



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
“ACATLÁN”**

**EL LENGUAJE INTEGRAL.
ALTERNATIVA PARA LA
INTERVENCIÓN EDUCATIVA
EN LA FORMACIÓN DE
LECTORES EFICIENTES**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA.
P R E S E N T A :
IVONNE PEÑA MARTÍNEZ

Asesor: Lic. Estela Uribe Franco.

Santa Cruz Acatlán, Estado de México, febrero del 2009.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central




UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso


DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL


Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**EL LENGUAJE INTEGRAL.
ALTERNATIVA PARA LA
INTERVENCIÓN EDUCATIVA
EN LA FORMACIÓN DE
LECTORES EFICIENTES**





**EL LENGUAJE INTEGRAL. ALTERNATIVA PARA LA
INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE LECTORES
EFICIENTES**

Tesis presentada por: Ivonne Peña Martínez.

Aprobada por:

Aprobada por:

Lic.º Francisco Javier Ávila Guzmán.
Presidente.

Mtr.º David Frago Franco.
Vocal.

Aprobada por:

Aprobada por:

Lic.^a Estela Uribe Franco.
Secretaria.

Lic.^a María Isabel García Rivera.
Suplente 1.

Aprobada por:

Lic.^a Laura Chávez Tovar.
Suplente 2.

Santa Cruz Acatlán, Estado de México, febrero del 2009.





Dedicatorias


Quiero dedicar esta tesis por su amor y apoyo a:


Mi mamá, Alma: Porque primero me impulsó como estudiante y ahora como profesional, siendo ante cualquier circunstancia mi mejor amiga en todo momento.

Mi papá, Vitolo: porque al pensar en él, he comprendido que la vida nos regala muchas oportunidades para alcanzar nuestros más grandes anhelos y no hay obstáculos que se deban interponer para lograrlo, prueba de ello es la culminación de mi carrera.

Mis hermanos, Edgar y Brunelio: porque es un placer haber compartido una historia de vida juntos, y tanto en momentos difíciles como placenteros he valorado el tenerlos conmigo. ¡Solo quiero agradecerles por el apoyo incondicional que me han dado para continuar y seguir adelante!

Mi cuñis, Faby: por sus palabras de apoyo en mi proyecto profesional y por haberme brindado su compañía cuando la necesitaba.







Mis sobrinos, Derek y Kali: a mi muñeco de sololoi por ser esa personita que con su presencia en la familia nos alienta a seguir adelante en este camino tortuoso que es la vida; a mi nenita porque ha estado presente en los sueños de sus papis, abuelos, tíos... Bienvenida.

Mi hermanito, Raúl: porque me ha dado un ejemplo de perseverancia e inspiración para concluir cualquier proyecto que uno se proponga, pues en momentos difíciles siempre hemos estado apoyándonos y brindándonos todo nuestro cariño.

Mi amigo; buenote: por su apoyo y cariño incondicional en los quince años que tenemos de conocernos y en los cuales hemos compartido tantas situaciones positivas y negativas. ¡Espero sean muchos años más!

Mi socia y amiga, Gaby: Por invitarme a aventurarme en un proyecto más, que es VIDA (Volando por tu Integridad sin Destruir tu Armonía) permitiéndonos crear de una experiencia dolorosa, algo constructivo.







Mi exsocio y amiga, Pollodrila: Por haberse arriesgado conmigo a inaugurar el Sapo (Servicio de Atención Psicopedagógica y Orientación) ¡Espero de corazón rescatar la amistad que habíamos construido en diez años!

Mis profesores y tíos: Estela, Mónica, Francisco, Oscar, Martha, Rosa, Teresa, Dagoberto, Gabriel, Humberto... porque tuvieron el valor de innovar en su práctica educativa y con su ejemplo me inspiraron para concluir mis estudios en la Licenciatura en Pedagogía.

Mis primos y amigos: Vianne, Liz, Yady, Gladis, Cecy, Pato, Viry, Martha, Sandra... porque además de haber vivido una historia personal en común, hemos aprendido juntos la importancia de la interdisciplinariedad, compartiendo conocimientos y experiencias como profesionales de la educación.

Mis niños: Ale, Cinthy, Emilio, Ixchel, Kassandra, Kevin, Liz, Judith, Oscar, Rodrigo, Sergio, Viviana, Yael... pues con su presencia en el aula escolar y en terapia me alientan cada día más a actualizarme para mejorar mi ejercicio profesional. ¡A ellos les brindo mis esfuerzos, mis alegrías y penas!






Mi sope, Rodríguez: que estuvo junto a mí cada día en el desafío de finalizar mis estudios, quien sin su ayuda me hubiera sido difícil alcanzar esta meta; porque me enseñó, a base de golpes emocionales, a creer en mí y a salir adelante. ¡Gracias a él hoy concluyo este proyecto!

Mis familiares postizos, Paty, Mimi, Gibran, Alfonso, Juan Manuel...: porque se han dado el tiempo para escucharme y aconsejarme, siendo para mí unos buenos amigos.

Mi familia, amigos y alumnos son un aliento en mis caídas, una luz en mi oscuridad, un camino para crecer y fortalecerme.





Agradecimientos

El hecho que esta tesis haya llegado a presentarse es merito en gran parte de mi asesora, la Lic. Estela Uribe Franco; le agradezco de corazón no sólo su paciencia sino también el haberme regalado parte de su valioso tiempo para apoyarme, facilitándome material y contestando mis preguntas y dudas. La necesidad de darle cumplida respuesta a la confianza depositada y mantenida en mí ha sido en todo momento el factor que más ha contribuido a que retomara la labor y se acometiera la tarea de terminarla.

Asimismo, deseo manifestar mi agradecimiento a mis sinodales: el Lic. ° Francisco Javier Ávila Guzmán, el Mtr. ° David Fragozo Franco, , la Lic. ° María Isabel García Rivera y la Lic. ° Laura Chávez Tovar; por haber brindado sus correcciones y sugerencias al contenido y estilo del trabajo de investigación.

Por último, pero no menos importantes, quiero agradecer al personal docente y alumnado del Instituto Tecnológico del Valle de México (ITVAM) involucrado en la intervención educativa.

¡Gracias!



