, desprendí las categorías de análisis, las cuales presento en el siguiente esquema, con el propósito de hacer visible la correlación entre cada una de ellas, así como entre las subcategorías que la conforman.

En primer término, aparece en el esquema No. 12 el eje del currículum permeando a la enseñanza y al aprendizaje, a través de los objetivos, el tipo de conocimiento y los contenidos, ya que en su momento determinan los qué, cómo, y cuando de una y de otro.



Esquema No. 12 Ejes de análisis de la innovación.

En el esquema anterior, aunque es difícil establecer una relación matemática uno a uno, sí es factible señalar una incidencia entre los aspectos de la enseñanza con los del aprendizaje; por ejemplo, en los qué de la enseñanza con los qué del aprendizaje, la planeación docente con la grupal, la ayuda pedagógica y la metodología de enseñanza, con la disposición grupal. Lo anterior inclusive puede dar origen a investigaciones futuras, con el afán de profundizar en la interrelación tan estrecha en este proceso complejo e interesante de la enseñanza y del aprendizaje.

B. Aplicación de las estrategias innovadoras.

Este apartado contiene el recuento de los pasos seguidos al aplicar los elementos de los tres ejes que han constituido la columna vertebral de este trabajo: el del currículum, el de la enseñanza, y el del aprendizaje. En el primero de ellos, se encuentran los propósitos educativos y los tipos de conocimientos: conceptuales, procedimentales y actitudinales; relacionados con la enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje que se desarrollaron a lo largo de las actividades diseñadas en los proyectos educativos. En el eje de la enseñanza, hablo de las estrategias innovadoras que se aplicaron y en el eje del aprendizaje, de los qué, cómo y cuándo de las habilidades comunicativas, los procedimientos de aprendizaje y la disposición grupal ante estas actividades realizadas. En los párrafos siguientes presento con detalle cada eje.

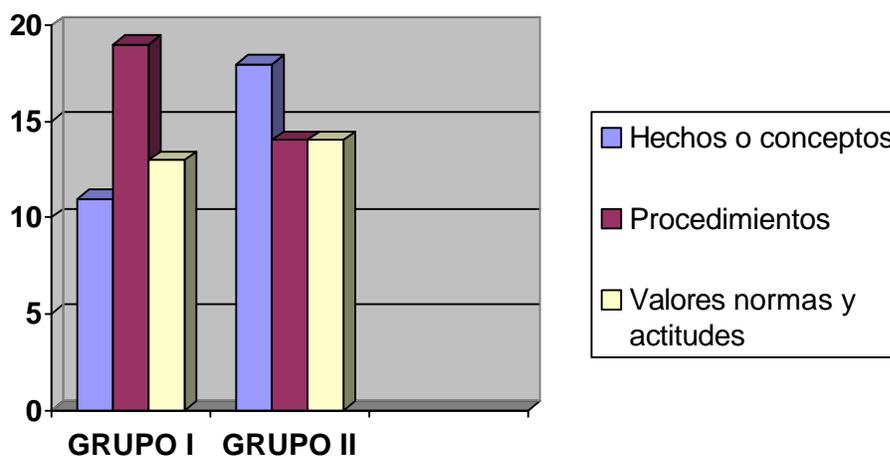
1. Eje del currículum.

Siguiendo las ideas de (COLL, 97:89); los tipos de conocimientos o contenidos de aprendizaje que integran un currículum se pueden clasificar en hechos o conceptos, procedimientos y valores, normas y actitudes, de acuerdo a lo que los alumn@s han de saber, saber hacer y ser.

Un contenido referido a hechos o conceptos, se va referir a un conjunto de objetos, símbolos o sucesos con características comunes. Mientras que los contenidos relativos a los

procedimientos, se referirán a reglas, técnicas, métodos, destrezas, habilidades. Son acciones ordenadas y finalizadas para lograr un fin. El tercer tipo de contenidos, son los relativos a los valores, normas y actitudes; están referidos al conocimiento de lo que cada ser es y comporta.

En los grupos de investigación, revisé 89 de las actividades que se realizaron durante el tiempo de sistematización de la innovación, las cuales están relacionadas con los contenidos de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje propuestos para la innovación, y encontré que si bien, se pueden estimular distintos tipos de conocimientos con una sola actividad, para efectos de este trabajo se incluyeron en un solo tipo de conocimiento, siguiendo la clasificación anterior, con el propósito de ver la tendencia de atención que se dio al qué se enseña y que se aprende, la cual se muestra en la gráfica número 21



Gráfica No. 21 Tipo de conocimiento.

En dicha gráfica se aprecia que en el grupo I, la enseñanza de procedimientos ocupó el primer lugar, los conocimientos actitudinales el segundo, y finalmente los hechos o conceptos el tercer sitio. Mientras que en el grupo II, los hechos o conceptos ocuparon el primer lugar y los procedimientos y valores un segundo lugar. Esto es importante

resaltarlo, ya que tanto la enseñanza aprendizaje de las habilidades comunicativas como de los procedimientos de aprendizaje, quedan incluidos en los contenidos de aprendizaje relativos a los procedimientos, y en el grupo I ocuparon el primer lugar y en el grupo II el segundo lugar.

Durante la innovación, la enseñanza se dio de una manera más equilibrada con relación al tipo de conocimientos que se enseñan; puesto que se atendieron contenidos referidos a los conceptos, procedimientos y actitudes. En cambio, antes de la misma, en el grupo I de la colonia Francisco I. Madero, la educadora enseñaba contenidos relacionados con conceptos y hechos, dejando de lado los procedimientos y las actitudes. Mientras que en el grupo II de la comunidad de Cardona, se atendían precisamente las normas y procedimientos, en detrimento de los hechos y conceptos, tal como se mostró en el cuadro No. 8. Esto significa que la enseñanza de los contenidos curriculares mostró un incremento significativo desde el momento en que inicia la innovación.

En la fase de innovación los objetivos curriculares fueron manejados como propósitos educativos y los contenidos, señalan el área curricular a la cual pertenecen los propósitos, tal como se observan en el cuadro No. 13.

Éstos propósitos y contenidos, se incluyeron a lo largo de la realización de los proyectos educativos que se planearon con actividades acordes a alcanzarlos, durante el desarrollo de la innovación. Además no hay que perder de vista que las actividades a realizar favorecían que se logaran los propósitos de los demás bloques de juegos y actividades que se señalaron en el apartado correspondiente, ya que el trabajo se realizó de forma globalizada; pero para efectos de este trabajo solamente se sistematizaron los referidos al bloque del lenguaje y de los procedimientos de aprendizaje como se especificó al inicio del documento; por lo que considero que sí fue posible la enseñanza aprendizaje de los contenidos curriculares propuestos para la innovación.

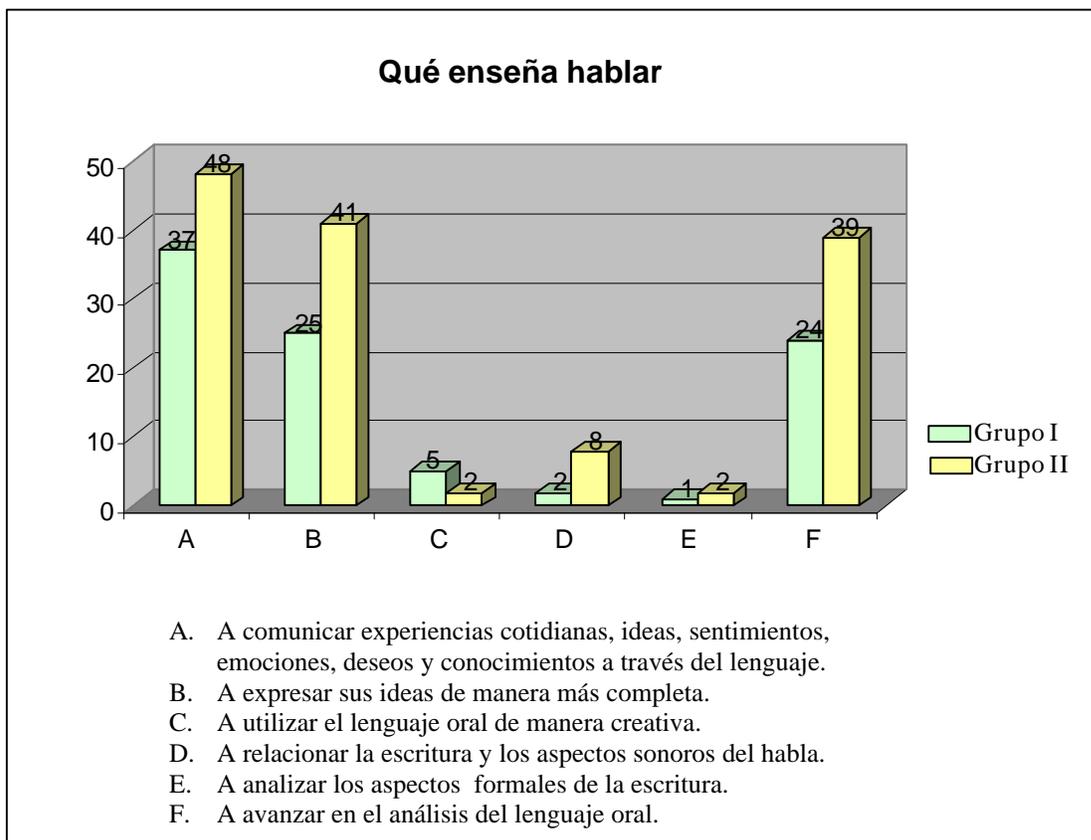
2. Eje de la enseñanza.

En este eje me refiero de las consecuencias de la aplicación de las estrategias que se utilizaron a lo largo del semestre en que se implementó la innovación. Inicio mencionando los resultados encontrados sobre qué, cómo y cuándo de la enseñanza de las habilidades comunicativas, también las modificaciones de la planeación grupal, el uso que se dio a los mapas conceptuales, la implementación de los mapas conceptuales, la creación de un ambiente alfabetizador que permitió la interacción entre el niño y el lenguaje, las áreas de trabajo que se crearon, las transformaciones que sufrió la planeación docente, los roles que desempeñaron las educadoras y la ayuda pedagógica que brindaron a los alumnos, la organización que dieron a las actividades que diseñaron, los materiales que utilizaron y el aprendizaje y sistematización que construyeron de sus estrategias de enseñanza. En los siguientes párrafos abordo cada uno de ellos de manera más detallada.

a. Qué, cómo y cuando enseña las habilidades comunicativas.

Después de haber aplicado y sistematizado la propuesta de innovación, durante un periodo aproximado de seis meses, muestro la información obtenida por medio de diferentes técnicas e instrumentos, acerca de los *qué, cómo y cuándo enseña* la educadora las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.

Los primeros resultados que presento posteriores a la utilización de la propuesta de innovación., son de de la enseñanza de los qué, cómo y cuándo de la habilidad de **hablar**. Ellos nos hablan de que es evidente que tanto en el grupo I como en el grupo II, de los seis indicadores que integraron el **qué enseñar a hablar**, se estimuló en mayor medida la enseñanza de comunicar experiencias cotidianas, ideas, sentimientos, emociones, deseos y conocimientos a través del lenguaje; que en segundo lugar estuvo la expresión de ideas de manera más completa y en tercer lugar, a avanzar en el análisis del lenguaje oral, tal como se aprecia en la gráfica No. 22.



Gráfica No. 22 qué enseña a hablar.

Si hacemos un comparativo con la gráfica No. 3 que recupera la información del diagnóstico, nos podemos dar cuenta de que en los dos grupos participantes, antes de la innovación se daba peso a enseñar a utilizar el lenguaje oral como forma de comunicarse y en el grupo II de la comunidad de Cardona, se pretendía que la comunicación fuera más completa. Sin embargo los principales logros obtenidos tienen que ver con que el niño se comunique como un ser más integral, es decir, sus experiencias vividas, las ideas, emociones deseos y sus conocimientos; también se avanzó en el análisis de los aspectos sonoros del habla e inició en su relación con la escritura y en darle un uso más creativo al lenguaje. Esto fue producto de una enseñanza más intencionada y sistemática por parte de las educadoras, que se refleja en sus planeaciones de trabajo.

Con relación al **cómo enseña a hablar**, a las tres estrategias más utilizadas por ambas educadoras, coincidieron en el empleo de coros distintos y a lo largo de la mañana de trabajo; a través de pláticas y asambleas, muchas de ellas realizadas en el área de hablar y escuchar y otras en el lugar comúnmente utilizado en el salón por cada uno de los alumna@s, las cuales estaban básicamente relacionadas con los temas del proyecto, pero otras tantas surgían a partir de los intereses e inquietudes de los propios niños; finalmente, encontré que ambas educadoras aprovecharon las preguntas guía, bien fuera con relación a algunos aspectos de la vida cotidiana, a actividades que se realizaban, para invitar a participar al grupo, o como una simple forma de motivar al diálogo; tal como se aprecia en la gráfica No. 23 y en la fotografía No. 5



Gráfica No. 23. Cómo enseña a hablar la educadora.

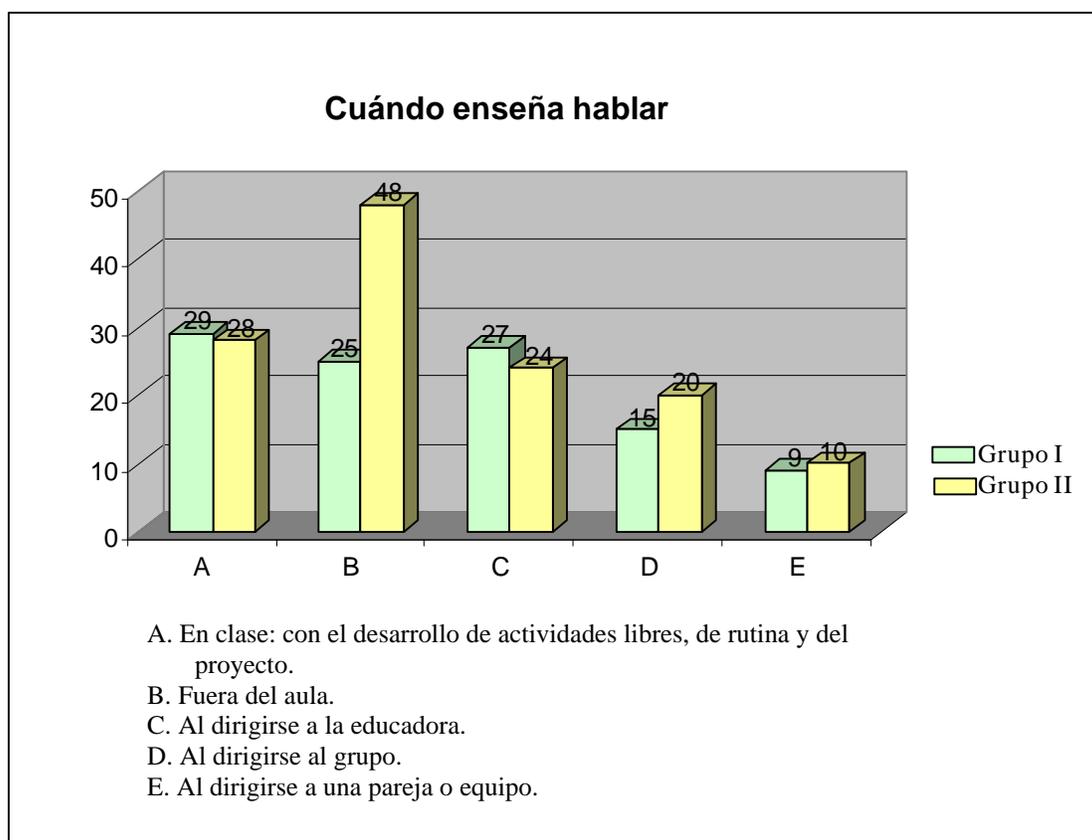


Fotografía No. 5 Asamblea del grupo II en el área de hablar y escuchar.

Si bien desde antes de la innovación se daba la enseñanza del lenguaje oral a través de pláticas, asambleas; durante ella, se dio inicio con el uso del área de hablar y escuchar, lugar en que se realizaron muchas de las actividades grupales, como las relacionadas con la planeación grupal de los proyectos educativos, la exposición de algunos trabajos, de sus investigaciones, las narraciones, descripciones; lo cual permitió que los turnos para hacer uso de la voz se respetaran mejor, se mantuviera el interés y el orden durante estas actividades y se desarrollara la atención. Fue notorio el uso de coros como otra estrategia para enseñar a hablar, la cual antes del trabajo no era utilizado; esto nos demuestra el enfoque globalizador de las actividades, es decir que las habilidades comunicativas se pueden trabajar de manera transversal a todo el currículo ya que los coros forman parte también del Bloque de Sensibilidad y Expresión Artística.

Por lo expuesto en el párrafo anterior, se inicia la confirmación de hipótesis de que **“La enseñanza de las habilidades comunicativas y de los procedimientos de aprendizaje, se puede realizar en cualquier contenido curricular a lo largo de los proyectos que se realizan”**.

Así mismo, detecté que en el **cuándo de la enseñanza de la habilidad de hablar**, se recurrió en ambos grupos y con mayor frecuencia, a juegos y actividades libres, de rutina y relacionados con el proyecto, realizados tanto dentro como fuera del aula; así como a otras actividades encaminadas a dirigirse a la educadora, al grupo, a una pareja o dentro de su equipo, en orden de mayor a menor frecuencia. Uno de los resultados positivos que quiero especificar, fue que se logró estimular la enseñanza del lenguaje oral fuera del aula, que antes de la innovación no se utilizaban estos espacios para promover la enseñanza intencionada, sin perder el control del grupo. Por lo que **se concluye que existe una relación entre el control grupal que mantienen las docentes entre l@s alumn@s, con la enseñanza de hablar, ya que se motiva más la interrelación oral entre docente – alumn@ y entre iguales**; ver gráfica No. 24



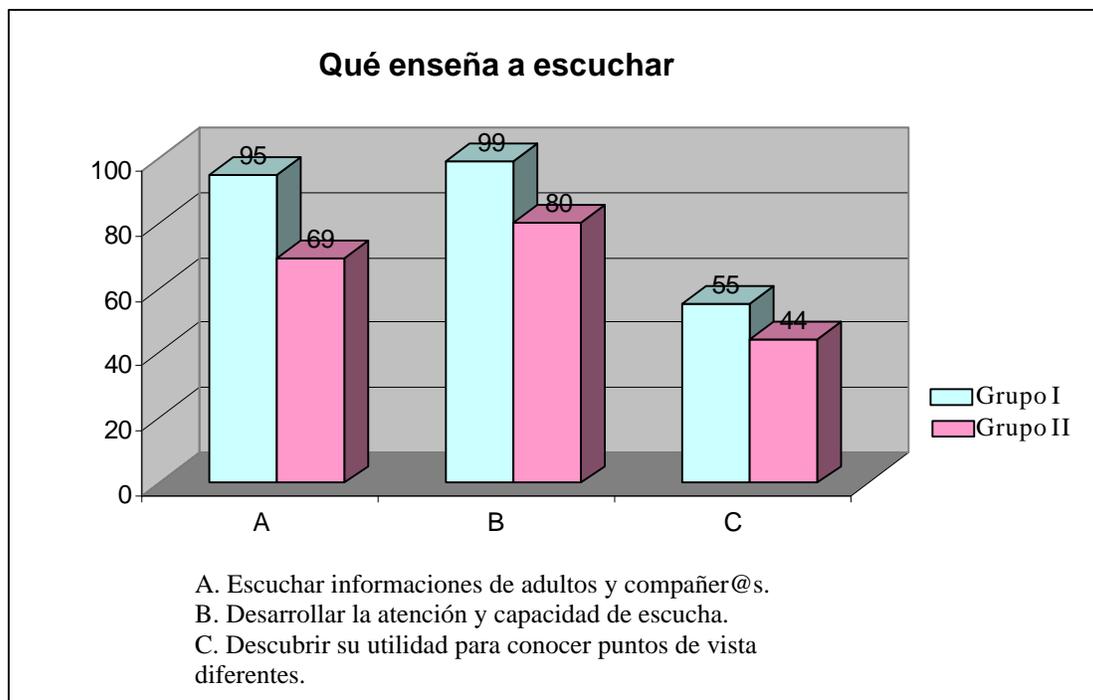
Gráfica No. 24 Cuándo enseña a hablar.