Reflexiones





Índice	Página
INTRODUCCIÓN.....	xx
PRÓLOGO.....	xxv
RESUMEN.....	xxvi
1. HABILIDADES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
1.1. LENGUAJE.....	29
1.1.1. Lenguaje oral.....	34
1.1.2. Lenguaje escrito.....	35
1.2. LECTURA.....	37
1.3. ESCRITURA.....	47
2. FILOSOFÍA DEL LENGUAJE INTEGRAL	
2.1. TEORÍA DE TRANSFERENCIA DE INFORMACIÓN.....	55
2.2. TEORÍA INTERACTIVA.....	55
2.3. TEORÍA TRANSACCIONAL.....	57
2.4. PRINCIPIOS DE LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE INTEGRAL.....	61
2.4.1. Principios sobre el curriculum.....	63
2.4.2. Principios sobre la enseñanza y el aprendizaje.....	66
2.4.3. Principios sobre el lenguaje.....	67
2.4.4. Principios sobre la lectura y escritura.....	71
2.4.5. Principios sobre el profesor.....	72
2.4.6. Principios sobre el alumno.....	77
3. LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL PEP 04	
3.1. PLANEACIÓN.....	81
3.1.1. Organización de los aprendizajes.....	82
3.1.2. Selección y formulación de objetivos.....	84

3.1.3. Selección de contenidos.....	90
3.1.4. Métodos didácticos.....	94
3.1.5. Propuesta de actividades.....	99
3.1.6. Evaluación.....	101
3.2. DESARROLLO.....	102
3.2.1. Organización de trabajo.....	103
3.2.2. Organización de espacio educativo.....	104
3.2.3. Organización de materiales.....	107
3.2.4. Organización del tiempo.....	109
3.2.5. Secuencia didáctica.....	112
3.3. EVALUACIÓN.....	113
3.3.1. Qué evaluar.....	114
3.3.2. Cuándo evaluar.....	116
3.3.3. Cómo evaluar.....	119
3.3.4. Con qué instrumentos evaluar.....	126
3.3.5. Quiénes evalúan.....	130
3.3.6. Para qué evaluar.....	130
4. LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	
4.1. CAMPO FORMATIVO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.....	139
4.1.1. Lenguaje oral.....	141
4.1.2. Lenguaje escrito.....	147
4.2. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS.....	156
5. PROPUESTA DE UN TALLER INTEGRADO PARA EL QUEHACER DOCENTE: ESTRATEGIAS PARA AYUDAR AL NIÑO DE PREESCOLAR A ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR EN EL AULA; DESDE UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICO – CONSTRUCTIVISTA	
5.1. PRETAREA.....	167
5.2. TAREA.....	202



INDICE DE CONTENIDO

5.3. CIERRE Y EVALUACIÓN.....	249
CONCLUSIONES.....	263
ANEXOS	266
FUENTES DE APOYO TEÓRICO.....	283
ARTÍCULOS EN PÁGINAS WEB.....	292

1.	HABILIDADES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
1.1.	Comparación entre lenguaje oral y escrito	37
2.	FILOSOFÍA DEL LENGUAJE INTEGRAL	
2.5.	Comparación de teorías con respecto al comportamiento lector..	60
2.2.	Lo que dificulta y facilita la adquisición del lenguaje.....	70
3.	LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL PEP 04	
3.1.	En qué consistes y no consiste la evaluación del proceso.....	118
4.	LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	
4.1.	Competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación	140
4.2.	Actividades de la primera competencia correspondiente al lenguaje oral del campo formativo de lenguaje y comunicación	142
4.3.	Actividades de la segunda competencia correspondiente al lenguaje oral del campo formativo de lenguaje y comunicación	143
4.4.	Actividades de la tercera competencia correspondiente al lenguaje oral del campo formativo de lenguaje y comunicación	144
4.5.	Actividades de la cuarta competencia correspondiente al lenguaje oral del campo formativo de lenguaje y comunicación	146
4.6.	Actividades de la quinta competencia correspondiente al lenguaje oral del campo formativo de lenguaje y comunicación	147
4.7.	Actividades de la primera competencia correspondiente al lenguaje escrito del campo formativo de lenguaje y comunicación	148
4.8.	Actividades de la segunda competencia correspondiente al lenguaje escrito del campo formativo de lenguaje y comunicación	150
4.9.	Actividades de la tercera competencia correspondiente al lenguaje escrito del campo formativo de lenguaje y comunicación	151
4.10.	Actividades de la cuarta competencia correspondiente al lenguaje escrito del campo formativo de lenguaje y comunicación	153



ÍNDICE DE CUADROS

4.11. Actividades de la quinta competencia correspondiente al lenguaje escrito del campo formativo de lenguaje y comunicación	154
---	-----

1. HABILIDADES DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
1.4.	Etapas de adquisición del lenguaje..... 30
1.5.	Funciones lingüísticas del lenguaje oral y escrito 36
1.6.	Ciclos del proceso de lectura..... 45
1.7.	Niveles en el proceso de lectura..... 47
1.8.	Principios del proceso de escritura..... 48
2. FILOSOFÍA DEL LENGUAJE INTEGRAL	
2.6.	Tres teorías de los procesos de lectura..... 54
2.2.	Principios de aprendizaje del lenguaje integral..... 63
2.3.	Niveles evolutivos de aprendizaje..... 72
3. LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL PEP 04	
3.1.	Proceso dinámico en el jardín de niños..... 81
3.2.	Criterios generales para la evaluación..... 82
3.3.	Criterios de organización de los aprendizajes..... 83
3.4.	Tres aspectos en los que se agrupan los principios pedagógicos.. 87
3.5.	Campos formativos..... 88
3.6.	Objetivos educativos planteados en el PEP 04..... 89
3.7.	Clasificación de contenidos..... 90
3.8.	Características de los contenidos conceptuales..... 91
3.9.	Características de los contenidos procedimentales..... 92
3.10.	Características de los contenidos actitudinales..... 93
3.11.	Métodos didácticos..... 94
3.12.	Estructura didáctica el centro de interés..... 95
3.13.	Estructura didáctica de la unidad de trabajo..... 96
3.14.	Estructura didáctica del proyecto de trabajo..... 97
3.15.	Estructura didáctica del taller..... 98

3.16.	Estructura didáctica del rincón de juego.....	98
3.17.	Clasificación de actividades propuestas en el PEP 04.....	99
3.18.	Procesos de evaluación.....	102
3.19.	Criterios generales en el desarrollo.....	103
3.20.	Organización del trabajo de acuerdo a las actividades.....	103
3.21.	Criterios considerados para la organización del espacio educativo en función de las necesidades del niño.....	105
3.22.	Clasificación de los materiales.....	107
3.23.	Requisitos que los materiales deben cumplir.....	108
3.24.	Organización del tiempo de acuerdo a los ciclos o períodos.....	110
3.25.	Consideraciones para la organización del tiempo.....	111
3.26.	Secuencia didáctica.....	112
3.27.	Ciclo de la evaluación.....	113
3.28.	Criterios generales de la evaluación.....	114
3.29.	Qué aspectos evaluar.....	114
3.30.	Momentos de la evaluación formadora.....	116
3.31.	Qué información recoger en la evaluación inicial.....	116
3.32.	Para qué la evaluación inicial.....	117
3.33.	Cómo evaluar.....	120
3.34.	Instrumentos de evaluación.....	126
3.35.	Actores educativos en la evaluación.....	130
3.36.	Funciones de la evaluación.....	136
4.	LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR	
4.1.	Fragmentación del lenguaje en la curricula de la educación preescolar.....	137
4.2.	Aspectos del campo formativo de lenguaje y comunicación.....	137
4.3.	Aspectos del campo formativo de lenguaje y comunicación.....	157



ÍNDICE DE DIAGRAMAS

5. PROPUESTA DE UN TALLER INTEGRADO PARA LA FORMACIÓN DOCENTE: ESTRATEGIAS PARA AYUDAR AL NIÑO DE PREESCOLAR A ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR EN EL AULA, DESDE UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA - CONSTRUCTIVISTA.
- 5.1. Proceso didáctico del taller 166



LISTA ABREVIATURAS

Actividad.....	act.
Contenido.....	cont.
Edición.....	ed.
Ejemplo.....	ejem.
Específico.....	esp.
General.....	gral.
Hora.....	hr.
Licenciada.....	Lic. ^a
Licenciada.....	Lic. ^o
Maestra.....	mtr. ^a
Maestra.....	mtr. ^o
Objetivo.....	obj.
Página.....	p.
Páginas.....	pp.
Profesora.....	prof. ^a
Profesor.....	prof. ^o
Sin editar.....	s/editar



LISTA DE SIGLAS

Diario Oficial de la Federación.....	DOF
Instituto Tecnológico del Valle de México.....	ITVAM
Facultad de Estudios Superiores.....	FES
Programa de Educación Preescolar 2004.....	PEP O4
Programa Nacional de Educación 2001-2006.....	PNE 01-06
Secretaría de Educación Pública.....	SEP
Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal.....	SSEDF
Talleres Generales de Actualización.....	TGA
Universidad Nacional Autónoma de México.....	UNAM
Zona de Desarrollo Próximo.....	Z.D.P.
Zona de Desarrollo Real.....	Z.D.R.

La educación preescolar constituye un espacio propicio para que los alumnos convivan con sus pares y adultos y participen en eventos comunicativos más ricos y variados que los del ámbito familiar e igualmente propicia una serie de aprendizajes relativos a la convivencia social; esas experiencias contribuyen al desarrollo de la autonomía y la socialización de los niños.

Es donde se cimientan las condiciones para la adquisición del lenguaje, pues se posibilita a que los alumnos reflexionen acerca del sistema de escritura: su uso, características, posibilidades de disfrute, etc., pero, sobre todo, se les puede conducir a que reconozcan la necesidad de aprender a leer y escribir.

La evaluación diagnóstica realizada en el “Instituto Tecnológico del Valle de México” (ITVAM) y las observaciones en el Jardín de Niños y Primaria “Federico Froebel”, demostraron que aún con el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 04), la enseñanza del lenguaje se da en algunas escuelas desde un enfoque tradicional, abordándolo de manera segmentada y parcial, asociando lectura con escritura, expresión oral con hablar, y el escuchar como un complemento que escasamente se trabaja; donde los ejercicios de caligrafía predominan, a partir de estrategias didácticas sustentadas en ejercicios de maduración motriz con trazos repetitivos en una libreta a cuadros. Siendo que con esta acción se niegan todos los conocimientos previos del alumno en torno al lenguaje.

En las entrevistas semiestructuradas, las profesoras comentaron que al planear y ejecutar las actividades dentro del aula de clases a partir del PEP 04, se enfrentan al problema de no comprender la perspectiva constructivista, máxime que éste se deriva en un cambio sustancial en la práctica, donde la generación de experiencias de aprendizaje propuestas por él se contraponen con un ejercicio tradicional de la práctica docente.

Parte del problema radica en la flexibilidad del programa respecto a la coordinación del tiempo, el proceso enseñanza-aprendizaje, su ejecución, la evaluación de la práctica y la integración de actividades, pero, particularmente, en la falta de orientación para la implementación de estrategias didácticas.

Como las profesoras no comprenden del todo los métodos didácticos planteados para el trabajo en la educación preescolar (las unidades de trabajo, los centros de interés, los proyectos de trabajo, el taller y los rincones de juego), frecuentemente no se abre espacio al desarrollo de las habilidades de lenguaje y comunicación en el aula, al menos no de manera sistemática.

Cierta es la presencia de letreros u otros recursos didácticos, como lo es el periódico mural y el friso, los cuales cumplen más una función ornamental que de reflexión en torno a la enseñanza del lenguaje, pues raras veces se les propone a los alumnos interactuar con ellos. En otros casos, las profesoras optan por prácticas tradicionales para complacer a los padres de familia y directivos quienes demandan una enseñanza visible, por ejemplo, las libretas de ejercicios, que adquieren el carácter de actividad extraclase.

Por otro lado, los cambios en la estructura familiar y la incorporación de las mujeres al mercado laboral, muchas de las cuales son jefas de familia, se expresa en la reducción del tiempo de atención y convivencia de adultos con los niños; ello implica tanto menores estímulos para el desarrollo de sus habilidades de lenguaje y comunicación, como menores oportunidades para establecer relaciones sociales y aprender acerca del mundo. Lo que conlleva a que los niños tengan dificultades en la adquisición del lenguaje oral y escrito.

Ante este panorama se reconoce el problema de ¿cómo plantear una alternativa para la intervención educativa con una clara visión comunicativa, para diversificar las estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar y así poder formar lectores eficientes? Por ello, se tiene como objetivo diseñar un taller en donde las profesoras de nivel preprimaria fundamentarán sus estrategias, a partir de los principios del lenguaje integral. La intención es que las profesoras describan la facilidad con que sus alumnos adquieren las habilidades del lenguaje y comunicación en la edad preescolar cuando existe en ellos una relación significativa con las personas que producen los textos escritos.

Para este fin, la estructura de la tesis se encuentra conformado por cinco capítulos cuyos contenidos se vinculan e interrelacionan, pues el marco teórico ha sido abordado desde la perspectiva holístico-constructivista del lenguaje integral. Tenemos entonces que para cada uno de ellos se plantearon objetivos específicos:

a) Capítulo 1.

Identificar las habilidades del lenguaje y comunicación: lenguaje oral, lenguaje escrito, lectura y escritura implícitos en la filosofía del lenguaje integral, que conlleven al planteamiento de estrategias de aprendizaje para el uso eficaz del lenguaje.

b) Capítulo 2.