Por otro lado, al hacer una comparación entre los qué, cómo y cuándo entre ambos grupos, es evidente que, en primer lugar, **en el grupo II de Cardona, se da un mayor número de intervenciones para promover el habla y particularmente en el qué y cómo:** en la comunicación de experiencias cotidianas, ideas, sentimientos, emociones, deseos y conocimientos a través del lenguaje y en la expresión de ideas de manera más completa, lo cual es muy importante, ya que también fuera del aula se promueve esta enseñanza, utilizando mayormente coros, interrogando y con asambleas. Mientras **que en el grupo I de la colonia Francisco I. Madero, la mayoría de intervenciones que promovieron el habla fue en los cómo y cuándo,** con la utilización de coros, asambleas en las actividades libres, de rutina y del proyecto. En segundo lugar, se observa una similitud en el cómo se enseña a hablar en los dos grupos, lo cual puede ser producto de las reuniones de análisis de la práctica docente, que facilitó el intercambio de experiencias e impactó en la autoformación docente. En tercer lugar, se observa en ambos grupos que no se aprovechan las interacciones en el habla para conectarlas con el análisis formal de la escritura y que se inicia con la creatividad y la argumentación a través del lenguaje, los que están un tanto ausentes, tal como se observa en la gráfica No. 21, aunque existió un incremento en estos últimos indicadores, de las intervenciones docentes con relación al diagnóstico, en donde se encontraban totalmente desapercibidos.

Por lo anterior **puedo concluir** con la necesidad de que en el grupo I y II se estimule de manera más equilibrada una enseñanza del hablar entre los qué, cómo y cuando, puesto que en el grupo I se puso de relieve el cómo y cuando, mientras que en el grupo II se dio más relevancia al qué y cuando. Es necesario en ambos grupos, conectar situaciones de habla con situaciones de escritura, ya sea al relacionar los aspectos sonoros del habla con los formales de la escritura; que se haga hincapié también en solicitar al alumn@ que argumente sus opiniones y se promueve el habla en pareja o equipos, ya que como se observa en la gráfica No. 23 es donde se tuvieron menores frecuencias de intervención.

En cuanto al **qué** del desarrollo de la habilidad **de escuchar,** se puede apreciar claramente una coincidencia en el interés de las educadoras de ambos grupos a atender en primer término el desarrollo de la atención y la capacidad de escucha, después a escuchar

informaciones de adultos y compañeros y finalmente para descubrir su utilidad para conocer puntos de vista diferentes. Gráfica No. 25

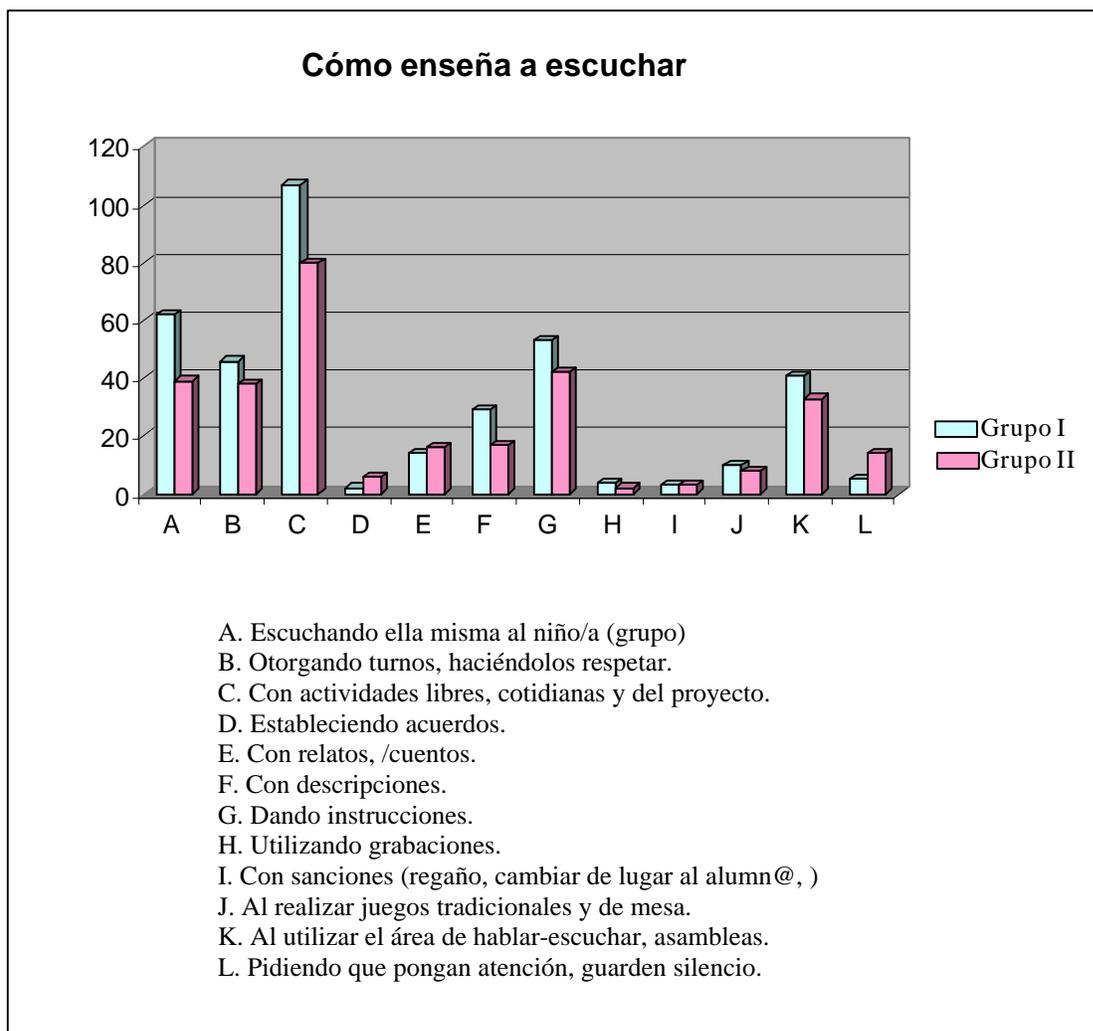


Gráfica No. 25 Qué enseña a escuchar.

Un avance que se obtuvo con las estrategias innovadoras, consistió en iniciar de manera intencionada con la enseñanza de la habilidad de escuchar, y si el niñ@, logró desarrollar la atención y capacidad de escuchar informaciones de adultos y compañeros, también logró identificar las señales orales distinguiéndolas de otros sonidos.

También hubo la coincidencia entre las educadoras de ambos grupos, la utilización como estrategia de enseñanza del escuchar, en primer lugar, de la realización de actividades libres, de rutina y del proyecto. Mientras que una de las discrepancias que se presentaron consistió en utilizar en el grupo I, como una segunda estrategia la disposición de escucha de la educadora hacia el niñ@ o el grupo y en tercer lugar, dar instrucciones. Mientras que en el grupo II la segunda estrategia utilizada, fueron las instrucciones y en tercer lugar, utilizar su capacidad de escucha.

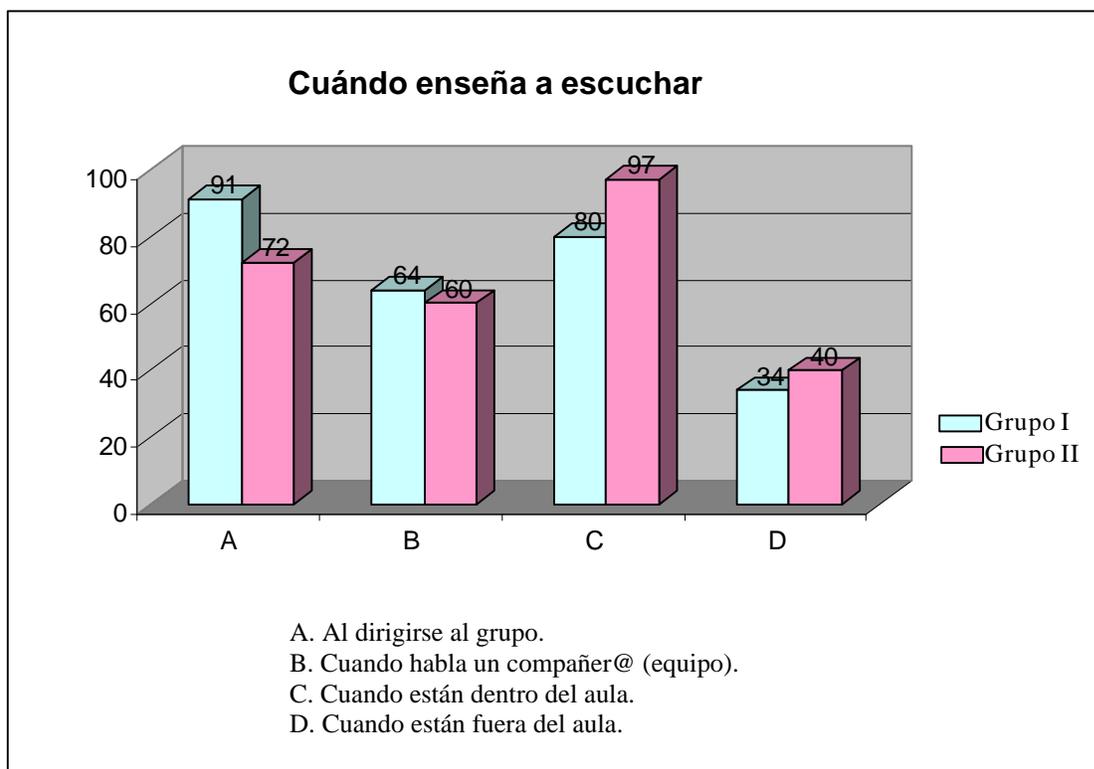
Otras estrategias utilizadas por las dos educadoras en el mismo orden de frecuencias fue el otorgar y hacer respetar los turnos entre l@s alumn@s, así como trabajar en el área de hablar y escuchar. Ver gráfica No. 26



Gráfica No. 26 Cómo enseña a escuchar la educadora.

Igualmente coincidieron ambas educadoras, en **enseñarles a escuchar cuándo** ellas se dirigen al grupo, en primer lugar y en segundo lugar, cuando habla un compañer@ o cuando están realizando actividades en equipo; esto me deja entrever la necesidad que tiene la docente de sentirse escuchada, tal vez como parte de la disciplina escolar.

Pude apreciar que se estimula el desarrollo de ésta habilidad en mayor medida cuando están dentro del aula que fuera de ella, lo cual posiblemente se deba a que afuera hay una mayor cantidad de estímulos que dispersen la atención del alumnado; o a que en áreas abiertas es más difícil captar con claridad los sonidos y también a que los intereses del grupo se dispersen o puedan levantarse para satisfacer sus inquietudes, mientras que en el aula los estímulos son más conocidos por los niñ@s, se pueden ubicar en el área de hablar y escuchar, la cual favorece la cercanía y que la atención se centre en quien habla. Gráfica. 27



Gráfica No. 27 Cuándo enseña a escuchar la educadora.

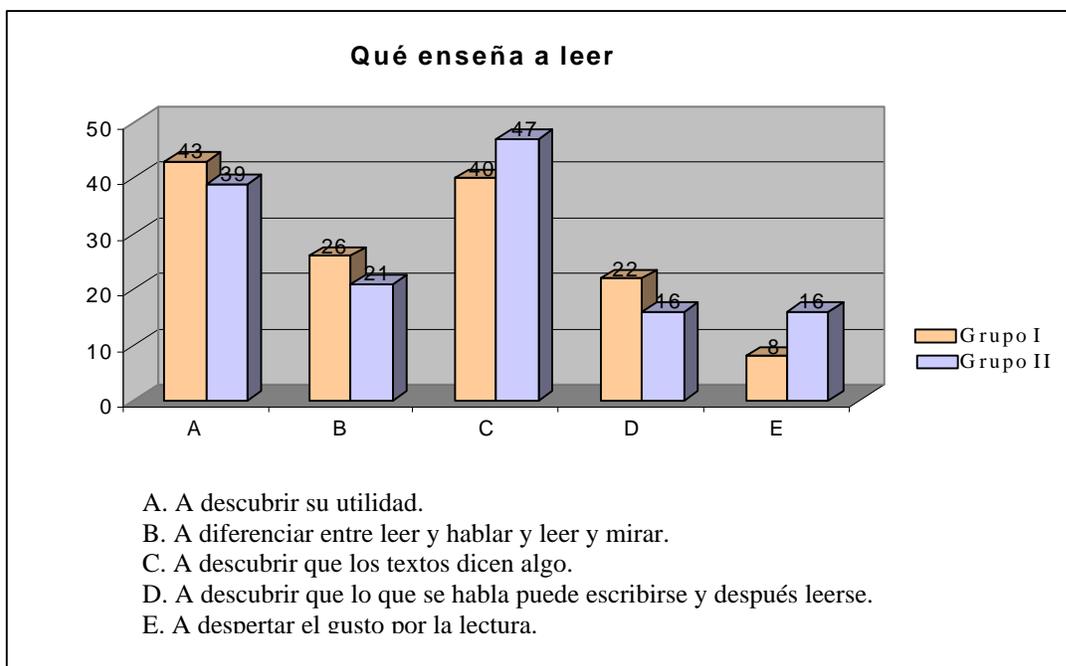
Con respecto a la enseñanza del escuchar, en el grupo I se da un mayor número de intervenciones par promover la escucha que en el grupo II, a pesar de esta situación, en ambos grupos ponen más énfasis en el cómo y el cuando; dejando en tercer lugar el qué se enseña. Particularmente en el desarrollo de la atención y escucha de informaciones de adultos y compañeros y en menor medida la utilidad que representa para conocer puntos de

vista distintos. Sin embargo es relevante mencionar que a partir de la propuesta de innovación, ambas educadoras tuvieron propósitos educativos más claros; ya que en la fase diagnóstica carecía de éstos y se confundían los qué con los cómo. Es importante destacar de manera positiva, que las sanciones fueron las estrategias menos utilizadas en la enseñanza del escuchar y que se utilizó como tal el área de hablar y escuchar.

En segundo lugar, se observa una similitud en el cuándo enseñar a escuchar en los dos grupos, destacándose que se enseña al dirigirse la educadora al grupo y que se consideró notoriamente cuando hablaba un niñ@ al grupo o en equipos; esto representa que se incrementaron las ocasiones que se le brindan a los menores para que se expresen y sean escuchados por el resto de los compañer@s y por la propia educadora. Utilizar de manera deliberada los espacios fuera del aula, en actividades de enseñanza aprendizaje del lenguaje, fue un avance importante, pues antes de la innovación no se utilizaban para este fin.

De este análisis **puedo concluir** que es necesario que la enseñanza del escuchar, se realice de manera más equilibrada en cuanto a los qué, cómo y cuando. A conectar situaciones de escucha con situaciones de habla y lectura, como un medio para conocer la utilidad de puntos de vista diferentes al propio. Finalmente que se continúen estimulando más las situaciones de enseñanza del escuchar fuera del aula.

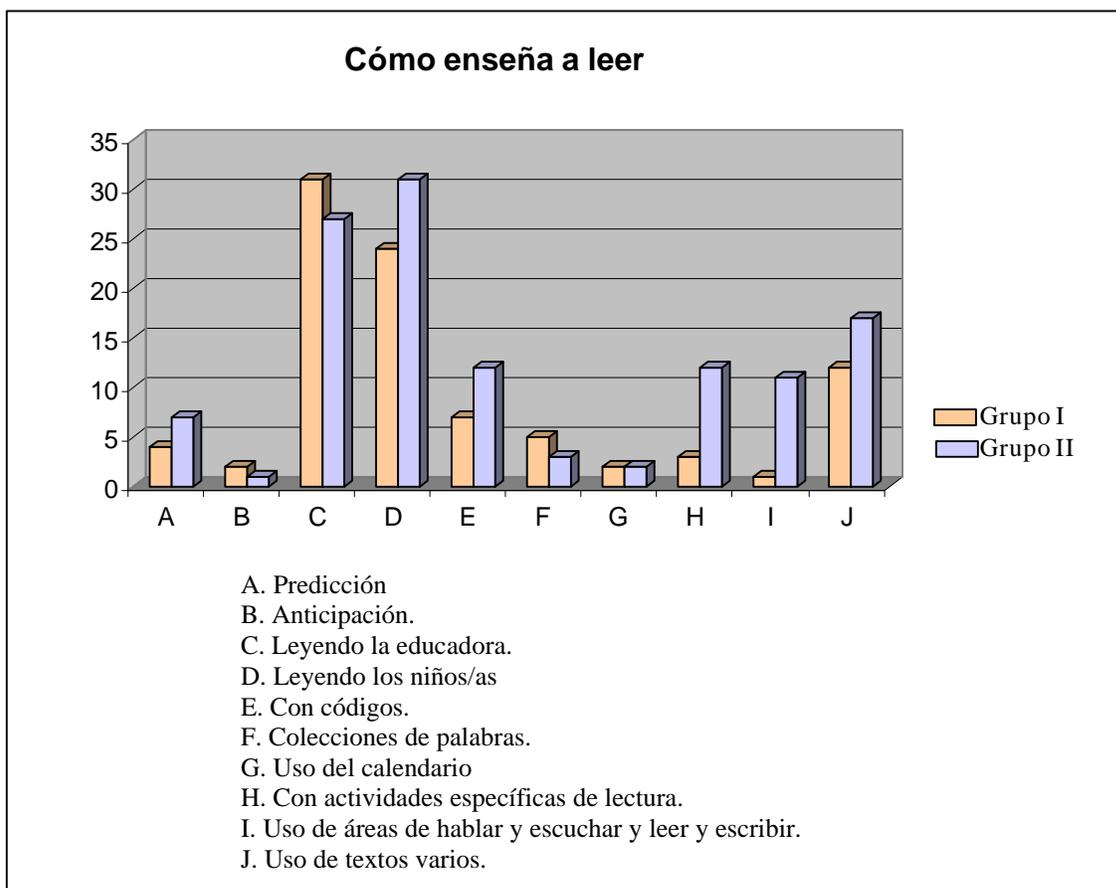
En el indicador de **qué enseñar a leer**, encontré que en el grupo I se realizó un mayor énfasis en enseñar a la niñ@ a descubrir la utilidad de la lectura, mientras que en el grupo II ocupó el segundo lugar, ya que el primero fue descubrir que los textos dicen algo; siendo éste indicador el segundo en el primer grupo; mientras que en ambos grupos, enseñar la diferencia entre leer y hablar y leer y mirar ocupó el tercer sitio. Algo que llama mi atención, es que en el último lugar de frecuencias estuvo enseñar a despertar el gusto por la lectura, en el grupo I con 8 frecuencias y en el grupo II con 16 frecuencias, ver gráfica 27



Gráfica No. 27 Qué enseña a leer la educadora.