Descubrir la importancia de la participación de los actores educativos (directivos, profesores y padres de familia) en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje, a partir de la Filosofía del Lenguaje Integral, para formar en los alumnos lectores eficientes.

c) **Capítulo 3.**

Exponer la organización del trabajo escolar a partir del PEP 04, para poder llevar a cabo una planeación, ejecución y evaluación de las actividades del campo formativo de lenguaje y comunicación, y así poder cumplir con las expectativas educativas.

d) **Capítulo 4.**

Conocer las situaciones y estrategias comunicativas planteadas desde el enfoque comunicativo funcional, al revisar el PEP 04, para poderlas implementar en el uso cotidiano del aula escolar.

e) **Capítulo 5.**

Proponer un taller integrado para el quehacer docente, donde se planificarán estrategias que propicien su aplicación desde los principios de la Filosofía del Lenguaje Integral, con el propósito de disminuir algunos de los problemas en la enseñanza del lenguaje; a partir de estas estrategias se contrastará las posibilidades que ofrece una clase desde la Filosofía del Lenguaje Integral, basada en el uso y reflexión de la lengua con una clase supeditada a ejercicios de caligrafía.

Tenemos entonces que el taller integrado se estructura sobre la base de tres módulos: planeación, desarrollo y evaluación a partir de la propuesta del PEP 04. En la práctica, en cada uno de ellos, se estimula y desarrolla los procesos psicolingüísticos: escuchar, hablar, leer y escribir.

Así pues, la metodología está basada en la investigación acción, en donde se promueve la participación de cada una de los actores educativos: profesoras, alumnos, padres de familia y directivos.

Se tiene como tema de estudio al lenguaje integral como alternativa para la intervención educativa en la formación de lectores eficientes, cuya variable dependiente son las estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir, por ser el fenómeno que vamos a estudiar y que va a ser evaluado; la variable independiente es la intervención educativa con base en el taller para el quehacer docente, pues es el factor que se puede evaluar por separado de la variable dependiente, pero puede relacionarse con ella.

Tenemos que la población directa van a ser las profesoras, porque son con las que se llevará a cabo la intervención educativa (variable independiente) y la población indirecta son los alumnos de preprimaria, pues son a los que las profesoras aplicarán las estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula (variable dependiente) para formarlos como lectores eficientes.

Por lo anterior se tiene como hipótesis que con el diseño del taller de formación docente para dar a conocer los principios del lenguaje integral, se cuenta con una alternativa en la intervención educativa para que las profesoras fundamenten sus estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar desde una perspectiva holístico-constructivista.

Con el taller integrado para el quehacer docente se pretende principalmente proporcionar a las profesoras de educación preescolar tres módulos para trabajar de manera simultánea las habilidades del lenguaje y comunicación: el lenguaje oral, el lenguaje escrito, la lectura y la escritura. En dicho taller las profesoras intercambiarán estrategias, de acuerdo a su experiencia profesional, con base a las necesidades, intereses y expectativas de los actores educativos (alumnos, profesores, padres de familia y comunidad).

Asimismo, el taller integrado se estructura sobre la base de tres módulos: planeación, desarrollo y evaluación, en la práctica, en cada uno de ellos se desarrolla de manera simultánea los cuatro procesos psicolingüísticos: escuchar, hablar, leer y escribir, en cuanto ellas se apoyan y se retroalimentan. Esta integración se llevará a cabo a lo largo del taller.

La perspectiva holístico-constructivista integra los aportes de la Filosofía del lenguaje integral de Goodman, que considera principalmente la inmersión temprana e intensiva del niño en el lenguaje escrito, como un elemento facilitador del descubrimiento de las reglas que lo rigen y destaca la importancia de reemplazar las gramáticas oracionales por gramáticas textuales y de reconocer la función pragmática para entender a ambas.

**EL LENGUAJE INTEGRAL. ALTERNATIVA PARA LA
INTERVENCIÓN EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE LECTORES
EFICIENTES**

Tesis presentada por: Ivonne Peña Martínez.

Aprender y adquirir conocimientos en la lectura y escritura, son realidades que sólo se dan en el dominio progresivo del lenguaje oral y escrito; por ello, en la Filosofía del Lenguaje Integral, se valora la importancia de estas habilidades del lenguaje y comunicación.

Esta tesis proporciona a los profesionales de la educación, seis capítulos en donde encontrarán sugerencias pedagógicas para estimular, organizar y secuenciar el desarrollo del lenguaje a partir de sus cuatro procesos psicolingüísticos: escuchar, hablar, leer y escribir; constituyéndose como una herramienta indispensable en la organización del trabajo preescolar acorde con los propósitos educativos.

Se propone desarrollar una alternativa para la intervención educativa en los programas de instrucción del proyecto curricular, en donde se diseñe un taller integrado para el quehacer docente en el cual las profesoras de nivel preescolar rescaten al lenguaje como un instrumento comunicativo en el aula, y planifiquen estrategias de aprendizaje y situaciones comunicativas que impliquen el uso espontáneo y reflexivo del lenguaje siendo parte de la cotidianidad, donde hablar se aprenda hablando, a leer leyendo y a escribir escribiendo.

Santa Cruz Acatlán, Estado de México, febrero del 2009.

CAPÍTULO 1

HABILIDADES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

1.1. LENGUAJE

1.1.1. Lenguaje oral

1.1.2. Lenguaje escrito

1.2. LECTURA

1.3. ESCRITURA

“El lenguaje pone de manifiesto las ideas que poseemos. Leer y escuchar nos capacita para extender nuestras ideas. Escribir y hablar nos capacita para mostrarlas y reconstruirlas... construimos nuestras ideas leyendo y poniendo las ideas que leemos con nuestras propias palabras ” (Smith, 1989, p. 13).

1. HABILIDADES DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Considerando la importancia que actualmente tiene el enfoque comunicativo funcional en los planes y programas de Educación Básica se hace necesario reflexionar acerca de cómo atender al desarrollo de las de las habilidades de lenguaje y comunicación a partir de la concepción de Lenguaje Integral no como una metodología o técnica sino como una filosofía basada en principios científicos y humanísticos. Con frecuencia olvidamos el carácter integrado e integrador del lenguaje en su doble función de comunicación y representación lo cual implica no estimular o intervenir adecuadamente a los alumnos.

Dado que la finalidad de la escuela es preparar para la vida estaremos de acuerdo en: potenciar la autonomía e independencia de los alumnos y lograr su desarrollo como personas capaces de disfrutar verdaderamente de las interacciones con los demás gracias su desarrollo de los procesos psicolingüísticos: hablar, escuchar, leer y escribir; mismos procesos que les permitirán ampliar su conocimiento del mundo y compartir al máximo los aspectos culturales de su sociedad.

Cuando llega a la escuela el niño de 3 o 4 años posee un conocimiento nada despreciable de las reglas que controlan la comunicación y el lenguaje, este conocimiento es producto de las interacciones que ha tenido en su propio hogar, y son los familiares adultos los responsables del conocimiento y uso de las habilidades de lenguaje y comunicación del niño, por lo tanto el trabajo de la escuela debe estar encaminado a orientar y apoyar a los padres de familia para que conozcan los factores, elementos y condiciones que facilitan el desarrollo del lenguaje.