Sin embargo ya es relevante el hecho que los niñ@s descubran que los textos dicen algo, así como la utilidad que tienen y que puedan diferenciar entre leer, hablar y mirar; pero sobre todo, que la enseñanza sea intencionada y acorde a los contenidos curriculares, pues antes de la innovación, las educadoras tenían poca claridad en los objetivos que debían alcanzar; y en el caso de los alumn@s tenían pocas oportunidades para leer, salvo la fecha y el nombre propio.

Por lo que corresponde a las estrategias utilizadas, es decir, al **cómo enseñan a leer**, podemos apreciar en la gráfica No. 29 que existe muy poca diferencia entre las oportunidades que utilizan para leer la educadora y los niñ@s en ambos grupos; en donde se utilizó la predicción, la anticipación y el uso de códigos; lográndose un notable incremento en las oportunidades que se brindaron de leer al niñ@, ya que cabe mencionar que antes de implementar la innovación, generalmente era la educadora quien leía. Mientras que el recurso más utilizado fue la lectura de textos variados; cuando antes de la innovación se recurría generalmente a la lectura de cuentos, hechos que considero de gran importancia en la mejora del proceso enseñanza aprendizaje; igualmente es relevante que el uso del área de leer y escribir cobró importancia dentro de las estrategias de enseñanza que se utilizaron.

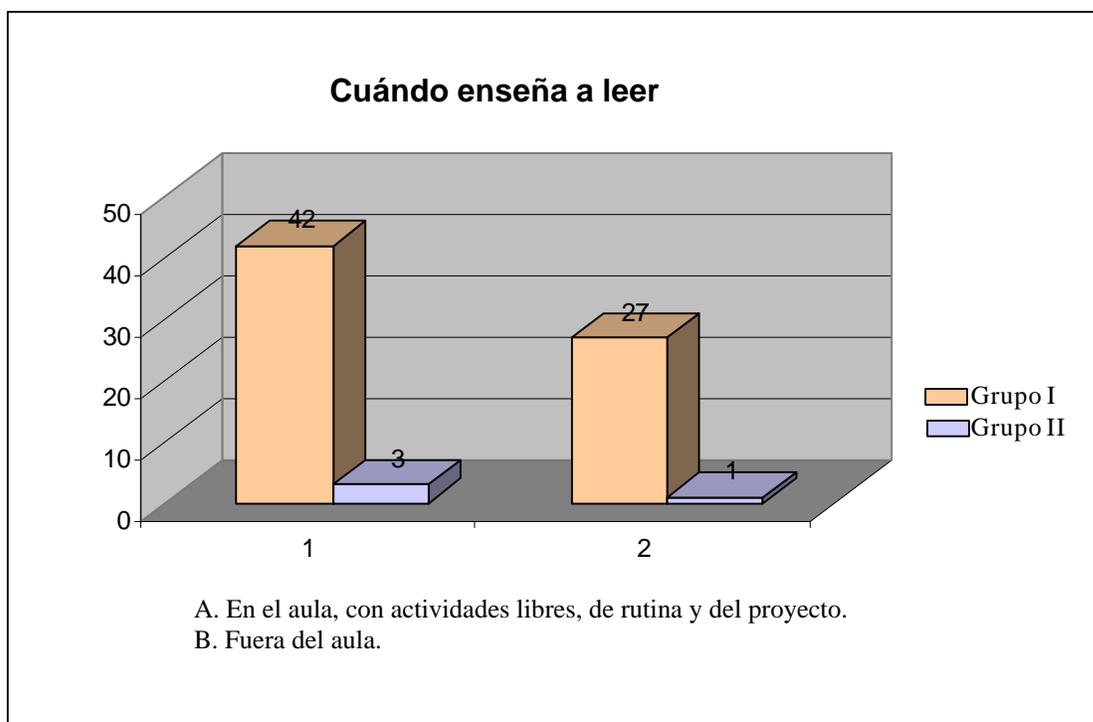


Gráfica 29 Cómo enseña a leer la educadora.

También es conveniente hacer notar la diferencia entre los grupos al utilizar las áreas de hablar y escuchar y leer y escribir; puesto que en el grupo I, de la colonia Francisco I. Madero, sólo se tiene registrada su utilización en una ocasión, mientras que en el grupo II, de la comunidad de Cardona, con alumn@s de los tres grados, se registró en 11 ocasiones. Esta diferencia no significa que sólo se haya utilizado una vez en el grupo I, sino la ausencia de su registro en la planeación como un recurso más, aunque en la práctica se utilizó para realizar las asambleas de cotidianas.

En el **cuándo se enseña a leer**, gráfica 30 se presentó otro aspecto en común entre los grupos, al observar una notoria tendencia a enseñar a leer dentro del aula mediante la

realización de juegos y actividades libres, de rutina y del proyecto, en contraparte a su realización fuera de ella.



Gráfica No. 30. Cuándo enseña a leer la educadora.

Del análisis anterior, puedo concluir que con relación a la enseñanza de leer, en el grupo I se da un mayor número de intervenciones para promover la lectura, particularmente en el cómo y qué; dejando un tanto detrás el cuándo. Particularmente se estimula a descubrir su utilidad, que los textos dicen algo y la diferencia entre leer y hablar y leer y mirar. Con menor número de intervenciones se enseña a descubrir que lo que se habla puede escribirse y después leerse y el gusto por la lectura; esta enseñanza se realiza particularmente dentro del aula. Mientras que en el grupo II se concreta mayoritariamente la intervención docente en el qué y en el cómo y en tercer término el cuándo.

En ambos grupos se coincidió en el qué se enseña a leer y también un tanto menos estimulados descubrir que lo que se habla puede escribirse y después leerse así como el gusto por la lectura. Por lo que se pone de manifiesto **la necesidad de retomar en futuros trabajos la importancia de fomentar desde el preescolar la formación de lectores que**

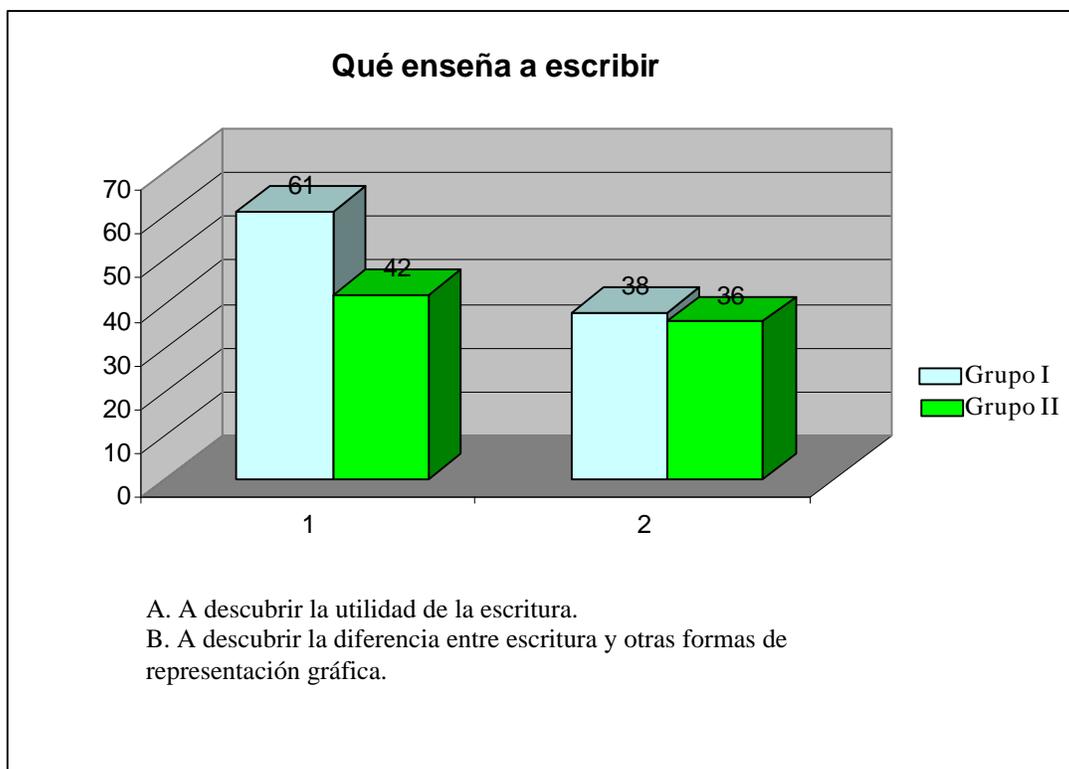
lean por el placer de leer y de vincular la lectura, con la escritura el lenguaje oral y con la habilidad de escuchar.

En los dos grupos, se distinguió el qué del cómo de la enseñanza, con relación al diagnóstico; y ambas educadoras mejoraron el uso de estrategias. Introdujeron particularmente las colecciones de palabras, el uso del calendario, de las áreas de leer y escribir y la utilización de textos variados, así mismo fue significativo el hecho de que en ambos grupos se incrementaran con mucho la oportunidades que se dieron para que l@s alumn@s leyeran, ya que durante el diagnóstico estaba ausente esta estrategia. Es necesario en ambos grupos concretar situaciones de enseñanza de la lectura en que se utilicen en mayor medida estrategias como: la anticipación y la predicción,

Se observó que en ambos grupos se fomentó la lectura dentro del aula y se inició con esta misma actividad fuera de ella, y en la fase diagnóstica no se presentaba esta situación.

Finalmente se presentaron avances muy significativos en el número de intervenciones en el qué cómo y cuándo de esta enseñanza del grupo II, comparativamente con la situación que presentaba antes de la innovación, ya que esta habilidad estaba un tanto ausente en el proceso enseñanza – aprendizaje.

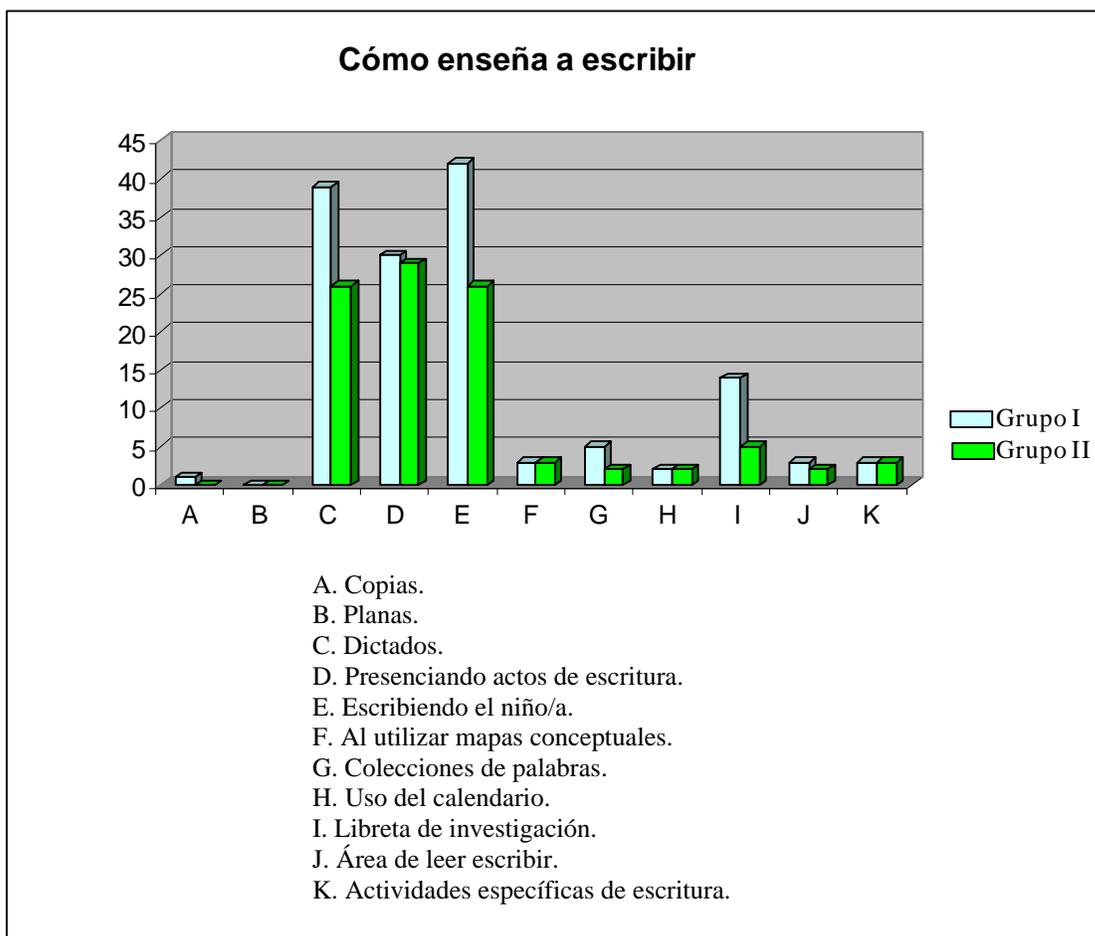
Por lo que corresponde **al qué de la enseñanza de escribir**, encontré una coincidencia entre los dos grupos, al tener en primer término: descubrir la utilidad de la escritura y en segundo lugar el descubrir la diferencia entre la escritura y otras formas de representación gráfica. Ver gráfica No. 31.



Gráfica No. 31

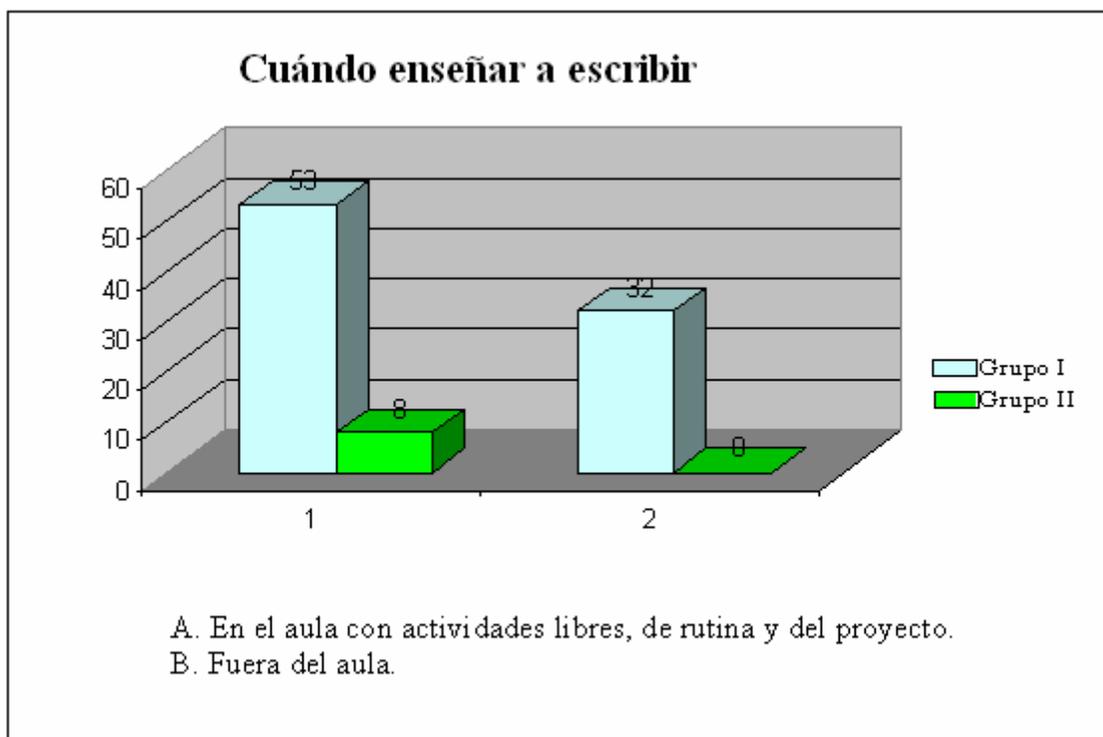
Por lo que respecta al **cómo enseña a escribir** la educadora, en ambos grupos, como se observa en la gráfica No. 32, las usuales estrategias de enseñanza de la escritura a través de copias y planas, desaparecieron casi por completo. Con lo que surgió la oportunidad de escribir del niñ@ de acuerdo al nivel de conceptualización de la escritura que tenía; se propició que presencie actos de escritura, la utilización del dictado, ya sea por parte del niñ@ a la educadora, o la inversa, y escribiendo unos, otras (las educadoras) o ambos, casi indistintamente.

También me di cuenta que en los dos grupos, se inició la utilización de mapas conceptuales, colecciones de palabras, el calendario, la libreta de investigación y el área de leer y escribir, como parte de la vida escolar cotidiana, no como actividades específicas de ejercicios musculares de coordinación fina. Lo cual le permite al niñ@ tener una interacción con este objeto de conocimiento para que lo reconstruya, a partir de un enfoque comunicativo y funcional.



Gráfica No. 32

Otra coincidencia que se presentó, es la realización de actividades libres, de rutina y del proyecto durante este proceso de enseñanza de manera muy superior a las actividades específicas de escritura de forma aislada, poco significativas para el niño/a y descontextualizadas de los proyectos que se venían realizando. Esta situación fue más relevante en el grupo I, formado por los alumn@s de tercer grado de la colonia Francisco I. Madero, quienes antes de la innovación, utilizaban mucho la copia o dibujo de las letras y prácticamente no escribían por su propia iniciativa. Las actividades de enseñanza aprendizaje de la escritura que se realizan, están por arriba a las efectuadas fuera de la misma, aunque no deja de ser notorio que se inició con el uso de estos espacios para realizar este tipo de actividades.



Gráfica No. 33 Cuándo enseña a escribir.

Con respecto a la **enseñanza del escribir**, en el grupo I, se da un mayor número de intervenciones para promover la escritura con relación a los cómo, qué y cuándo que en el grupo II, particularmente al descubrir la utilidad de la escritura y la diferencia entre escritura y otras formas de representación gráfica; con las posibilidades ofrecidas al alumn@ para que escriban, con dictados y con actividades libres, de rutina y del proyecto dentro del aula.

En el grupo II, se realizan más participaciones de la docente relacionadas con el cómo en primer lugar, en segundo lugar el qué en enseñar y finalmente el cuándo hacerlo.

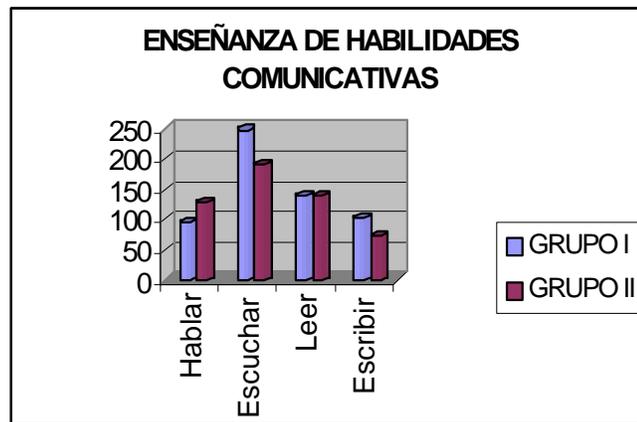
Se observa en los dos grupos que las copias y las planas casi desaparecieron por completo; aunque en ambos casos, es necesario que se estimule más el uso del calendario, el área de escribir, que se realicen más actividades donde específicamente se promueva la escritura y sobre todo que se realicen actividades fuera del aula.

A partir de la innovación ambos grupos tuvieron avances importantes al puntualizar el qué enseñar a escribir, aclarando los propósitos educativos; se mejoró igualmente el cómo enseñar al incrementar y variar las estrategias empleadas. Así mismo quiero destacar un incremento muy significativo en el grupo II en los qué, cómo y cuando de la enseñanza, comparativamente de la situación que presentaba en la parte diagnóstica del trabajo, ya que era una parte que casi estaba ausente en este proceso de enseñanza, ya que si recordamos sólo se tienen registros de que enseñaba a escribir el nombre del alumn@, dentro del aula y escribiéndolo la propia educadora.

Finalmente, considero que es necesario conectar situaciones de escritura con situaciones de lectura, de escucha y de habla.

Quiero concluir este punto, mencionando que al hacer una observación cruzada entre las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, tal como se muestra en la gráfica 34, podemos apreciar que **la habilidad de escuchar**, que estaba muy relegada desde que se inició la investigación y que su enseñanza aprendizaje era una necesidad muy sentida y manifiesta por las educadoras, **pasó a ocupar el punto central en ambas maestras.**

Por otra parte, en **segundo lugar, estuvo leer** y que la diferencia entre **las habilidades de hablar y escribir en el grupo I ocupó el cuarto y tercer lugar respectivamente, mientras que en el grupo II se invierte el orden**, posiblemente tenga que ver con la diferencia de edades en la conformación del grupo, y en sus distintas necesidades manifiestas y/o en sus posibilidades de aprendizaje. Ya que como recordaremos, en el grupo I son niñ@s de 3er. grado, mientras que el grupo II está formado con alumn@s de los tres grados, de los cuáles los alumn@s de tercero representan la minoría, de acuerdo al cuadro No. 3 presentado en el capítulo I.



Gráfica No. 34 La enseñanza de las habilidades comunicativas.

Como ya expresé, la innovación la ubiqué en el qué y cómo de la enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje, como resultado de la innovación con relación a las primeras, en ambos grupos se presentó un mayor número de intervenciones para promover la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas en el cómo de la misma, además que justo la habilidad de escuchar que no contemplaba el currículo, es la que más se destaca en la gráfica 33 ya mencionada; lo que refleja que sí existió una apropiación por las educadoras de la propuesta de innovación que diseñé.

Las siguientes muestras de la planeación docente pueden ejemplificar cómo a través de la planeación de las docentes se da la enseñanza de las cuatro habilidades comunicativas con actividades del proyecto y de una forma transversal al currículo. En el caso del grupo I, la planeación corresponde al día 31 de mayo, con la que se desarrolló el proyecto “Cómo cuidar el medio ambiente”, ver figura

N. Proyecto: Como cuidar el medio Ambiente		Logro	Dif.	Mi.E.	
31 mayo al 7 de junio	<p>Propósito Educativo</p> <p>HABLAR.</p> <p>Expresar conocimiento e ideas sobre el tema.</p> <p>ESCUCHAR</p> <p>DESARROLLA CAPACIDAD DE ESCUCHA.</p>	<p>- Conversar con los niños sobre como podemos cuidar el medio Ambiente.</p> <p>- Salir a recoger basura de las areas verdes</p> <p>- Explicar como:</p> <p>- Clasificar según letras. Organica e inorganica, y para que sirve hacer esto.</p> <p>Pedir brochas.</p>	<p>expresaron sus conocimientos sobre el tema</p> <p>fluvia de ideas</p> <p>los niños leían y la clasificaban la basura.</p>		<p>se confundían en que lugar ir a buscar</p> <p>recordar para que sirve una y otra!</p>

Figura No. 1. Proyecto educativo: “Cómo cuidar el medio ambiente”.

A continuación muestro los ejemplos de la planeación de la educadora del grupo II, realizadas, el 26 de enero, la cual fue de las primeras en realizar a partir de la implementación de la innovación, con la que se desarrolló el proyecto “Conozcamos los números”. Ver Fig. 2

SESION	CONTENIDOS	PROPOSITOS EDUCATIVOS	ACTIVIDADES		ENSEÑANZA ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE	DIFICULTADES Y FORMA DE RESOL
			EDUCADORA	Niños		
Miércoles 26/ENE/2014	Hablar y escuchar	-Desarrollar la capacidad de escuchar.	-En asamblea ayudar a los niños a crear formas propias de expresión	* Describir Realizar juegos de descripción con material ^{material} de plástico ^{plástico} para ^{para} ver como hablan y escuchan.	-Interesarse por los resultados de las experiencias realizadas por los compañeros.	-Con los objetos del aula les fue fácil dar una descripción, pero con objetos nuevos para ellos les costó trabajo pues se sintieron inseguros y repetían lo que oían.

Fig. No.2 Proyecto “Conozcamos los números”.

Durante la planeación de fecha 22 de febrero, en el grupo II se realizó el proyecto “Cómo elaborar un papalote”, tal como se muestra en la Fig. No. 3

Martes 22/feb/2000 Miércoles 23/feb/2000 No hubo clases por permiso de la mamá de Cecilia	Escribir y leer	Descubrir la utilidad de la escritura.	Extraer y comprender información de textos.	Obliga al alumno a re- considerar y reusar sus esfuerzos ini- ciales. - Educación física clase - Pensar su escritura o grafías.	*Escribir su nombre e iden- tificar cuan- do termine o busque su trabajo. - Dibujar co- mo son las papalotes que ellas conocen.	La mayoría realizó gra- fías en su trabajo y ya algunos reconocen su nombre cuando ellos mismos lo escriben.	Las más pequeñas todavía hacen des- plazamien- tos y ni ellos pueden reco- nocer sus dibujos.	Tratar de que vieran su nombre en subote de crayolas y que copia- ran las letras.
--	--------------------	--	--	---	--	---	---	--

Fig. No. 3 proyecto “Cómo elaborar un papalote”

Mientras que con la planeación fechada el 30 de marzo, en el grupo II se efectuó el proyecto “cómo elaborar un tren”, como se observa en la figura No. 4

SESION	CONTENIDO	PROPOSITOS EDUCATIVOS	ESTRATEGIAS ENS - APRE	ACTIVIDADES EDUCADORA	ACTIVIDADES NIÑOS	LOGROS	DIFICULTAD	FORMA DE ENFRENTAR
Jueves 30/mar/2000	leer y escribir hablar y escuchar	Comunicar ideas, senti- mientos, ideas y conocimientos a través del lenguaje. Descubrir la utilidad de la lectura.	Expresar opiniones argumenta- das. Planificar la represen- tación de la información recogida.	Exige al alumno una investigación de ideas, procesos intelectuales, sucesos o fenómenos y le estimula a comprometirse en ella.	*Dibujar abier- to sobre lo que han aprendi- do de los trenes. *Guiarse con los procedimien- tos para compe- tar a elaborar el tren.	Los niños si se apo- yaron mu- cho en lo escrito con anteriori- dad para ver como elaborar el tren.	Niños que no habían venido no sabían que decían y se les estu- vo ayudando	Se hizo un recordato- rio y se am- plió todo el material.

Figura No. 4 proyecto “cómo elaborar un tren”

Por todo lo mencionado en los últimos párrafos, y considerando la información proporcionada en la gráfica No. 33, y en las figuras 1, 2, 3 y 4, **puedo afirmar que sí es posible y necesario enseñar las cuatro habilidades comunicativas de manera más o menos equilibrada.** A la vez que señalo, que el desarrollo de estas habilidades, fueron propiciadas en su mayoría **a través de actividades y juegos libres, de rutina y del**

proyecto y no de una manera aislada o desarticulada de los proyectos realizados durante el tiempo que duró la innovación, y que es precisamente a través de estos proyectos en los que se incluyen los propósitos educativos y las actividades propuestas en los denominados bloques de juegos y actividades para cada uno de ellos, **por lo que puedo sostener que la enseñanza de las habilidades comunicativas se puede realizar en forma transversal al currículum.**

b. Planeación grupal.

Continuando con el mismo eje de la enseñanza y durante el lapso de sistematización de la innovación relacionada con las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje; con relación a la planeación grupal de los proyectos educativos, durante un periodo aproximado de seis meses; comprendido del 24 de enero al 26 de junio en el grupo I, de la colonia Francisco y madero, y en el grupo II, de la comunidad de Cardona, del 20 de enero al 3 de julio del año 2000; encontré que en este tiempo, se realizaron los siguientes proyectos que se muestran en el cuadro No. 17

GRUPO I			GRUPO II		
PROYECTO	FECHA	NOMBRE	PROYECTO	FECHA	NOMBRE
1	24/01	Conocer nuevos juegos de mesa	1	20/01	Conozcamos los números
2	23/02	Conocer como es mi casa	2	17/02	Cómo elaborar un papalote
3	29/03	Qué hay en la primavera (incluyó festejos del niño y de la madre).	3	10/03	Cómo elaborar un tren
4	18/05	Investigar cómo se hace un papalote.	4	4/04	Cómo festejar el día del niño.
5	31/05	Cómo cuidar el medio ambiente.	5	29/05	* La diferencia de animales conocidos
6	15/06	Cómo cuidar el cuerpo.	6	23/06	Despedida de fin de curso.

Cuadro No. 17 Proyectos educativos durante la innovación

*del 4/05 al 28/05 no aparece planeación en el cuaderno de la educadora en el grupo II.

En dicho cuadro, se observa que en ambos grupos se realizaron 6 proyectos, con un tiempo de duración variable y flexible, de acuerdo al interés del grupo, al tipo de

actividades y/o proyecto que se realizó, tal como se señala en el apartado el proyecto y sus interacciones con el tiempo en el Programa de Educación Preescolar 92, p. 33.

"La organización del tiempo en el Jardín de Niños es distinta a la de otros niveles educativos. El propio desarrollo de las actividades requiere de mayor flexibilidad y posibilidades de adecuación de acuerdo con los niños y el tipo de proyecto que se desarrolla. La duración y ritmo de las actividades tienen que estar en relación directa con las necesidades de los niños".

Así mismo se aprecia en el tipo de proyectos realizados en ambos grupos, que éstos se apegaron a la característica de la propuesta didáctica que define a los proyectos (S.E.P. 92:29) como "una organización de juegos y actividades propias de esta edad, que se desarrolla en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad concreta". Contando todos ellos con una característica general de los proyectos, que consiste en que "propician una organización coherente de juegos y actividades, de acuerdo con la planeación, realización y evaluación de los mismos" característica que fue satisfecha con la propuesta que hice en este ámbito y que desarrollaron las educadoras de ambos grupos.

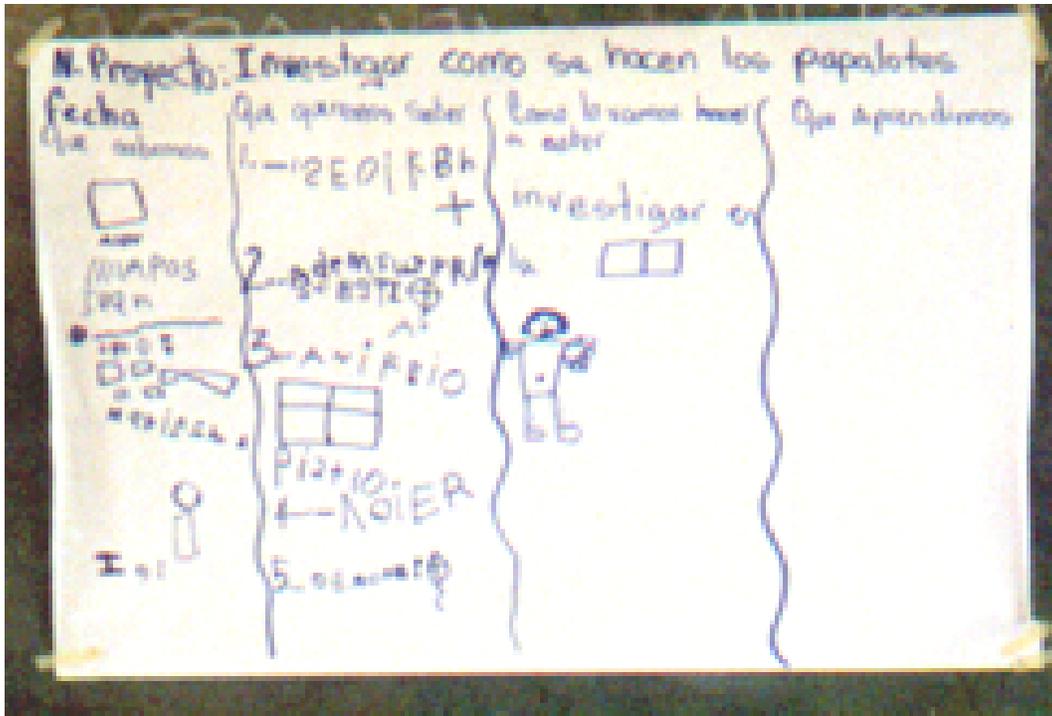
La planificación grupal, referida a la previsión de juegos y actividades que el grupo y la educadora desarrollarán, se realizaron de acuerdo con los indicadores de la propuesta de innovación que aparece en el cuadro No. 14, del capítulo III, tal como puede apreciarse en la fotografía No. 6, que corresponde a la planeación del grupo II, mediante la cual realizaron los proyectos "festejemos a mamá" y "como son las casas".



Fotografía No. 6 Proyectos del grupo II

Al realizar el análisis de la utilización de esta herramienta en ambos grupos, encontré que fue un vehículo para que el alumnado practicara sus habilidades comunicativas para aprender, ya que el hablar y escuchar les permitió tomar acuerdos, exponer sus puntos de vista y captar el de sus compañer@s, esperar turnos, así como también el leer y escribir tuvieron un papel fundamental ya que dictaron, interpretaron textos, reconocieron palabras, letras y números, produjeron dibujos, grafías, presenciaron actos de lectura y escritura y reconocieron la utilidad de estas habilidades.

Mientras que en el grupo II, se aprecia en la fotografía No. 7, la planeación grupal del proyecto: “Investigar cómo se hacen los papalotes”.



Fotografía No. 7 Proyecto: “Investigar cómo se hacen los papalotes”.

Quiero mencionar que la propuesta facilitó precisar los conocimientos previos con relación al tema del proyecto que poseían los alum@s. Al mismo tiempo se apegó esta propuesta a una característica de los proyectos, que señala que éstos deben fundamentarse en la experiencia de los niñ@s; ya que se pudo detectar de una forma más puntual lo que querían saber, lo que les interesaba; es decir, sus necesidades, intereses y curiosidad; a la par que se detectó la manera en que podían responder, solucionar o realizar lo planteado en el proyecto, poniendo en práctica los procedimientos de aprendizaje que también se consideran parte importante en este trabajo, al planear la búsqueda de información en diferentes fuentes, al analizar y evaluar situaciones vividas, valorar la adecuación de las decisiones tomadas, aportar información, establecer relaciones entre lo que saben, hacen y aprenden, y al recordar y comprender hechos y situaciones vividas. Finalmente permitió reflexionar una vez terminado el proyecto, acerca de lo que aprendieron con el y la forma en que lo consiguieron.

Parecía ser que a las educadoras, al inicio de la implementación de la innovación, esta estrategia de trabajo se les dificultaba más organizar los juegos y actividades con estos indicadores que a los propios niñ@s, quienes respondieron en forma abierta y participativa hacia la educadora y hacia la actividad.

El análisis anterior, me permite corroborar que **desde el momento de la planeación de actividades a desarrollar en los proyectos, es posible enseñar los procedimientos de aprendizaje y las habilidades comunicativas de manera equilibrada.**

c.- Libreta de investigación.

Al plantear en la propuesta de innovación, el uso de la libreta de investigación en las asambleas, lo hice con la visión de que con este recurso se pudiera ordenar y reconstruir información sistematizada relacionada con los proyectos que se realizaran, para responder la interrogante ¿qué queremos saber?, así mismo, que incluyera tanto información visual recuperada por medio de dibujos o recortes de imágenes de revistas; como información escrita, referida a grafías de niñ@s, a la escritura convencional de adultos y de diversos textos.

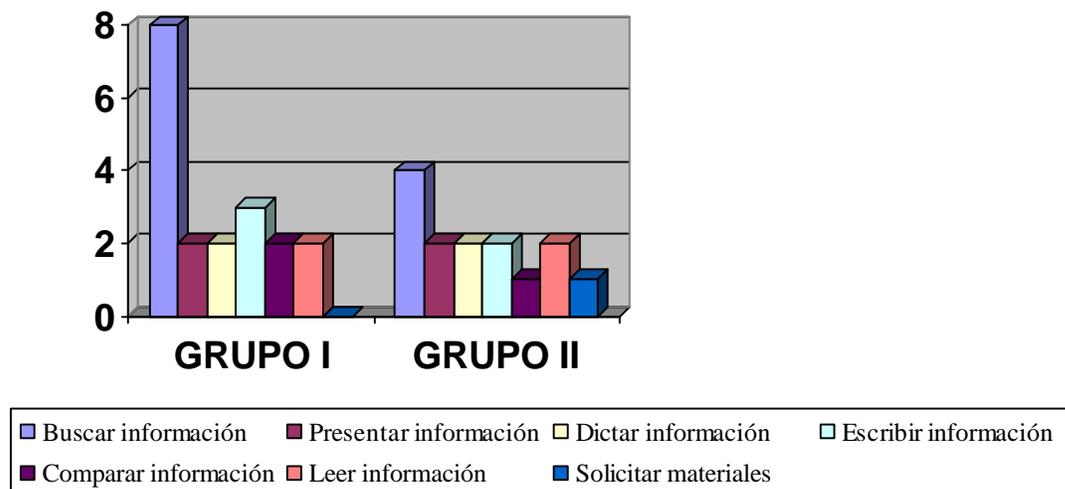
Como una consecuencia de esta propuesta, en el grupo I la libreta de investigación se utilizó para diseñar preguntas para entrevistas que arrojaran información relacionada con los proyectos; que permitieran escribir y leer tareas a sus padres; hacer croquis y dibujos; registrar materiales y procedimientos que requieren para elaborar juguetes; registrar información de una plática del médico; investigar recetas; investigar los daños que produce el fumar; en otras palabras, permitió buscar, presentar, dictar, comparar, hablar, escuchar, leer y escribir la información investigada; lo cual constituyen procedimientos de aprendizaje que se trabajaron por medio de esta habilidad comunicativa.