Por lo anterior, para las profesoras es sumamente importante conocer un esquema claro y preciso de la adquisición de la lectura y escritura, esto les ayudará a entender e identificar las diferentes manifestaciones comunicativas y

lingüísticas de los niños de tal forma que conocer el desarrollo normal les ayudará a diseñar actividades más adecuadas y realistas. Para este fin a continuación se presentan los conceptos de las habilidades de lenguaje y comunicación:

1.1. LENGUAJE

El lenguaje es el medio por el cual se transmite el pensamiento así como también le permite al ser humano satisfacer la necesidad de comunicarse con los demás, “es... la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido, para aprender” (SEP, 2004, p. 57). “Nos habilita para compartir nuestras experiencias, para aprender unos de otros, para proyectar en común y para enriquecer enormemente nuestro intelecto, puesto que nos permite vincular nuestras mentes con las de otros seres humanos” (Goodman, 1986, p. 15).

Dadas sus características, no es de extrañar que la enseñanza del lenguaje sea uno de los campos formativos que predomina en la educación básica. La enseñanza en la educación preescolar se ofrece mediante el uso de las habilidades del lenguaje y la comunicación: el lenguaje oral, el lenguaje escrito; como consecuencia, la lectura y la escritura; ya que no se puede prescindir de éstas para comunicar sus pensamientos o impartir conocimientos.

La enseñanza de la lengua en la educación básica se apega “al enfoque comunicativo funcional, ya que tanto el habla y la escucha como la lectura y la escritura se utilizan para cumplir diferentes funciones sociales y propósitos personales de comunicación” (SEP, 2001, p. 8).

Por consiguiente, si se parte de que toda enseñanza formal se da mediante las habilidades del lenguaje y la comunicación, no es de extrañar que el desarrollo de los procesos psicolingüísticos (escuchar, hablar, leer y escribir) que adquieran los alumnos durante la educación preescolar influyan en su desarrollo personal y social. “El lenguaje pone de manifiesto las ideas que poseemos. Leer y escuchar nos capacita para extender nuestras ideas. Escribir y hablar nos capacita para mostrarlas y reconstruirlas... construimos nuestras ideas leyendo y poniendo las ideas que leemos en nuestras propias palabras” (Smith, 1989, p. 13).

Para poder explicar como es que el niño adquiere el lenguaje, se expone como se desarrolla en las siguientes tres etapas (Diagrama 1.1):

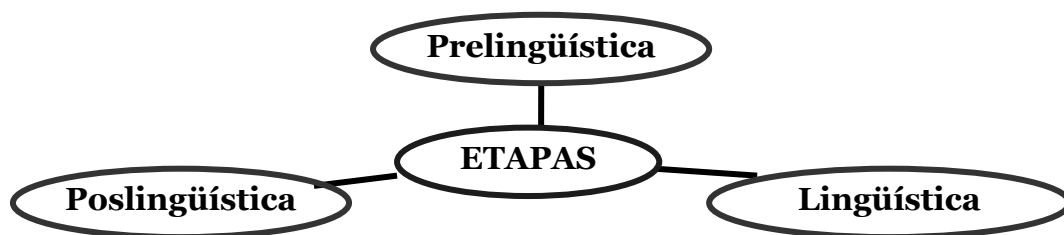


Diagrama 1.1. Etapas de adquisición del lenguaje (Bruner, 1990, pp. 24-41).

Etapas Prelingüística

Desde el nacimiento hasta los ocho meses de edad “el lenguaje es el medio de interpretar y regular la cultura. La interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño entra en escena humana. Es en este período de interpretación y de negociación cuando se realiza la adquisición del lenguaje” (Bruner, 1990, p. 24). “El desarrollo del lenguaje, entonces, incluye la intervención de dos personas” (Bruner, 1990, p. 41). Halliday sugiere que a menudo son los niños quienes inician su lenguaje y los padres lo acompañan luego, guiándolos y respondiéndoles.

Esta etapa comprende las primeras vocalizaciones, el balbuceo (gimnasia fonatoria o articularia) y la expresividad "kinésica" (movimientos cabeza, cara, miembros superiores e inferiores, dedos, etc.). Se llama prelingüística, porque corresponde al momento evolutivo previo al inicio del lenguaje, sonidos indiferenciados (ecolalia o juego fonético inicial), llanto, gritos. El primer grito y llanto que lanza un bebé al nacer, en cierta medida, es su primera comunicación con el mundo, por cuanto le hace saber que existe y que necesita la protección y cuidados primarios. Los llantos y los gritos subsiguientes al nacimiento (perduran para toda la vida en el individuo) son manifestaciones expresivas espontáneas, producidas en función de las necesidades internas y externas del medio. En sus primeras interacciones con la madre, va familiarizándose no solo con las palabras, si no también con la fonética, el ritmo y la tonalidad de la lengua que están aprendiendo, así como con la comprensión del significado de las palabras y las expresiones.

Al respecto, para la adquisición del lenguaje infantil, Bruner (1990, pp. 25-32) menciona cuatro facultades cognitivas sobre la percepción, habilidad y solución de problemas en el niño prelingüístico, que son:

📖 Disponibilidad de medios. Muchos de los procesos cognitivos que se dan en la infancia aparecen actuando en apoyo de actividades en relación a un objetivo, es decir, se establecen como deben combinarse los medios y los fines para lograr resultados satisfactorios. Por ejemplo, el niño, como los mamíferos en general además de los mecanismos biológicos que le aseguran su nutrición inicial, emplean la succión como una actividad coordinada con la mirada para obtener una buena visión. En este sentido, el niño parece tener una capacidad de interacción social mayor a cualquier mamífero, está adaptado a contestar a la voz humana, al rostro humano, a las acciones y a los gestos humanos.

📖 **Transaccionalidad.** Gran parte de la actividad del niño durante el primer año de vida es extraordinariamente social y comunicativa, por esa razón es importante la relación madre-hijo. Por ejemplo, si la madre durante las actividades lúdicas asume una expresión inmóvil, el niño muestra menos respuestas de interacción social como sonrisa, balbuceos, etc.

📖 **Sistematicidad.** Muchas de las primeras acciones infantiles tienen lugar en situaciones familiares restringidas, y muestran un grado de orden y sistematicidad. Los niños pasan la mayor parte de su tiempo haciendo un número muy limitado de cosas, se pasan largos períodos alcanzando, tomando, golpeando y mirando, etc. Posteriormente emplean una capacidad combinatoria para lograr su objetivo, lo mismo ocurre con el habla. De todo ello surgen dos importantes implicaciones:

- ⇒ Desde el comienzo el niño se adapta rápidamente a hacer mucho a partir de muy poco por medio de la combinación.
- ⇒ El niño y su mamá combinan elementos para extraer significados, asignar interpretaciones e inferir intenciones.