Mientras que en el grupo II permitió investigar información relacionada con los proyectos, buscar trabalenguas, rimas y chistes y exponerlos ante el grupo; escribir recados a sus familias sobre materiales que necesitaron; dictar al grupo la información recuperada,

para compararla y completarla entre todos; utilizar como apoyo los dibujos y la escritura; elaborar preguntas; así como hablar, escuchar, leer y escribir la información investigada.

Con la forma en que se trabajó la libreta de investigación, **puedo concluir que a través de ella se estimuló el desarrollo de las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir, igualmente que los procedimientos de aprendizaje con temas relacionados con los proyectos**, al iniciarse en la recogida de información de diferentes fuentes, exteriorizar cuestiones y dudas, reconstruir informaciones, extraer y comprender información de textos escritos, interesarse por los resultados de las experiencias de sus compañer@s, comparar hechos y situaciones, recordar y comprender hechos y situaciones; aportar información visual o escrita sobre hechos y acontecimientos y acontecimientos vividos personalmente o que hagan referencia a personajes conocidos relacionados con el tema del proyecto y al exponer la información recogida. La gráfica No. 35 muestra los datos mencionados.

LIBRETA DE INVESTIGACION



Gráfica No. 35 Libreta de investigación

d- Mapas conceptuales.

En los dos grupos participantes, la etapa de implementación del uso de los mapas conceptuales, inició con una explicación durante la segunda quincena del mes de marzo y a partir de esta fecha, de los 5 proyectos educativos que se llevaron a cabo en el grupo I, en dos de ellos, utilizaron esta herramienta. El primero fue en el proyecto “Conocer como es mi casa” y el segundo, en el denominado “Investigar cómo se hace un papalote”. Mientras que en el grupo II también realizaron cinco proyectos, y en tres de ellos, utilizaron los mapas conceptuales llamados “Cómo elaborar un papalote, “La diferencia de animales conocidos” y “La casas”.

Estos mapas conceptuales que se elaboraron, fueron básicamente con la finalidad de reconstruir información generada durante los proyectos realizados en ambos grupos. Su construcción se hizo por fases, en la primera, se recuperó información sobre los temas de los proyectos; en la segunda se dio a conocer como se organizaría ésta información a través del mapa conceptual y se elaboraron los mapas y en la tercera, los niñ@s expusieron dicha información al grupo, a la educadora y a la investigadora en algunos casos.

Estos mapas estuvieron acompañados tanto de imágenes como de textos, lo cual vino a fortalecer el ambiente alfabetizador que se tenía en las aulas; además de facilitar en cuanto a las habilidades comunicativas, el hecho de que los alumn@s presenciaran actos de lectura y escritura, así como de que descubrieran la utilidad que ésta tiene, que hicieran comparaciones entre los diversos tipos de escritura, que dictaran, que leyeran; que aprendieran que lo se escribe después se puede leer; igualmente, que descubrieran el significado de nuevas palabras; que escucharan informaciones y comprendieran lo que otr@s dicen; que hicieran análisis del lenguaje; que su expresión oral fuera más organizada y precisa.

En cuanto a los procedimientos de aprendizaje, los mapas conceptuales facilitaron la expresión ordenada de información de diferentes fuentes como las libretas de investigación,

las imágenes, la recabada mediante la expresión oral con otros adultos; permitió planear la manera de representar dicha información; compararon hechos y situaciones, recordaron hechos vividos durante la realización del proyecto así como comprobar los resultados de sus acciones.

También me parece conveniente mencionar que la educadora del grupo II de la comunidad de Cardona, en su proyecto anual de trabajo, puntualiza con claridad la utilidad en el manejo de esta herramienta para estimular en sus alumn@s los procedimientos de aprendizaje, tal como se aprecia en la siguiente cita.

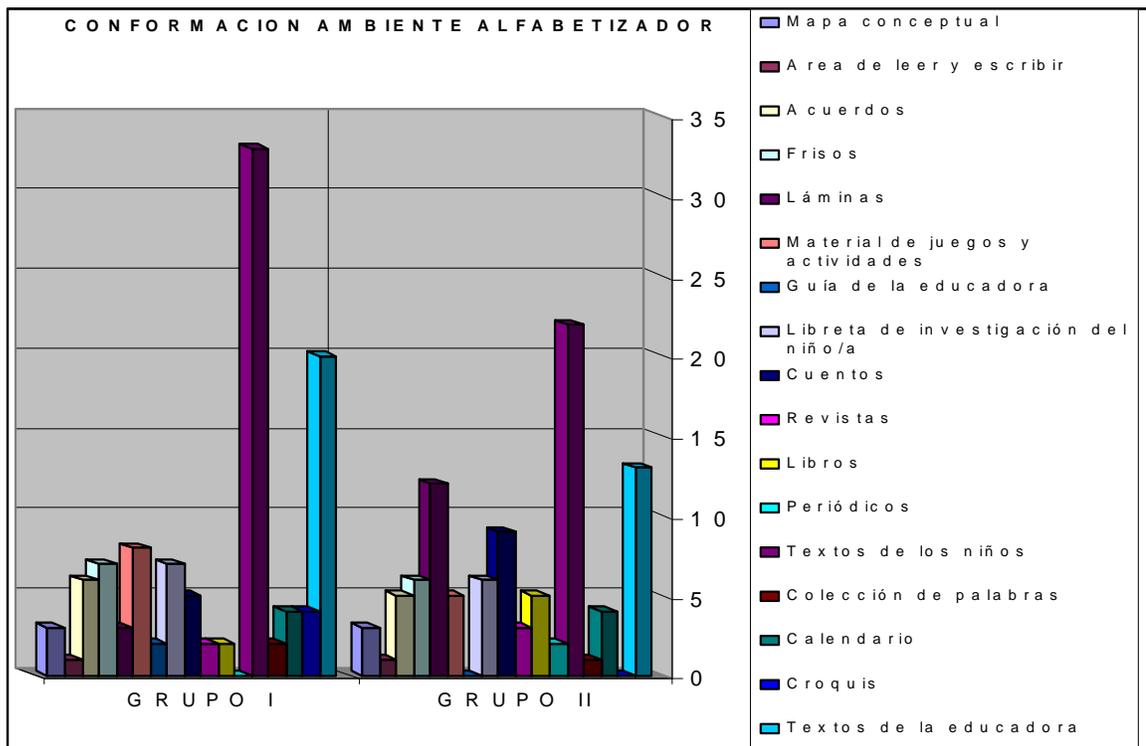
“Se llevó a cabo la elaboración de mapas conceptuales de temas de proyectos, para retroalimentar toda la información manejada durante el proyecto”.

Con lo cual simultáneamente permitió a su alumnado establecer relaciones entre los conocimientos previos y los recién adquiridos, promoviendo una enseñanza aprendizaje más significativa.

En este apartado puedo **concluir** señalando si es posible **el uso de mapas conceptuales, para facilitar la enseñanza significativa de los procedimientos de aprendizaje a través de las habilidades comunicativas, en el desarrollo de los proyectos educativos que elaboran la educadora y l@s alumn@s.**

e.- Conformación y utilización del ambiente alfabetizador.

El aspecto de la conformación y utilización del ambiente alfabetizador, lo presento por separado. Por una parte, veremos el cómo está integrado dicho ambiente y por la otra, cual es la utilización que se le dio a partir de la innovación.



Gráfica No. 36 Conformación del ambiente alfabetizador.

Con relación a la conformación del ambiente alfabetizador, en la gráfica No. 36, se puede apreciar que en ambos grupos los textos de los niñ@s ocuparon el primer lugar de frecuencias; seguidas por los textos de la educadora. Con lo cual se pone de manifiesto un importante aumento en las oportunidades presentadas para que los niñ@s se expresaran de manera gráfica, para que se dieran cuenta de la utilidad de la escritura, para que descubran que los textos dicen algo, así como el hecho de que presenciaran actos de escritura; para que descubrieran que lo que se dice se puede escribir y después leer, para que el propio niño tuviera oportunidad de confrontar su escritura con otros niñ@s y con la de los adultos; ver fotografías Nos. 6 y 7; lo que pone de manifiesto también, la relación entre la forma de planeación grupal propuesta con las oportunidades de enseñanza aprendizaje de los propósitos educativos. Así mismo se puede observar en la misma gráfica que otros aspectos que conformaron mayoritariamente el ambiente alfabetizador en el grupo I, fueron los materiales de juegos y actividades, los frisos, el calendario de actividades realizadas y

las libretas de investigación de los niñ@s; mientras que en el grupo II, fueron láminas, acuerdos, el calendario, el friso y cuentos.

Las siguientes fotografías ejemplifican parte de la conformación de dicho ambiente alfabetizador.



Fotografía 8 Se aprecian acuerdos grupales, y algunos libros del área de leer y escribir en el grupo II.

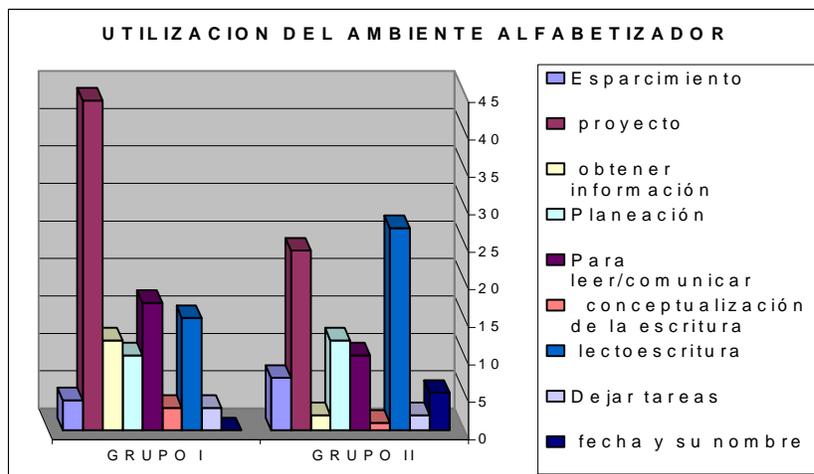


En ambas fotografías 9 y 10 se aprecia el área de leer y escribir en el grupo I.



Foto 11 Se observa el uso del calendario con las actividades realizadas durante el mes de mayo en el grupo I, así como algunas láminas y acuerdos que integran el ambiente alfabetizador

En cuanto a la utilización que se le dio a dicho ambiente alfabetizador, se muestra en la gráfica No. 37



Gráfica No. 37 Utilización del ambiente alfabetizador.

El ambiente alfabetizador se utilizó principalmente en el grupo I como parte o resultado de las actividades de los proyectos, para leer y/o comunicar y para trabajar la lectoescritura. Mientras que en el grupo II, fue para trabajar la lectoescritura, como parte o resultado de actividades del proyecto y para planear las propias actividades.

Por lo anterior, nos podemos dar cuenta que las educadoras de ambos grupos buscaron cumplir de forma deliberada y sistemática, con una de las funciones que se consideran del maestro:

"La función del maestro es, aprovechar el ambiente alfabetizador propiciando la interacción del niño con este objeto de conocimiento para que amplíe sus observaciones y experiencias con los textos, de tal manera que puede descubrir su significado y las distintas funciones de la lengua escrita" (S.E.P. 92:127).

También observé que con las experiencias vividas por los nin@s en el grupo II, se puedo complementar y/o suplir según el caso, las carencias familiares consideradas como ambientes escasamente alfabetizados; al permitirles un mayor acercamiento con la lengua escrita.

Cito textualmente un comentario de la educadora del grupo II, tomado de la evaluación de su proyecto anual de trabajo, con relación al ambiente alfabetizador en el que manifiesta su opinión acerca de las consecuencias de realizar este trabajo innovador.

“Considero que con tantos cambios en la planeación favoreció a tener un mejor ambiente alfabetizante dentro y fuera del aula lo que proporcionó un buen aprendizaje en los niños”.

Finalmente quiero **concluir** señalando que la conformación y utilización del ambiente alfabetizador, se construyó de tal forma en ambos grupos, que permitió al alumnado experiencias con este objeto de su conocimiento de forma más dinámica, con una interacción más natural, interesante, atractiva y significativa, que de la manera en que se realizaba al inicio de la investigación, ya que se realizaba básicamente como decorado, para ubicar la secuencia de actividades a realizar en la mañana de trabajo y para utilizar las áreas. **También es importante señalar la manera en que la intervención del niñ@ con el ambiente alfabetizador permitió que se acercara a los propósitos educativos relacionados con el lenguaje a través de los diferentes proyectos que se realizaron.**

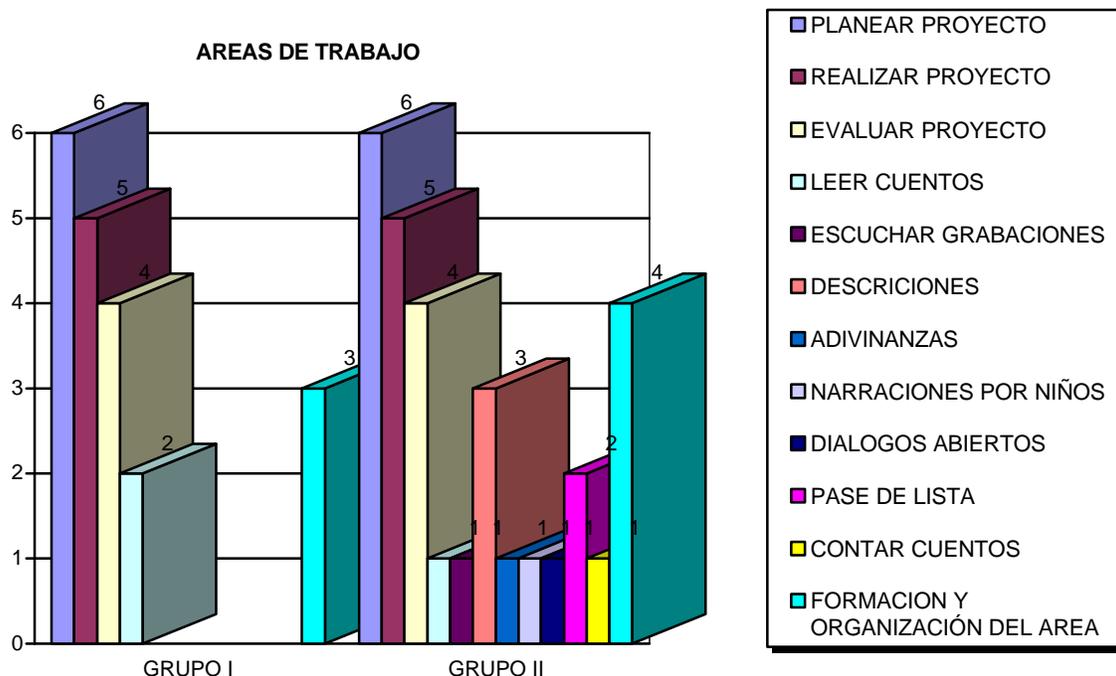
f. Áreas de trabajo.

Con relación a este punto, considero necesario señalar que se formaron distintas áreas de trabajo en ambos grupos, pero principalmente menciono que las que se mantuvieron presentes durante toda la fase de innovación en ambos grupos fueron las de hablar y escuchar y leer y escribir, aunque con distintos nombres en cada uno.

Ambas educadoras coincidieron en algunos puntos como los siguientes:

Utilizar el área de hablar y escuchar para la realización de asambleas, ya fueran para planear proyectos, planear y/o evaluar las actividades diarias y leer cuentos. Aunque en el grupo II, además se utilizó para: escuchar adivinanzas, cuentos, grabaciones, narraciones, mantener diálogos, describir imágenes, láminas, Realizar actividades de rutina como el pase de lista. Ver gráfica No. 38

El diálogo que se realiza durante las asambleas, se utilizó para que el niñ@ reflexionaran en grupo sobre sus pensamientos, describieran como resolvieron la problemática que se les presentó expusieran sus razones al grupo entre otros fines; ya que como dice (Bruer, Jhon, T., 1995) “Estos diálogos permiten hacer público y compartir el razonamiento, la planificación y la supervisión. Los niños empiezan a ver los procesos cognitivos en acción y a entender como pueden ser supervisados y controlados”



Gráfica No. 38 Áreas de trabajo.

Ya en la evaluación de su proyecto anual de trabajo, la educadora del grupo II, menciona su experiencia y efectos de implementar las áreas.

“Otro punto a considerar fue el incremento de las áreas de hablar y escuchar así como la de leer y escribir que fueron un gran apoyo en el manejo de las actividades y materiales concentrados en estas áreas enfocadas a favorecer las cuatro habilidades comunicativas”.

Concluyo precisando que en la misma gráfica 38, es evidente que en el grupo II se da un mayor número de intervenciones para promover las habilidades comunicativas a través de las áreas de trabajo, particularmente es notoria la variedad de actividades que la educadora de este grupo realizó en las áreas: planear, realizar y evaluar actividades del proyecto y la formación y organización de la misma área.

Es necesario que en el grupo I se incremente la variedad de actividades que se realizan en las áreas para que pueda aprovechar al máximo esta estrategia de enseñanza. Igualmente se necesita promover en ambos grupos la lectura de cuentos, escuchar grabaciones, adivinanzas, narraciones por los niñ@s como parte de las actividades posibles de realizar en las áreas.

Finalmente quiero hacer mención especial a la forma en que el uso de las áreas de hablar – escuchar, leer – escribir estimulan la enseñanza de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje como parte de las actividades que se realizan relacionadas con los proyectos.

g. Planeación docente.

En la planeación diaria de las educadoras, se incluyeron los indicadores de la propuesta de innovación: sesión, contenido, propósitos educativos, actividades para la educadora y para el niñ@, logros, dificultades y forma de enfrentarlas, ya señaladas en el capítulo III; las cuales fueron adaptadas y adoptadas por las educadoras de ambos grupos tal como se aprecia en las Figuras 1, 2, 3 4 y 5. En éste aspecto, pude observar que la educadora del grupo I, atravesó por distintas formas de estructurar su planeación, en donde incluía unos elementos propuestos y omitía otros, para llegar a definir su propio estilo a partir del mes de mayo; en donde ya estableció como elementos de su planeación: la fecha de la sesión, el contenido, los propósitos educativos, las actividades para ella y para los niño@s, los logros, dificultades y manera de enfrentarlas; lo cual representó para mí en un inicio, mayor dificultad para sistematizar su trabajo. Pero al mismo tiempo esto me habló de que las adopciones de una innovación no son de fuera hacia dentro y de que éstas requieren tiempo para su adquisición; ya que esto tiene que ver con los aspectos del estado inicial de la educadora, de sus habilidades, conocimientos, disposición; pero también me habla de que la educadora siguió un proceso para hacer suya dicha innovación.