📖 **Abstracción.** El carácter sistemático de las acciones infantiles es en sí mismo abstracto. Durante el primer año de vida, los niños parecen tener reglas para sus relaciones con el espacio, el tiempo y aun con la causalidad. Estas distinciones abstractas se toman con impresionante velocidad en la adquisición del lenguaje; servirá para especificar, amplificar y expandir algunas distinciones que el niño ya tiene respecto al mundo.

Cabe aclarar que ninguna de estas facultades originales cognitivas genera el lenguaje, estas funciones se presentan de manera primitiva en forma abstracta, por medios de comunicación prelingüísticos, es decir, el lenguaje es un proceso mucho más complejo que requiere de interacciones comunicativas afectivas.

Etapa Lingüística

La edad más representativa equivale al segundo año. A medida que se desarrolla el lenguaje por medio de la interpretación y negociación, comienza a diferenciarse en palabras y partes de palabras. Adquiere una estructura gramatical y al mismo tiempo alcanza significados más definidos y específicos que se acercan a los significados que les otorgan los adultos, aunque no sean necesariamente idénticos. Comienza la diferenciación de fonemas (depende de la reproducción sonora del sistema articulatorio sensomotor), aparecen las primeras palabras: papá, mamá, tata, tete, nene, etc.

Etapa Poslingüística

Corresponde al desarrollo de la función simbólica (el lenguaje en el sentido amplio) que se manifiesta en la creación y uso de los distintos códigos a lo largo de su vida. Adquiere el sistema lingüístico, lo cual implica el desarrollo cognitivo, semántico y léxico, morfológico y sintáctico, como también el desarrollo fonológico y fonético articulatorio, capacidad de interacción y contextualización, esto quiere decir que, el desarrollo del lenguaje no se logra con sonidos y palabras aisladas, sino en un todo integral con la comprensión y producción estructural. Cuando los niños presencian y participan en diversos eventos comunicativos, en los que hablan de sus experiencias, de sus ideas y de lo que conocen, y escuchan lo que otros dicen, aprenden a interactuar y se dan cuenta de que el lenguaje permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales.

Después, el niño empleará todo su conocimiento del lenguaje en el aprendizaje de la lectura y escritura lo cual ampliará su conocimiento del mundo y a la vez enriquecerá su propio lenguaje, haciéndolo cada vez más complejo.

Dadas las características de cada una de las etapas, para poder explicar las habilidades del lenguaje y comunicación (lenguaje oral, lenguaje escrito, lectura y escritura) y cómo se interrelacionan los procesos psicolingüísticos (escuchar, hablar, leer y escribir), nos vamos a centrar en la etapa poslingüística porque es donde se da inicio la comprensión en el lenguaje.

En una sociedad alfabetizada hay dos formas de lenguaje, oral y escrito, que son paralelas entre sí. Se comenzará por conceptualizar al lenguaje oral por ser una adquisición previa al lenguaje escrito.

1.1.1. Lenguaje oral

“Los avances en el dominio del lenguaje oral no dependen sólo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados” (SEP, 2004, p. 57).

El desarrollo del lenguaje oral se acepta como un proceso natural en el cual los seres humanos juegan un papel activo, interactuando con otros que tienen mayor dominio en el manejo de la lengua. En esa interacción se reconoce la naturaleza transaccional en que entra el niño; probando las hipótesis que tiene sobre la construcción del lenguaje, descubriendo en el proceso las reglas que gobiernan su lengua y manejándolas para comprender el mundo.

En contextos formales e informales, implica en el profesor el conocimiento de estrategias para la comprensión, interacción y producción de mensajes orales en múltiples situaciones comunicativas que superen el uso convencional de protocolos conversacionales y avancen hacia los formatos propios del debate, la discusión grupal, la exposición de ideas, especialmente el discurso didáctico entre otros. Una didáctica específica para la enseñanza del sistema de la lengua y sus usos es un contenido necesario en la formación de un docente. Esto

requiere la sistematización de algunos procesos básicos de producción del conocimiento lingüístico adecuados al nivel.

1.1.2. Lenguaje escrito

Cabe aclarar que la base para el aprendizaje del lenguaje escrito es la adquisición previa del lenguaje oral, pues podemos notar que los niños que tienen mayor facilidad para comunicarse, más riqueza de vocabulario y fluidez, son los primeros que empiezan a leer. “El lenguaje escrito tiene todas las características básicas del lenguaje oral: los símbolos y el sistema, usados en el contexto de hechos lingüísticos significativos” (Goodman, 1986, p. 31).

Para Goodman (1986, p. 16) el lenguaje escrito:

Expande enormemente la memoria humana, permitiendo almacenar muchísimo más conocimiento que el que un cerebro humano singular es capaz de almacenar. Todavía más: el lenguaje escrito nos pone en relación con gente de lugares distantes y de diversas épocas, incluso con autores desaparecidos.

Así mismo, el lenguaje escrito tiene varias funciones importantes en una sociedad alfabetizada. De acuerdo con Halliday, el lenguaje raramente se utiliza para una función comunicativa exclusivamente. Por lo general, más de una de estas funciones están presentes mientras hablamos y escribimos. Los procesos psicolingüísticos bien desarrollados pueden acelerar el proceso de apropiación de la lengua oral o escrita por parte de los alumnos. Sostiene que existen siete categorías de funciones lingüísticas que se aplican tanto a la lengua oral como a la lengua escrita (Diagrama 1.2).