Hablar escuchar NOTA Martes no hay clases, tuve reunión d. P. N.	Comunicar conocimientos a través del lenguaje. Desarrollar la atención.	Miércoles 8 marzo. Reunión para establecer diálogo sobre un tema específico con su educ. y niños. Sobre el tema del proyecto. Cada niño describe su casa de adentro hacia afuera. Los niños de un equipo dice a otros los difi. muebles de áreas de las casas dibujar y leer.	Logre que los niños poco a poco se centraran en el tema del proyecto.	Algunos niños estaban al principio con su atención dispersa en otras cosas. Miércoles los niños pasaron a describir sus casas.
---	--	---	---	---

Fig. No. 5 Estilo de planeación de la educadora del grupo I en el mes de marzo.

En este mismo indicador, observé que la educadora del grupo II, adoptó de forma inmediata la propuesta de realizar su planeación, sin manifestar dificultad en ello, la única modificación de su parte, consistió en plasmar una autoevaluación diaria, con relación a cómo se iba sintiendo ante el desarrollo de la innovación, la respuesta y cambios que observaba en el alumnado y sus dificultades materiales para realizar ciertas actividades. Lo cual me facilitó la sistematización de su trabajo y muestra también su participación en el ajuste de dicha propuesta.

OBSERVACION Tuve que intervenir varias veces en los equipos porque no se decidían pero trate de no intervenir en sus decisiones de elección solo el respetar a los demás sus ideas y ponerse de acuerdo.								
Miércoles 14-Jun.	Hablar escuchar leer y escribir.	Descubrir su utilidad para conocer puntos de vista diferentes.	Aportar información visual o escrita sobre hechos y acontecimientos vividos personalmente o relacionados con el tema.	Ofrece la posibilidad de plantearla con otros participar en su desarrollo y comparar resultados obtenidos. - Lea historia imaginando escenas anteriores o posteriores.	* Por equipo elegir un tipo de animal, dibujarlo y explicar sus características. - Educ. física Clase 26 / Jun.	- Pudieron ponerse de acuerdo a elegir el animal para dibujarlo.	- Todos querían hablar y exponer su trabajo realizado en equipo.	- Se tuvo que cada uno hablar a lo que otro de sus compañeros no había mencionado.

Fig. 6 Planeación de la docente del grupo II

h. Rol de la educadora.

Continuando con el eje de *la enseñanza*, hablemos del *rol de la educadora*. Es importante señalar que existió una coincidencia en los diferentes roles que jugaron ambas educadoras a lo largo de la implementación de la innovación; los cuales consistieron en interrogar, dar instrucciones, otorgar turnos, decidir, proponer, planear conjuntamente con el grupo; propiciar reflexiones grupales e individuales sobre las actividades realizadas, coordinar, explicar, dictar; leer, escribir; hablar; escuchar, revisar tareas, motivar a jugar. Dos ejemplos de lo anterior, los tomé del diario de campo que ahora presento; el primero corresponde al grupo I y el segundo al grupo II:

Diario de campo del grupo I

- 627 Estaban en el área de hablar y escuchar, y la maestra dice:
628 –M: ¿ya se fijaron en la casitas? (están pegados en el pizarrón los dibujos libres que habían realizado antes y con los cuales la educadora iba a detectar el interés para elegir un proyecto). Ella había observado que varios niñ@s habían dibujado casas.
629 –M: yo quiero saber ¿por qué dibujaron casitas? ¡miren!

Diario de campo del grupo II

- 1435 Cuando regresan al aula, la educadora pregunta:
1436 –M: ¿cómo le hicieron para que volara?
1437 –Voz: levantamos el brazo.
1438 –M: levantaron el brazo y ¿qué más?
1439 –Voz: corrimos.
1440 –M: corrían y ¿qué más hicieron?, ¿qué hiciste Alexis par que volara tu papalote?

Concluyo este apartado, señalando que de lo antes expresado se aprecia que no puede haber un solo rol; sino que éste es variable y que está relacionado con el tipo de propósitos educativos que se plantea la educadora, con las actividades que se realizan; con la respuesta grupal a ellas, incluyendo la disposición y conocimientos previos; con el tipo de ayuda pedagógica que se proporcione, así como a las habilidades o características de quien enseña. **Asimismo considero relevante precisar que los roles que jugaron ambas educadoras permitieron la enseñanza equilibrada de las habilidades comunicativas y de los procedimientos de aprendizaje a través de los propósitos educativos que se plantearon.**

i. Ayuda pedagógica.

Al hablar de la ayuda pedagógica, me refiero, de acuerdo a C. Coll, (psicología y currículo P. 118) a la creación de condiciones adecuadas para que se produzca una dinámica entre los esquemas de conocimiento que el alumn@ activa ante una situación de aprendizaje, mediante la cual construye, modifica, enriquece y diversifica sus esquemas, así como para orientar dicha dinámica en una dirección dada, de acuerdo a los propósitos educativos que se tengan. O a lo que yo llamo tipos de ayuda que ofrece un profesor para que el alumn@ se vuelva más competente y autónomo al aprender. En este sentido, durante la innovación, existieron en ambos grupo, distintas formas de proporcionar ayuda pedagógica tales como:

Organizar al grupo en equipos, planear actividades acordes a los propósitos educativos, estimular el recuerdo de saberes previos, proporcionar pistas, formular indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, estimular con el reconocimiento de logros; plantear dilemas; proporcionar información organizada; corregir errores; realizar asambleas; formar áreas de trabajo, organizar los conocimiento a través de mapas conceptuales,(fotografía No. 6); detectando intereses del grupo; mostrar modelos al grupo; propiciar la ayuda entre iguales; proporcionar material adecuado a la actividad. En el grupo II, además de la anterior ayuda, la educadora dio oportunidad a los niñ@s para que proporcionaran instrucciones; ayudó a que pensarán ordenadamente y proporcionó lo que yo llamo apoyo directo, es decir, hacer la actividad o parte de ella, cuando el alumn@ muestra dificultad o incapacidad para hacerlo sólo; aumentando el grado de dificultad de las actividades según el grado en que se ubicaron los alumn@s, apoyándolos para que expliquen sus ideas de manera más completa, demostrando cómo hacer una actividad, e interrogando sobre ¿qué más hacer o decir? dos ejemplos de lo anterior, se aprecian en las siguientes citas de las notas de campo.

Grupo II:

- 61 -M: a ver vamos a empezar: ¿José, cuántos puntitos encontraste en tu baraja?
62 -José: 1, 2, 3
63 -M: A ver cuéntalos a ver si son 3.
64 -M: a ver, ¿están de acuerdo?
65 -Edgar: 1, 2, 3, 4, son 4
66 -M: ¿es cierto que son 4?
67 -M: a ver Lourdes ¿es cierto que son 4?
68 -M: vamos a contarlos.
69 -Grupo: 1, 2, 3, 4
70 -M: son 4 José.

En el grupo I

- 926 La educadora pone un sonido.
927 -Miguel: habla fuerte: ¡el tren!, ¡el tren!.
928 -M: ¿pero así le hace el tren? Yo pienso más, ¿saben qué? Que es un camión cuando lo están encendiendo para que camine.

“ayuda” que utiliza todos los medios disponibles para favorecer y orientar el proceso de aprendizaje sin renunciar a priori a ninguno de ellos: proporcionando informaciones debidamente organizadas, ofreciendo modelos de acción a imitar, formulando indicaciones y sugerencias para abordar tareas nuevas, posibilitando la confrontación, corrigiendo errores; tal como ya lo mencioné en el apartado de ubicación conceptual.

Puedo concluir este punto, que ambas educadoras participantes, tuvieron un notable incremento en sus intervenciones tanto en el número como en su variedad para proporcionar ayuda pedagógica con relación al estado inicial de la propuesta, que les permitiera la construcción del aprendizaje significativos por parte de l@s alumn@s relacionados con los propósitos educativos que se establecieron desde el momento de la planeación.

j. Organización de las actividades.

En cuanto a la organización de las actividades, éstas se realizaron en forma individual, en equipos y de manera grupal; las cuales se representan en la gráfica No. 39.

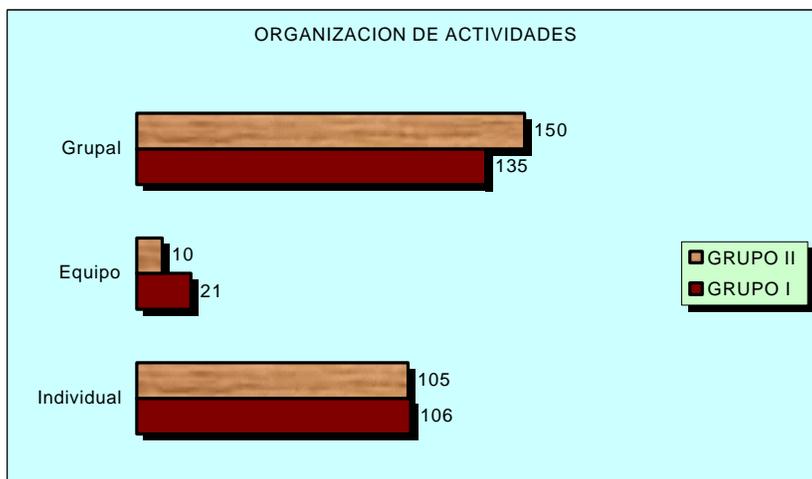


Fig. No. 39

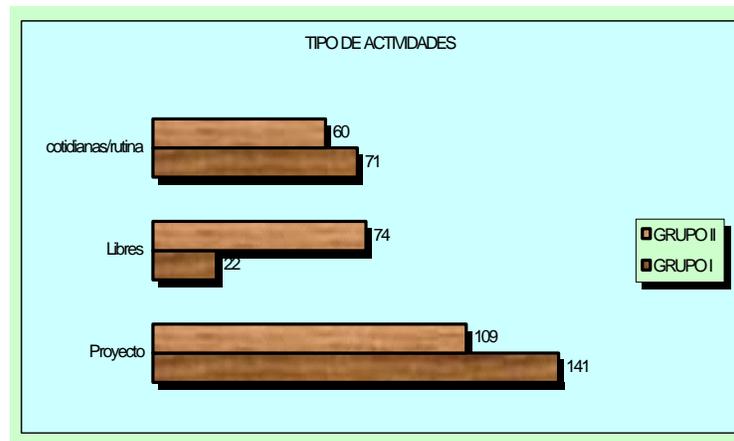
La forma en que se organizaron las actividades, presentan nuevamente coincidencias en los dos grupos, al organizarse en orden descendiente las actividades grupales, individuales y en equipo, con lo cual se propició una mayor interacción entre niñ@s y educadora que entre iguales. Sin embargo, en la organización del trabajo por equipos se observa una mayor tendencia entre la educadora del grupo I que la educadora del II; lo cual puede ser explicable debido al tamaño de los grupos o bien al estilo personal de enseñanza.

Foto No. 10



Fotografía No. 10. El Grupo I, realiza papalotes en equipos.

Por otra parte, la concierne al tipo de actividades organizadas; éstas se realizaron con relación al proyecto, libres y cotidianas o de rutina; tal como se aprecia en la gráfica No. 22



Gráfica. No. 22

De acuerdo a la forma recomendable para organizar el tiempo durante una jornada de trabajo, en la que se incluyen juegos y actividades relativas al *proyecto*, a las de *rutina o cotidianas* (recreo, rutina de estimulación colectiva, pase de lista, revisión de aseo, educación física, educación musical), que pueden ser parte de los proyectos y las actividades *libres*; definidas éstas como "un juego que el propio niño o el grupo propone y decide realizar sin que le sea impuesto"(S.E.P. 92:21) Podemos precisar que durante el desarrollo de la fase de innovación se trabajó de acuerdo con los criterios o características

descritas como se puede apreciar en la gráfica 22. La pequeña diferencia existente entre ambos grupos en cuanto a la cantidad de tiempo dedicada a las actividades libres y de rutina, posiblemente se debió porque algunas de ellas pudieron ser consideradas como parte de algunos proyectos.

k. Material didáctico.

Por otra parte, el tipo de material didáctico que fue utilizado en ambos grupos, se muestra en el siguiente cuadro:

MATERIAL DIDACTICO	GRUPO I	GRUPO II
Papel bond		
Papel revolución		
Papel crepé		
Papel contac		
Papel china		
Crayolas		
Marcadores		
Colores		
Lápices		
Pinturas		
Pinceles		
Tapas		
Camisetas		
Pañoletas		
Hilo		
Estambre		
Tijeras		
Aros		
Mantelitos		
Resistol		
Varitas de madera y plástico		
Material de juegos y actividades		
Rompecabezas		
Guía de la educadora		
Plastilina		
Láminas		
Grabadora		
Casete		
Televisión		
Videgrabadora		
Películas		
Libros		
Cuentos		
Textos varios		
Revistas		
Producciones de niños/as y educadoras		
Juegos de plástico y madera		
Globos		
Cajas		

Cuadro No. 18 Material didáctico.

Como se puede observar en el cuadro No. 18; se dio una coincidencia casi total entre los grupos, en cuanto al tipo de material didáctico que utilizaron; puesto que únicamente difieren en que en el grupo I no aparecen registros del uso de aros y rompecabezas, mientras que en el grupo II de camisetas, la guía de la educadora y globos. Lo cual no hace referencia a diferencias relevantes, ya que el uso de material responde generalmente al tipo de proyecto y actividad realizados y al aprovechamiento del espacio. Sin embargo, es importante mencionar que el uso de los materiales debe responder a ciertos criterios: variedad, organización, uso y obtención (Idem. 33-35).

En cuanto a la variedad, pude darme cuenta que los materiales se relacionaban con los aprendizajes que se querían propiciar en el alumnado y que les fueron interesantes y atractivos; además se incrementó el número de ellos y se introdujeron otros nuevos para los grupos; en especial puedo señalar los libros del rincón, las revistas, cuentos, textos varios: fábulas, adivinanzas, periódicos, diccionarios, recetarios. Tal como se aprecia en la fotografía número 11. Aunque en el grupo II se hizo referencia en la planeación docente, a la necesidad de una mayor cantidad de este tipo de materiales, en virtud de que los padres de familia de esa comunidad no los utilizan.



Fotografía No. 11

Parte de los materiales utilizados en el área de leer y escribir, del Grupo I

Para la organización de los materiales, se buscó que éstos estuvieran al alcance de los alumnos y de las alumnas, para que participaran en su repartición o los tomaran libremente cuando así lo necesitaron. Básicamente el material se organizó distribuyéndolo en las diferentes áreas de trabajo que se formaron, buscando que estuviera etiquetado, y en recipientes que permitieran su fácil manejo.

Mientras tanto, la forma en que se utilizó el material, respondió a las actividades realizadas en el proyecto, cuando los niñ@s decidían jugar en forma libre, tanto en forma individual como en equipos.

Para obtener los materiales, se contó por una parte con el apoyo de la Secretaría de Educación, quién dotó de un paquete didáctico para cada educadora y otro para cada niñ@ a nivel estatal, así como con la aportación de los padres de familia; utilizando material de reuso, y otros obtenidos por la educadora y los alumn@s recolectados en la naturaleza. Finalmente diré que contaron con material en préstamo, especialmente la televisión, videograbadora, las películas, la grabadora y casete, puesto que no se cuenta con ellos para cada uno de los grupos.

I.- Aprendizaje y sistematización de estrategias de enseñanza.

En cuanto al apartado de aprendizaje y sistematización de las estrategias de enseñanza, la información recuperada del diario de campo, de los cuadernos de la planeación de las docentes y de las reuniones realizadas durante las distintas fases de la innovación, la presento en el cuadro No. 19, ya que en él se puede apreciar una serie de coincidencias en los aprendizajes y en la sistematización de las estrategias de enseñanza que utilizaron ambas educadoras.

APRENDIZAJE Y SISTEMATIZACION DE ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	GRUPO I	GRUPO II
Seguimiento a la innovación en la planeación docente.		
Planear actividades que correspondan a los propósitos educativos		
Registro de logros, dificultades y forma de enfrentarlas		
Interpretación del nivel de conceptualización de escritura		
Listado con el nivel de conceptualización de escritura		
Reflexión sobre actividades realizadas.		
Consulta de planeación durante la clase.		
Uso de áreas de hablar, escuchar, leer y escribir.		
Seguridad al saber qué propósitos logran		
Vinculación de actividades atractivas para el grupo con los propósitos educativos.		
Aprendizaje del uso de mapas conceptuales.		
Utilización de nuevas estrategias de enseñanza		
Descubrir la dificultad que representan las actividades para el Grupo.		
Aprendizaje de información de los temas de proyectos.		
Revalora el espacio adecuado para las actividades		
Registra una autoevaluación		
Conoce cuando no se logra el propósito educativo.		
Retroalimentación con Intercambio de experiencias y sugerencias		
Actualización con apoyo bibliográfico y asesoría.		

Cuadro No. 19 Aprendizaje y sistematización de estrategias enseñanza.

Como resultado de esta parte del trabajo con los dos grupos participantes, quiero destacar que existió un seguimiento a la innovación de la planeación docente y que ésta fuera acorde con los propósitos educativos que se establecieron, lo que les dio seguridad al trabajar los qué se enseña. Consultaron la planeación de clase durante su desarrollo.

Igualmente me parece importante destacar que se realizó una autorreflexión sobre las estrategias que utilizaron durante el desarrollo de la innovación y que se contó con la disposición de compartirlas, de intercambiar experiencias y de solicitar asesoría en los momentos en que lo necesitaron, que aplicaron procedimientos de aprendizaje que les permitieron aprender a aprender, a la vez que utilizarlos durante el proceso de enseñanza aprendizaje.

En la siguiente cita se aprecia la evaluación del proyecto anual de trabajo de la educadora del grupo II, en la que expone sus opiniones sobre este indicador:

“En cuanto a mi AUTOREFLEXION fue un punto muy acertado que me ayudó a ver los errores que cometía y corregir lo más rápido posible la estrategia o la actividad para lograr mejores resultados en los niños.

Creo que con esta forma de planear se pudo observar en los niñ@s sus logros y avances que antes no se veían o no se sabía que lograban realizar”

3.- Eje del aprendizaje.

Este eje como ya se ha mencionado desde el capítulo I, referencia a qué aprende, cómo aprende y cuándo aprende el niñ@ las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir; a la disposición que muestra a las actividades, así como acerca del uso de los procedimientos de aprendizaje. En los párrafos siguientes se presentan los resultados de la innovación en cada uno de los elementos mencionados.

a. Qué, cómo y cuándo aprende a hablar, escuchar, leer y escribir.