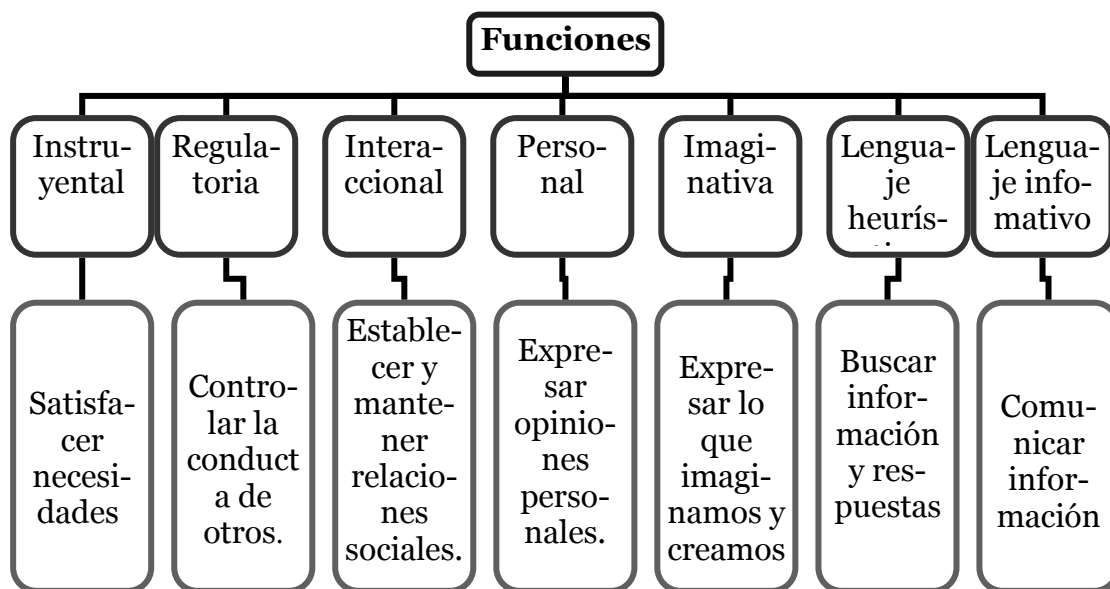


Diagrama 1.2. Funciones lingüísticas del lenguaje oral y escrito (Goodman, 1986, p. 16).

Estas funciones deberían servir como marco de referencia cuando el profesor organiza las actividades educativas. La planificación es extremadamente importante, por lo tanto, necesita estar atento a las necesidades que surgen de la interacción con los alumnos dentro del aula de clase.

El éxito de la actividad docente radica en poder adaptarse a las necesidades del grupo sin olvidarse de la organización que amerita dicha actividad. En este sentido, la planeación se orienta hacia las necesidades del alumno, partiendo de lo establecido en los programas oficiales aprobados. Se respetan los intereses y necesidades en el sentido de no imponer un orden preestablecido para el estudio e investigación de los temas exigidos en el programa, es decir, el docente no tiene restricciones curriculares de orden cronológico sino más bien de necesidades del grupo.

Para poder diferenciar el lenguaje oral y el lenguaje escrito se presenta la siguiente comparación (Cuadro 1.1):

LENGUAJE ORAL	LENGUAJE ESCRITO
Se utiliza para la comunicación inmediata, cara a cara.	Se utiliza para comunicarnos a través del tiempo y el espacio.
Tiene estructuras sintácticas informales	Tiene estructuras sintácticas formales.
La estructura de la oración es compleja, se da con la entonación.	La estructura de la oración es menos compleja, se da con la puntuación.
Tiene un proceso productivo, el hablar.	Tiene un proceso productivo, el escribir.
Tiene un proceso receptivo, el escuchar.	Tiene un proceso receptivo, el leer.
Se entiende la conducta en el proceso productivo, como oral o articularia.	Se entiende la conducta en el proceso productivo, como manual.

Cuadro 1.1 Diferencias entre lenguaje oral y escrito (Goodman, 1986, p. 16).

Por lo anterior, podemos decir que el lenguaje escrito no es un modo de representación del lenguaje oral; son formas alternativas y paralelas del lenguaje oral en tanto modos de representar significado.

1.2. LECTURA

Dado que leer comienza con el desarrollo del sentido de las funciones lingüísticas del lenguaje escrito, tenemos que: “leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos. Aprender a leer fue considerado como el dominio de la habilidad para reconocer palabras y adquirir un vocabulario de palabras visualizadas, palabras conocidas a la vista” (Goodman, 1986, p. 15).

Como el fin de la presente es la comprensión de textos, la concepción de lectura que la orientará proviene de la teoría interactiva, cuyos principales investigadores son: Kenneth y Yetta Goodman, Smith y Rumelhart.

Para ellos leer, “es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (Solé, 2001, p. 17). Plantean que se debe comprender la lectura como una construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. “El significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que aborda y a los objetivos que se enfrenta a aquél” (Solé, 2001, p. 18). El significado no está en ninguno de estos elementos aislados sino en la interacción de los tres que determinarían la comprensión.

En este sentido, la comprensión, dice Lerner, es “un proceso interactivo en el cual el lector debe construir una representación organizada y coherente del contenido del texto relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo” (Sánchez, 1999, p. 33). La comprensión al ser un proceso interactivo exige que el lector sea un partícipe permanente en diferentes niveles y procesos sin los cuales no es posible que se dé. “Comprender implica por tanto tomar en consideración las sugerencias y guías del propio texto sobre cómo ordenar, diferenciar e interrelacionar las ideas” (Sánchez, 1999, p. 33).

Posteriormente surge la teoría transaccional, que se acerca y se diferencia de la concepción de la teoría interactiva, para la cual según Kenneth Goodman (1986, p. 13), la lectura “es un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso”. Al respecto Rosenblatt agrega, “implica una

transacción entre el lector y el texto, las características del lector son tan importantes para la lectura como las características del texto” (Goodman, 1984, p. 18).

Esta teoría no entra en contradicción con la teoría interactiva hasta el punto que Goodman adoptó la denominación de transacción para referirse a la lectura:

Desde un punto de vista transaccional el escritor construye un texto a través de transacciones con él mismo a medida que se desarrolla y a medida que se expresa su significado. El texto es transformado en el proceso y también son los esquemas del autor (las formas de organizar su conocimiento). El lector también construye un texto durante la lectura a través de transacciones con el texto publicado y los esquemas del lector también son transformados en el proceso a través de la asimilación y acomodación que ha descrito Piaget.

Por lo anterior, la comprensión es un proceso interactivo o constructivo que se da a través del intercambio entre el lector y el texto. La comprensión es producto del intercambio entre la información lingüística y conceptual que posee el receptor (lector u oyente) con la que aporta el texto (oral o escrito). Goodman, dice al respecto: “Lo que aporta el lector a esta transacción es tan importante como lo que el escritor aportó, o tal como el escritor dejó el texto en el punto en que el lector empieza a negociar, a transaccionar con él”.

Así mismo, para Sánchez (1999, pp. 44-45) comprender un texto implica entrar o penetrar en su significado y, por tanto, conseguir los siguientes logros:

Reconocer palabras escritas. Se accede al significado de las palabras o significado lexical.

Desentrañar las ideas que encierran las palabras del texto. Construir con las palabras del texto ideas, o si se emplea la expresión técnica, proposiciones. Se organizan los significados de las palabras en términos de un predicado y varios argumentos.

Conectar las ideas entre sí. Componer un orden o hilo conductor entre ellas. Se relacionan las proposiciones entre sí tanto temáticamente como de manera causal, motivacional o descriptiva. A esto le denomina técnica de progresión temática o micro estructura.

Asumir y construir la jerarquía que hay o que se puede concebir entre esas ideas. A esto le denomina diferenciación o jerarquía en el valor de las ideas en el texto. En palabras más técnicas: la macroestructura. Esta alude a las ideas que expresan el significado global del texto; y esas ideas globales, permiten además diferenciar unas de otras y establecer una relación jerárquica entre ellas.