Por lo que corresponde al *qué, cómo y cuándo* aprende el alumn@ las cuatro habilidades comunicativas hablar, escuchar, leer y escribir; las abordo en el mismo orden en que las presenté en el eje de la enseñanza.

En primer lugar, tenemos que con la lectura que realicé de los datos encontrados con relación al aprendizaje de la habilidad de hablar, de la muestra estudiada de alumn@s de los dos grupos, los instrumentos aplicados arrojaron, un aprendizaje coincidente en los siguientes aspectos que se presenta en la cuadro No. 20

APRENDIZAJE DEL HABLAR	ALUMNO I	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	ALUMNO 14	GRUPAL
-------------------------------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	----------	-----------	-----------	-----------	-----------	-----------	--------

QUÉ APRENDE A HABLAR

A comunicar experiencias cotidianas, ideas, sentimientos, emociones, deseos y conocimientos a través del lenguaje.															
A expresarse de manera más completa.															
A avanzar hacia el análisis del lenguaje oral.															
A utilizar el lenguaje oral de manera más creativa.															
A relacionar la escritura y los aspectos sonoros del habla															
A expresar mensajes sencillos.															
A participar en una conversación simple.															

Cuadro No. 20 Qué aprende a hablar.

Se puede apreciar así, que los alumn@s aprendieron a comunicar experiencias cotidianas, ideas, sentimientos, emociones, deseos y conocimientos a través del lenguaje; a expresarse de manera más completa; a expresar mensajes sencillos; a participar en una conversación simple. Sin embargo, en el grupo II también se manifestó un aprendizaje a relacionar la escritura y los aspectos sonoros del habla, situación de la que no se pudo obtener registros en el grupo I; lo cual es posible que se deba a que como este grupo es más numeroso las posibilidades de participar disminuyen por el mismo motivo; ya que sí se aprecia un aprendizaje de este indicador a nivel grupal.

Al realizar una observación cruzada entre el *qué se enseña* y el *qué se aprende a hablar*, pude apreciar una coincidencia total entre los tres aspectos más estimulados por parte de las educadoras con los aprendizajes obtenidos en ambos grupos. Lo anterior pone de manifiesto que se lograron los propósitos señalados para este indicador en el bloque del lenguaje. Aunque la creatividad en el lenguaje siguió menos presente que el resto de los propósitos establecidos.

Las cuatro estrategias que presentan más frecuencia, para que los alumn@s adquirieran estos aprendizajes, fueron con su participación en la lluvia de ideas, al elegir,

proponer; a través de diálogos y asambleas; al responder a preguntas elaboradas por la educadora y respetando turnos; al hablar tanto en forma libre como dirigida al grupo, a la educadora y a otros miembros de la comunicad. Lo cual corresponde a las estrategias de enseñanza planteadas por las educadoras, que ya se analizaron en su momento. También observé una mayor variedad de estrategias de aprendizaje en el grupo II, a nivel individual, pues estos alumnos describieron, narraron, relataron, adivinaron y dieron instrucciones.

Cuadro No. 21

APRENDIZAJE DEL HABLAR	ALUMNO I	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	ALUMNO 14	GRUPAL
	CÓMO APRENDE A HABLAR														
Respondiendo a preguntas de la educadora.	●	●		●		●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Participando en diálogos y asambleas.	●	●		●		●		●	●	●	●	●	●	●	●
Externando dudas.				●					●			●	●	●	●
Describiendo.		●		●					●	●	●	●	●	●	●
Entrevistando.								●							●
Argumentando.	●	●					●		●	●				●	●
Relatando/Narrando.		●						●	●	●	●	●	●	●	●
Adivinando absurdos, adivinanzas.	●	●						●	●		●	●		●	●
Respetando turnos.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Dando instrucciones.								●	●					●	●
Dictando.								●		●	●				●
Participando en la lluvia de ideas al elegir, proponer.	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●

Cuadro No. 21 Cómo aprende a hablar.

Es evidente que se incrementaron las participaciones de l@s alumn@s para construir aprendizajes a cerca del lenguaje oral, particularmente en el grupo II con relación al estado inicial con que empezaron la investigación; ya que se incrementaron las estrategias de los **cómo aprende a hablar** y el número de alumnos que las practicaron, como aparece en el cuadro No. 21

Con relación al cuándo aprenden a hablar, es decir si los niñ@s hablan en forma libre o no y a quién se dirigen cuando hablan; como resultado de la aplicación de la innovación,

se observa que aumentaron las oportunidades que tuvieron para hablar, en forma dirigida a la educadora y paralelamente de manera libre y dirigida al grupo, como se observa en el cuadro No. 22

APRENDIZAJE DEL HABLAR	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	ALUMNO 14	GRUPAL
	CUÁNDO APRENDE A HABLAR. En forma libre -L- o dirigida -D-)														
A la educadora	L	L	L	L	D	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L
	D	D	D	D			D	D	D	D	D	D	D	D	D
Al grupo.	L	L	L	L	D	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L
	D	D	D	D			D	D	D	D	D	D	D	D	D
En parejas.	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L	L
A otros miembros de la escuela. (observadora incluida).	L	L	L	L	D	D	L	L	L	L	L	L	L	L	L
	D	D	D	D			D	D	D	D	D	D	D	D	D

Cuadro No. 22 Cuándo aprende a hablar.

A partir de los comentarios anteriores, **puedo concluir señalando que el aprendizaje del hablar, se estimuló a través de los proyectos realizados y que existe la necesidad de relacionarlos con los del escuchar, leer y escribir.**

Este indicador del aprendizaje del escuchar, en los dos grupos que participaron en la investigación, muestra una coincidencia total acerca de las manifestaciones de los alum@s acerca de lo qué aprenden, como se aprecia en el cuadro No. 23

APRENDIZAJE DEL ESCUCHAR.	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	ALUMNO 14	GRUPAL
	QUÉ APRENDE A ESCUCHAR														
Informaciones de adultos y compañeros.															
A desarrollar la atención y la capacidad de escucha.															
A descubrir su utilidad para conocer puntos de vista diferentes.															

Cuadro No. 23 Qué aprende a escuchar.

APRENDIZAJE DEL ESCUCHAR.	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	ALUMNO 14	GRUPAL
	CÓMO APRENDE A ESCUCHAR														
Escuchando relatos/narraciones.															
Escuchando instrucciones															
Escuchando descripciones.															
Escuchando a adultos y compañeros/experiencias de otros.															
Escuchando a la educadora.															
Escuchando grabaciones.															
Estableciendo acuerdos.															
Con una sanción (pararse, cambiarse de lugar, regaño)															
Al realizar actividades libres, cotidianas, y del proyecto.															

Cuadro No. 24 Cómo aprende a escuchar.

Nos damos cuenta de la variedad de estrategias que utilizaron los alumn@s para aprender a escuchar; y que coinciden en ambos grupos, *con* la excepción en este punto, de las sanciones que se recibieron de manera mínima, puesto que sólo tres alumn@s de la muestra estudiada recibieron una sanción al no escuchar a quien estaba hablando, que consistió en pedirles que se pusieran de pie, tal como se observa en el siguiente fragmento tomado del diario de campo:

- 115 -M: a ver vamos a ir revisando a ver si nos falta algo... ¡Rosy!
 116 -M: aquí está la sala, la cochera, la cocina, los cuartos el comedor ¿qué faltará, a ver si alguien sabe?
 117 -M: acuérdense, que estamos anotando las partecitas de una casa. A ver, estamos revisando las partes que tiene una casa
 118 Algunos niños se inquietan, la educadora les llama la atención y les dice:
 119 -M: si los paro, luego van a estar llorando.
 120 -M: ¿ya será todo lo que hay en una casa?
 121 -O: la tele.
 122 -O: está en el cuarto.

123 -M: a ver Rosy ¿qué es lo que buscan allá abajo? Vénganse a parar aquí los 3 ¡órale!. Ya rato están jugando, no ponen atención y no dejan escuchar a sus compañeros. órale Sergio, órale Misael.

Con lo expresado anteriormente, se pone de manifiesto la relación existente entre la enseñanza y el aprendizaje así como la importancia de tener claridad en los objetivos perseguidos y establecer una congruencia con las actividades o estrategias de enseñanza de la educadora, puesto que repercute directamente en la calidad y tipo de aprendizaje que realizan los alumn@s.

Un aspecto significativo en este punto, es resaltar que los niñ@s lograron aprender a escuchar de manera libre a la educadora, a sus compañer@s, en parejas y en equipo, tanto dentro como fuera del aula; pues antes de la innovación parecía que era una habilidad que les era un tanto difícil de poner en práctica. Cuadro No. 25

APRENDIZAJE DEL ESCUCHAR.	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	ALUMNO 14	GRUPAL
	CUÁNDO APRENDE A ESCUCHAR (en forma libre -L- o dirigida -D-)														
Cuando habla la educadora.	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D
Cuando habla el grupo (un compañero)	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D
Cuando habla una pareja / equipo	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D
Cuando está dentro del aula.	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D
Cuando está fuera del aula.	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D	L D

Cuadro No. 25 Cuándo aprende a escuchar.

En ambos grupos **concluyo señalando** que se logró puntualizar los qué aprender de la habilidad de escuchar y que los 1@s alumn@s lograron construir esos aprendizajes; se

aprecia al hacer una comparación en los cómo del estadio inicial con éste momento que variaron e incrementaron en mucho los cómo del aprendizaje; así también me parece muy significativo que se incrementaron las oportunidades para aprender a escuchar tanto fuera como dentro del aula y de manera libre o dirigida, ya sea a la educadora al grupo, en pareja o en equipo y también que se pone de manifiesto la necesidad de trabajar la habilidad de escucha con el habla y la lectura simultáneamente. Aprendizajes que fueron construidos a través de las actividades que se organizaron en torno a los proyectos educativos elegidos.

Con relación al aprendizaje de **la habilidad de leer**, al observar las gráfica Nos. encontramos que a nivel individual existen más manifestaciones en los aprendizajes de los alumn@, del grupo II que del grupo I, sin embargo, en ambos grupos se dieron los aprendizajes a nivel grupal en el qué, cómo y cuándo aprende.

Las tres manifestaciones de lo **qué aprenden** con relación a la lectura, de acuerdo al cuadro No 26, fue descubrir su utilidad, la diferencia entre leer y hablar y leer y mirar, así como descubrir que los textos dicen algo. Lo cual coincide con lo enseñado por las educadoras. Así también se observa solamente el registro de dos alumnos que mostraron un aprendizaje a iniciarse en el gusto por la lectura, situación que pareciera guardar relación en el énfasis en la enseñanza de este aspecto.

APRENDIZAJE DEL LEER	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	GRUPAL
	QUÉ APRENDE A LEER													
A descubrir la utilidad de la lectura.								●	●	●	●	●	●	●
A diferenciar entre leer y hablar y leer y mirar.								●	●	●	●	●	●	●
A descubrir que los textos dicen algo.								●	●	●	●	●	●	●
A descubrir que lo que se habla puede escribirse y después leerse.								●				●		
Tomarle el gusto por la lectura.								●				●		

Cuadro No. 26 Qué aprende a leer.

¿Cómo se lograron estos aprendizajes? básicamente fueron adquiridos al presenciar actos de lectura, así como realizando lecturas por parte de los alumn@; situaciones que fueron incrementadas por mucho, con relación a las observaciones realizadas antes de la puesta en marcha de la innovación, como se observa en el cuadro No.27

APRENDIZAJE DEL LEER	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	GRUPAL
CÓMO APRENDE A LEER														
Prediciendo														
Anticipando														
Infiriendo														
Presenciando actos de lectura.														
Leyendo														

Cuadro No. 27 Cómo aprende a leer.

Estos aprendizajes se manifestaron principalmente al realizar actividades libres, de rutina y del proyecto, así como al hacer uso de las áreas de hablar y escuchar y de leer y escribir; mientras que en ambos grupos, se observaron pocas manifestaciones de los aprendizajes al estar fuera del aula, como se observa en el cuadro No. 28

APRENDIZAJE DEL LEER	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	GRUPAL
CUÁNDO APRENDE A LEER														
En el aula con actividades libres, de rutina y del proyecto.														
Fuera del aula.														
En el área de hablar y escuchar y leer y escribir.														

Cuadro No. 28 Cuándo aprende a leer.

En este indicador **concluyo** comentando que a pesar de que aparentemente en el grupo I hubo menos aprendizajes que en el grupo II, me parece muy significativo el hecho de que se aclararan los propósitos educativos de la enseñanza, ya que antes de la innovación sólo dos alumn@s mostraban aprendizajes relacionados con la lectura de cuentos y libros, además que eran muy escasas las oportunidades que tenían los alumn@s de leer, sin embargo se hace necesario continuar en estos aprendizajes por su parte y en ofrecerles la oportunidad de que desarrollen esta habilidad las educadoras. Igualmente se manifiesta la necesidad de continuar relacionando la lectura con la escritura, con el habla y con la escucha; cuando l@s niñ@s descubren que lo que se habla puede escribirse y después leerse.

Continuando con la habilidad de escribir, de acuerdo con el cuadro No. 29, los aprendizajes manifiestos en los alumn@ de ambos grupos, fueron descubrir la utilidad de la escritura y la diferencia entre escritura y otras formas de representación gráfica. Este aprendizaje se constituye en herramienta, para el aprendizaje de otros contenidos curriculares, y en el inicio del aprendizaje autónomo.

APRENDIZAJE DEL ESCRIBIR	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	GRUPAL
QUÉ APRENDE A ESCRIBIR														
A descubrir la utilidad de la escritura.										●	●	●	●	●
A descubrir la diferencia entre escritura y otras formas de representación gráfica.								●		●	●	●	●	●

Cuadro No. 29 Qué aprende a escribir.

Esto fue posible, mediante la realización de dictados, presenciando actos de escritura y escribiendo de acuerdo al nivel de conceptualización en que se encontraban. Aunque también realizaron mapas conceptuales, colecciones de palabras y calendarios. 30

APRENDIZAJE DEL ESCRIBIR	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	GRUPAL
CÓMO APRENDE A ESCRIBIR														
Dictados.														
Presenciando actos de escritura.														
Escribiendo el niñ@.														
Al utilizar mapas conceptuales.														
Colecciones de palabras.														
Uso del calendario.														
Libreta de investigación.														
Área de leer escribir.														
Actividades específicas de escritura.														

Cuadro No. 30

Estos aprendizajes los logró construir el niñ@ básicamente al realizar dentro del aula actividades libres, de rutina y del proyecto y no de una forma aislada, como lo fueron las repeticiones mecánicas de las planas que se presentaban como parte del problema detectado durante la investigación, como se aprecia en el cuadro No 31

APRENDIZAJE DEL ESCRIBIR	ALUMNO 1	ALUMNO 2	ALUMNO 3	ALUMNO 4	ALUMNO 5	ALUMNO 6	ALUMNO 7	ALUMNO 8	ALUMNO 9	ALUMNO 10	ALUMNO 11	ALUMNO 12	ALUMNO 13	GRUPAL
CUÁNDO APRENDE A ESCRIBIR														
En el aula con actividades libres, de rutina y del proyecto.														
Fuera del aula.														

Cuadro No. 31 Cuándo aprende a escribir.

Un avance muy significativo fue el establecimiento de objetivos de aprendizaje claros para ambos grupos al tomarlos del bloque de lenguaje, ya que antes de la innovación los alumnos aprendían a escribir su nombre y en algunas tareas de investigación, principalmente utilizando las copias de otros escritos. Quiero mencionar que aunque a nivel individual no aparecen registros de aprendizajes y de las estrategias utilizadas para lograrlos, sí se construyeron a nivel grupal, puesto que si se daba la participación del alumnado. Finalmente señalo la necesidad de estimular el aprendizaje de la escritura fuera del aula y no sólo dentro de ésta, al mismo tiempo que continuar haciéndolo a través de actividades relacionadas con el proyecto y conectarlo con aprendizajes de lectura, escuchar, y lenguaje oral.

Estos aprendizajes también guardan íntima relación con la disposición que mostraron hacia las actividades de enseñanza aprendizajes que se realizaron. Porque como queda de manifiesto en el cuadro No. 39, los alumn@ de ambos grupos estuvieron dispuestos y participativos a hablar, describir, a escuchar a compañeros y a las educadoras; a participar y escuchar narraciones, grabaciones, la rutina colectiva. Por otra parte, se mostraron interesados en la lectura y en la escritura; igualmente se mostraron dispuestos y participativos al escribir dictados y al planificar actividades.

Aunque por momentos, el grupo II mostró poco interés y/o dificultad sobre todo al escuchar; lo que puede ser explicable debido a la diferencia de edades de estos alumn@s; puesto que los alumn@ más pequeños de 1° y 2° grado mantienen su atención e interés por periodos de tiempos más cortos, pueden ser motivados o atraídos por otros estímulos diferentes a las actividades que están realizando y prefieren juegos o actividades de mayor movimiento y con materiales concretos, esto como parte de sus propias características de acuerdo a la etapa del desarrollo en que se encuentran.

Hasta el momento **puedo concluir** señalando que al revisar el aprendizaje de las cuatro habilidades comunicativas, encontré que los aspectos que más se pusieron de manifiesto fueron en cuanto al hablar: Comunicarse a través del lenguaje oral; expresarse de manera cada vez más completa y a participar en conversaciones expresando sus menajes.

Con relación al escuchar: la ejercitación de la atención y la capacidad de escucha, aprendieron la utilidad de escuchar, de leer y de escribir; descubrieron que los textos dicen algo y la diferencia entre leer y hablar y leer y mirar; así como la diferencia entre la escritura y otras formas de representación gráfica. Finalmente que se puso de manifiesto la necesidad que existe en continuar aprendiendo de manera equilibrada las cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.

b. Procedimientos de aprendizaje.

Por lo que corresponde al aprendizaje de los procedimientos de aprendizaje, podemos apreciar los resultados en la gráfica No.

En la gráfica anterior, se observa que los procedimientos de aprendizaje que más representatividad tienen fueron en primer lugar el de la participación de los alumn@s en actividades colectivas, luego la exposición de información recogida sobre el tema del proyecto, ya sea en pequeños equipos o a todo el grupo, posteriormente con un mismo nivel de representación, se encontraron el observar y explorar activa y sistemáticamente, asociar hechos y acontecimientos propios o familiares y recordar y comprender hechos y situaciones, procedimientos que permiten al alumn@ aprender a aprender.

Los alumn@s del grupo II, de la comunidad de Cardona, son los que realizaron una mayor cantidad y variedad de procedimientos de aprendizaje, lo cual se pudo deber a las mismas habilidades o facilidades, es decir al estilo de enseñanza de cada educadora, a la vez que a la diferencia de edades de los alumnos que formaron el grupo II.

Quiero concluir recordando que los procedimientos de aprendizaje no se incluyen de manera explícita en el currículum, razón por la cual considero muy significativo el aprendizaje que se logró a nivel individual en la muestra estudiada, pero sobre todo resaltarlo a nivel grupal. Más en el sentido que se logró de manera transversal al

currículum, a través de los proyectos educativos que se eligieron y de manera globalizada con el aprendizaje de las habilidades comunicativas.

Otra conclusión a la que llegué fue que si es posible que el alumn@ de preescolar empiece a autorregular su aprendizaje y para ello es necesario que la educadora autorregule la enseñanza. Finalmente afirmo que los contenidos curriculares y las actividades por proyectos son el vehículo para realizar la enseñanza de las habilidades comunicativas y de los procedimientos de aprendizaje.

c. Disposición grupal.

En cuanto a las observaciones realizadas a cerca de la disposición que mostró el alumnado hacia las actividades de enseñanza aprendizaje que se realizaron, de acuerdo con la cuadro No. 32; en términos generales, puedo señalar que existió una buena disposición de los alumn@s de ambos grupos hacia las actividades de enseñanza aprendizaje que propusieron ambas educadoras. En algunas situaciones, la pérdida de la atención fue pasajera y tuvo relación con lo que llamo “tiempos muertos”, es decir, cuando por momentos (breves o prolongados) el grupo se queda sin actividades por realizar; debido a diferentes causas; en el caso de los grupos observados, por ejemplo, se debió a que una persona ajena al grupo llamaba a la educadora para atender distintos asuntos; cuando ella preparaba algún material o cuando desviaba la actividad y/o atención grupal para centrarse en uno o varios alumn@s.

Así mismo, en el grupo I no se aprecia atención e interés en adivinanzas y narraciones, debido a que fueron actividades que presencié sólo en el grupo II. Igualmente se presentó el caso de que no presencié la excursión que realizaron para observar su disposición, aunque la educadora del grupo me comentó que disfrutaron mucho la excursión que realizaron con motivo del día social del niño. Así como que en una sola ocasión los niñ@s mostraron desinterés a escuchar la grabación de un cuento y en el caso de la elección del proyecto la educadora centraba su atención para realizar la elección y planeación de éste, cuestiones que son consideradas como “normales” dentro un salón de clases, puesto que los

estímulos son múltiples y variados, lo cual puede provocar que la atención e interés del alumn@ esté en vaivén entre ellos.

DISPOSICION A LA ACTIVIDAD	GRUPO I	GRUPO II
Disposición a <i>hablar</i>		
Interesados y participativos por describir		
interesados y participativos en juegos de conteo		
Disposición en juegos de mesa		
Atentos a <i>escuchar</i> a compañer@s y educadora		
Interés en escuchar adivinanzas		
Atento a escuchar narraciones de cuentos		
Atentos, sonrientes a escuchar grabaciones		
Contentos hacia la rutina		
Participativos a dibujar		
Interesados por la <i>lectura</i>		
Participativos en la lectura		
Curiosidad por la <i>escritura</i>		
Disposición a escribir dictados		
Participativos al <i>planificar</i> actividades		
Disposición y participación al <i>evaluar</i> actividades		
Atentos y colaborativos hacia sus compañeros.		
Dispuestos a formar equipos		
Disposición y alegría por la excursión		
Pérdida de interés por la <i>lectura</i> de cuentos		
Poco interés a la <i>escucha</i> de grabaciones de cuentos		
Dificultad para <i>escuchar</i>		
Atención dispersa a la planeación y elección del proyecto		

Cuadro No. 32 Disposición a la actividad.

4. CONCLUSIONES.

Esta investigación se llevó a cabo en el nivel preescolar, proponiendo una innovación a nivel curricular en la enseñanza de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir: (H.E.L.E.) así como en el acercamiento del niñ@ a la utilización de procedimientos de aprendizaje. Los resultados de esta investigación representan un logro en el desarrollo educativo y propiamente en la investigación educativa en el nivel preescolar. El camino recorrido para llegar a esta etapa de las conclusiones, inició con el proceso de la

investigación en dos jardines de niños; uno en la comunidad de Cardona y el otro en la colonia Francisco I. Madero; ambos en el municipio de Colima.

El trabajo tuvo varios pilares fundamentales; uno de ellos fue el método de la investigación acción de Kurt Lewin, con algunas herramientas de la etnografía, gracias a este recurso se realizó la sistematización de la situación problemática para elaborar un diagnóstico de ella y llegar a la formulación del problema, el cual se reformuló y con base en el diagnóstico y del marco teórico, posteriormente se diseñó la propuesta innovación; la cual se puso en práctica, se le dio un seguimiento y evaluó para llegar a construir las conclusiones que presento a continuación.

El problema estudiado, se planteó mediante las siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas que utiliza la educadora y cuál es el nivel y características de la autorreflexión que sobre ellas realiza? Y ¿qué procedimientos de aprendizaje utilizan el alumn@ y la docente? Las ideas que expongo en este apartado, recogen los resultados con relación a las hipótesis planteadas, las cuales tuvieron el papel de guiar el proceso realizado y dar una respuesta preliminar como una forma de resolverlo.

A continuación expongo las conclusiones generales de la investigación a partir de las siguientes hipótesis:

Con respecto a la primera de ellas, en la que se plantea que si se da la autorreflexión sobre las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas y de los procedimientos de aprendizaje, la educadora se puede concebir como aprendiz y enseñante estratégica, para que autorregule su enseñanza y favorezca que el alumn@ aprenda a autorregular su aprendizaje; es importante señalar que los resultados de la aplicación de la innovación confirman que las educadoras participantes realizaron la reflexión a cerca de sus estrategias de enseñanza, logrando identificar cuáles de ellas les permitían mayores logros, así como puntualizar las dificultades encontradas y una manera de enfrentar estas situaciones. De tal suerte que lograron como aprendices organizar y construir nuevos esquemas de aprendizaje

relacionados con los contenidos que tenían que enseñar y maneras diferentes de hacerlo, al poner en práctica la observación sistemática de los acontecimientos del proceso enseñanza aprendizaje en los espacios de reflexión que se vivieron a lo largo de las diferentes fases de la innovación.

En cuanto al *nivel y características de la autorreflexión que realiza la educadora acerca de sus estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas*, puedo concluir señalando que si se realizó la autorreflexión pero que además de eso, se compartió y enriqueció con el intercambio de experiencias entre ambas educadoras y la investigadora, lo que permitió un nivel más profundo de reflexiones, al compartirlas y retroalimentarse con las opiniones de las compañeras. Las reflexiones relacionadas con las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas, permitieron principalmente tomar conciencia acerca de la relación que existió entre las actividades diseñadas y los propósitos educativos; que dichas actividades fueran atractivas; la necesidad de consulta a la planeación; el grado de dificultad de las actividades; los logros y dificultades del alumn@ y de la docente, así como la forma de enfrentarlas; conocer que propósitos logran sus alumn@s; en pocas palabras, *se reflexionó acerca de qué, cómo y cuándo de la enseñanza y del aprendizaje, de qué cómo y cuando de la evaluación, así como de la importancia y necesidad de la actualización y asesoría.*

Por todo lo señalado en los párrafos anteriores, considero que se alcanzaron los propósitos planteados en la innovación que fueron: Propiciar la autorreflexión deliberada y sistemática de las estrategias de enseñanza de las habilidades comunicativas, de forma tal que la educadora se conciba como aprendiz estratégica y que la enseñanza de dichas habilidades sea equilibrada, es decir, sin priorizar unas sobre otras. Compartir los conocimientos y habilidades de cada una de las educadoras, para establecer un intercambio de experiencias entre las educadoras participantes, como estrategia de aprendizaje entre ambas con el fin de que los procedimientos de aprendizaje se enseñen deliberada e intencionalmente.

Con relación al planteamiento de que la enseñanza de las habilidades comunicativas y de los procedimientos de aprendizaje, se puede realizar en cualquier contenido curricular a lo largo de los proyectos que se realizan, puedo señalar que con el desarrollo de los 12 proyectos educativos que se desarrollaron a lo largo de los seis meses que duró la implementación de la innovación, se demostró en las planeaciones docentes que se pudieron planear con contenidos tanto de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir y los procedimientos de aprendizaje de una manera intencionada y sistemática. Al mismo tiempo que en varias actividades diseñadas en dichos proyectos educativos, también se abordaban contenidos de otras áreas curriculares.

En el planteamiento de que si se puede ofrecer al alumn@ una guía de cómo utilizar los procedimientos de aprendizaje (aprender a aprender), a través de los proyectos y en las actividades de la enseñanza de las habilidades comunicativas, los resultados a que condujo la innovación, nos llevan a contestar de manera positiva a esta hipótesis, ya que quedó demostrado que los niñ@s se iniciaron con el uso de estos procedimientos, pues en el desarrollo de los proyectos educativos realizaron observaciones sistemáticas, lograron asociar diferentes hechos, interrogaron, recurrieron a diversas fuentes de consulta informativa, para reconstruir posteriormente la información investigada y exponerla.

Los resultados encontrados en este trabajo, contribuyen al desarrollo de nuevos conocimientos en la educación preescolar y también pueden dar pie a futuras investigaciones que se interesen en el tema de las habilidades comunicativas y los procedimientos de aprendizaje, los cuales no quedan agotados con este estudio, el cual nos permitió alcanzar el objetivo general que nos planteamos en un inicio: Conocer las estrategias de enseñanza que utiliza la docente preescolar, que le permiten aprender a aprender y enseñar a aprender en la enseñanza de las habilidades comunicativas: escuchar, hablar, leer y escribir; para orientar y fundamentar las asesorías destinadas al personal docente y directivo y contribuir en el proceso de elevar la calidad del servicio educativo al iniciar al niño preescolar en el aprendizaje autónomo de manera intencionada y significativa.

ANEXO 1

GUÍA DE OBSERVACIÓN.

- ¿Cuál es el papel que juega la educadora -en la práctica- dentro del proceso educativo? Concretamente en la enseñanza de las habilidades comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir.
- ¿Cómo planifica y organiza las actividades de enseñanza HELE?
- ¿El tipo de instrucciones que utiliza para su realización y las reacciones de los niños ante las instrucciones?
- ¿Cuál es el material didáctico disponible?
- ¿Cómo interviene el ambiente alfabetizador en este proceso?
- ¿Qué enseña la docente con respecto a las 4 habilidades HELE?
- ¿Cómo enseña la docente las 4 habilidades HELE?
- ¿Cuándo enseña la docente las 4 habilidades HELE?
- ¿Dónde enseña la docente las 4 habilidades ?
- ¿Para qué enseña la docente las 4 habilidades?
- ¿Lo hace de manera intencional?
- ¿Cómo lo hace, es decir, qué estrategias utiliza?
- ¿Trata de aprender sobre su propia estrategia de enseñanza?
- ¿Su aprendizaje es intencional?

ANEXO 2

GUÍA PARA LA ENTREVISTA.

1. ¿Qué objetivos pretendes alcanzar en cuanto a HELE?
2. ¿Cómo gradúas los objetivos que te propones respecto a HELE?
3. ¿Para cuanto tiempo los planeas?
4. ¿Cuándo o en qué momentos enseñas las HELE?
5. ¿Cómo enseñas, o que estrategias utilizas para enseñar HELE?
6. ¿cómo decides que estrategias utilizar, (¿por qué esa y no otra)?
7. ¿qué aprendes de tus propias estrategias de enseñanza?
8. ¿Ese aprendizaje, ha sido intencional? ¿cuándo aprendes, cómo aprendes?
9. ¿Cómo lo haz aprendido, es decir, haz utilizado alguna/s estrategia/a para lograrlo?
10. ¿Cómo aprendes?
11. ¿Sistematizas tus estrategias de enseñanza?, cómo lo haces?
12. ¿Qué reflexiones te haces acerca de tus estrategias de enseñanza?
13. ¿Haces un seguimiento y/o ajustes sobre tus estrategias de enseñanza?
14. ¿Evalúas tus estrategias de enseñanza?
15. ¿Cómo lo haces?

BIBLIOGRAFÍA.

AUSUBEL, D.P.; Novack, J.D., y Hanesian, H.: *Psicología Educativa*, México, Trillas, 1983.

Vygotsky, L. S.: *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires, Pléyade, 1985.

BRUER, Jhon, T., "*Escuelas para pensar. Una ciencia del aprendizaje en el aula*" Ministerio de Educación y Ciencia. Ediciones Paidós. España 1995

CARRETERO, Mario. "Desarrollo cognitivo y aprendizaje" *Constructivismo y educación*.en: Progreso. México, 1997.

CASANOVA, María Antonia, *La evaluación educativa*. S.E.P. Biblioteca para la actualización del magisterio. España, 1998. 262 pp.

CAZDEN, Courtney, B. *El discurso en el aula el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje* España, Ediciones Paidós Ibérica, S.A. 1992. 235 pp.

COLL, César, Et.al. *El constructivismo en el aula*. Ed. Grad. 1998.

COLL, César, *Psicología y currículum*, Ed. Paidós, 1991 p. 120

DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós. Buenos aires. 1995.

DELORS, Jacques, *la educación encierra un tesoro*, (Informe a la UNESCO) Correo de la UNESCO, Ediciones, UNESCO, México 1997, 302 pp.

DÍAZ-BARRIGA Arceo, Frida y Gerardo Hernández Rojas (1998). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. Ver capítulo sobre "Constructivismo y Aprendizaje Significativo". McGraw Hill.

DOMINGUEZ, Antonio Martín. *Ideas prácticas para innovadores críticos*, Serie práctica. Díada Editorial S.L. Sevilla, 1995. 85 p.

ELLIOT, J., *El cambio educativo desde la investigación acción*. Ed. Morata. 1993. P. 88-111.

ENTWISTLE, Noel. *La comprensión del aprendizaje en el aula*. España, Ediciones Paidós, 1988, 136 pp. Unidad patrocinante: M.E.C. y ediciones Paidós Ibérica.

FERREIRO, Emilia. *Alfaabetización. Teoría y práctica*. Siglo veintiuno editores. México. 1998. 204 pp.

FERREIRO Emilia, Ana Teberosky. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI. México. 1979.

GARCIA, Córdoba Fernando. *La tesis y el trabajo de tesis*. Editorial Spanta, S.A. de C. V. México, 1996 59 pp.

GASKINS, Irene y THORNE, Elliot. *Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela. El manual Benchmark para docentes*. Paidós Educador. Argentina 1999. 314 pp.

GIMENO Sacristán, J. *Poderes inestables en educación*. Ed. Morata 1998.

GIMENO, Sacristán, J. *Investigación e innovación sobre la gestión pedagógica de los equipos de profesores*, en Espeleta Justa y Furlán Alfredo (compiladores), *La gestión pedagógica de la escuela*, UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1992.

GONZALEZ, Capetillo Olga y FLORES Fahara, Manuel. "El trabajo docente. Enfoques innovadores para el diseño de un curso", 2ª. Ed. México: Trillas: ITESM, Universidad virtual, 1999,

GONZÁLEZ, Silvia Liliana Ize de Marengo (compiladoras). Escuchar, hablar, leer y escribir en la E.G.B. Paidós educador. Argentina, 1999. 280 pp.

JARA Oscar, *Para sistematizar experiencias*. Edit. Alforja, San José, 1997.

KEMMIS, Stephen, con la colaboración de FITZCLARENCE, Lindsay. *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Ediciones Morata, S.L. 2ª. Ed., 1993. 175 pp.

Kosik, Karel, *Dialéctica de lo concreto*, Ed. Grijalbo.

LITWIN, Edith y SOUTO, Martha. Et. Al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Ed. Paidós 1997. 115 pp.

MARTINEZ, Miguelez Miguel. *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Ed. Trillas. México, 1996. 153 pp.

MARTÍNEZ Rodríguez, Miguel Ángel (1999). "El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación". Escuela Nacional de Estudios Profesionales, Campus Iztacala. Universidad Nacional Autónoma de México. Artículo publicado en la *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. UABC. México.

MC. KERNAN, J. *investigación-acción y currículum*. Tr. Tomás del Amo. Ed. Morata. 1999. Madrid, España.

MONEREO, Carles (coordinador) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Biblioteca del Normalista. Cooperación Española S.E.P. Ediciones Graó España 1997.

NEMIROVSKY, Myriam. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños*. México, 1999. 192 pp.

NEMIROVSKY Myriam. *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. Colección maestros y enseñanza/4 Ed. Paidós, México 1999. 192 pp.

NEWMAN, D., P. Griffin y M. Cole (1998). *La zona de construcción del conocimiento*. Ediciones Morata, Madrid. (Tercera Edición)

ONTORIA. A. *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. Narcea, S.A. de Ediciones. España 1999. 207 pp.

PÉREZ Gómez Angel I. y GIMENO Sacristán, J. *Comprender y transformar la enseñanza*, 2ª. Edición. Morata. P. 128

POZO, Juan Ignacio (1994) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Morata. Madrid. (Tercera edición).

SARHS, Wladimir. *Diseño de un futuro para el futuro*. Ed. Barro-Sierra. 1980 111 pp.

S.E.P. Dirección General de Educación Preescolar. *Bloques de juegos y actividades e el desarrollo de los proyectos en el jardín de niños*. 1992. 125 pp.

S.E.P. *Guía para asesorar la práctica docente orientada a personal directivo y de supervisión de jardines de niños*. P. México, 1993 54 pp.

S.E.P. *Guía para el desarrollo del lenguaje oral en el preescolar*. T.G.A. México, 1999, *Guía para la planeación docente ciclo escolar 1999 - 2000*

SEP. "*Guía didáctica para orientar y el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar*". México 1990, pp. 168

S.E.P. *Organización del espacio, materiales y tiempo en el trabajo por proyectos del nivel preescolar*. 1992.

S.E.P. *Programa de Educación Preescolar*. México, 1998. 90 pp.

S.E.P. *Un buen comienzo, guía para promover la lectura en la infancia. Biblioteca para la actualización del maestro*. F.C.E. México. 159 pp

STENHOUSE, Lawrence. *Investigación y desarrollo del Curriculum*. Ed. Morata, 1991. Pp. 22-239

TORRES, Rosa María, *Qué y cómo aprender*. S.E.P. Biblioteca Normalista, México, 1998.

WESTON, Anthony, *Las claves de la argumentación*. Editorial Ariel, S.A. Barcelona, España, 3ª. Reimpresión 1997. 156 pp.

WITTROCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza, II métodos cualitativos y de observación*. México, Editorial Paidós Educador. 1997.

WOODS, Peter. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. España, Ediciones Paidós. 1989. 220 pp.

ZEMELMAN, Hugo. *Razones para un debate epistemológico*. Revista mexicana de sociología. Año XLIX/Vol. XLIX/NUM1 1987.

ZABALA VIDIELLA, Antoni. *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Ed. Graó. 1998, 4ª ed. Tr. Susana Esquendo. Barcelona, España, 231 pp.

GLAZMAN, Raquel y cols. (1984). "Corrientes psicológicas y currículum", *Revista Foro Universitario*, STUNAM, No. 44, año 4. México.

Base de datos Teseo. Tesis doctorales en: WWW.mcu.es/cgi-bin/TESEO/