Reconocer la trama de relaciones que articulan las ideas globales. Las ideas globales se relacionan entre sí en términos causales, motivacionales, descriptivos, comparativos o temporales. Es lo que se denomina interrelación y ofrece varias formas que reciben el nombre de superestructuras y de acuerdo a Adam (Solé, 2001, p. 73) son:

📖 **Narrativa.** Texto que supone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en orden dado. Algunos textos narrativos siguen una organización: estado inicial, complicación, acción, resolución, estado final. Otros introducen una estructura conversacional dentro de la estructura narrativa.

📖 **Descriptiva.** Su intención es describir un objeto o fenómeno, mediante comparaciones y otras técnicas.

- 📖 **Expositiva.** Relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, el texto expositivo explica determinados fenómenos o bien proporciona informaciones sobre éstos.
- 📖 **Instructiva-inductiva.** Son los textos cuya pretensión es inducir a la acción del lector: consignas, instrucción de montaje o de uso, etc.
- 📖 **Aclaratoria.** Presenta una pregunta, un problema y se brinda además su solución.
- 📖 **Comparativa.** Se utiliza el recurso de contraponer las semejanzas y diferencias entre determinados hechos, conceptos o ideas con el fin de profundizar en la información que se pretende exponer.

Por consiguiente, por la variedad de textos, los objetivos que pueden plantearse los lectores son muy variados, además de que ellos no leen del mismo modo cualquier texto. Solé (2001, pp. 80-86) plantea los siguientes objetivos genéricos que deben tener lugar en las situaciones de enseñanza:

Leer para obtener una información precisa. Es la lectura que realizamos cuando nuestro propósito consiste en localizar algún dato que nos interesa. Este tipo de lectura se caracteriza por el hecho de que, la búsqueda de datos particulares genera la pérdida de otros datos.

Leer para seguir las instrucciones. La lectura es un medio que debe permitirnos hacer algo concreto. Cuando se lee con el objetivo de “saber como hacer” es imprescindible que se comprenda el texto leído, y el caso de que lo que se pretende hacer sea colectivo.

Leer para obtener una información de carácter general. Es la lectura que tiene lugar cuando queremos saber “de qué va” un texto, “saber qué pasa”, ver si interesa seguir leyendo. Este tipo de lectura, muy útil y productiva, la

utilizamos cuando consultamos algún material con propósitos concretos. Antes de decidirnos a leer con detenimiento las obras susceptibles de ayudarnos en nuestra tarea, procuramos tener de ellas una visión amplia, y seleccionamos luego lo más acorde con nuestro propósito general.

Leer para aprender. La finalidad consiste en ampliar los conocimientos de que disponemos a partir de la lectura de un texto determinado. Puede ser que ese texto sea señalado por otros, como es habitual en la escuela y en la universidad, o puede ser también que el texto retenido sea fruto de una decisión personal. Cuando se lee para estudiar, es habitual elaborar resúmenes y esquemas sobre lo leído, anotar lo que constituye una duda, volver a leer el mismo texto u otros que puedan contribuir al aprendizaje, etc.

Leer para revisar un escrito propio. Cuando se lee lo que se ha escrito, el lector revisa la adecuación del texto que ha confeccionado para transmitir el significado que le ha motivado a escribirlo; la lectura adopta un papel de control, de regulación, que puede adoptar también cuando se revisa un texto ajeno, pero no es lo mismo.

Leer por hacer. La lectura es una cuestión personal, que no puede estar sujeta a nada más que ella misma. Será fundamental que el lector pueda ir elaborando criterios propios para seleccionar los textos que lee, así como para valorarlos y criticarlos.

Leer para comunicar un texto a un auditorio. Este tipo de lectura es propio de actividades restringidas. La finalidad es que las personas a quienes se dirige la lectura puedan comprender el mensaje que se les emite, por lo que el lector suele utilizar una serie de recursos que envuelven la lectura en sí y que están destinados a hacerla comprensible.

Leer para practicar la lectura en voz alta. Lo que se pretende es que los alumnos lean con claridad, rapidez, fluidez y corrección, pronunciando adecuadamente, respetando las normas de puntuación y con la entonación requerida. Leer con eficacia en voz alta requiere la comprensión del texto. En muchas aulas esto se soluciona haciendo que los niños lean en voz alta escritos cuyo contenido conocen aunque no los hayan leído previamente.

Leer para darse cuenta de qué se ha aprendido. Consiste en que los alumnos deban darse cuenta de su comprensión, ya sea respondiendo a unas preguntas sobre el texto, ya sea recapitulándolo o a través de cualquier otra técnica.

Bajo esta denominación, el lector selecciona de la información que existe en el texto, lo relevante, de acuerdo con los intereses, propósitos, experiencias y conocimientos previos, en este sentido se dice que el lector construye su propio texto, que es distinto al del autor puesto que involucra experiencias, significados y conocimientos previos. Así pues la lectura es un proceso complejo que no puede ser reducido al simple reconocimiento y pronunciación de las grafías.

Tenemos entonces que, el proceso lector no se puede entender como una destreza global unitaria construida por el ensamblamiento de subdestrezas.

“Para leer es necesario dominar las habilidades de descodificación y aprender las distintas estrategias que conducen a la comprensión” (Solé, 2001, p. 20). Por lo anterior, se enlistan las que pueden ser usadas por los lectores para comprender los textos escritos (Goodman, 1984, pp.21-22):

Muestreo. Estrategia para procesar las letras y las palabras del texto rápidamente para no sobrecargar el aparato perceptivo; y por tanto, reconocer

instantáneamente las palabras escritas para poder pensar mientras se lee. El texto provee índices redundantes que no son igualmente útiles. El lector debe seleccionar de estos índices solamente aquellos que son más útiles.

Predicción. Estrategia que permite anticipar las palabras, eventos, ideas y situaciones que el escritor planteará en el texto. Esta anticipación se fusiona con la estrategia anterior, de modo que al muestrear se predice y al predecir, se muestrea. (Se trata del planteamiento de hipótesis). Se pueden hacer predicciones sobre cualquier tipo de texto y sobre cualquiera de sus componentes. Smith señala que en las narraciones se encuentran diversas fuentes de predicciones:

- 📖 **La atribución de características permanentes o temporales a los personajes de esas narraciones.** Esperamos que alguien seductor se comporte de determinada manera, y el hecho de que una protagonista se encuentre enfurecida nos puede hacer prever lo peor.
- 📖 **Las situaciones en que los personajes se mueven.** Una situación de euforia en un determinado personaje permitirá pensar que su reacción ante un problema concreto va ser una y no la otra.
- 📖 **Las relaciones que se establecen entre los personajes y el hecho de que los objetivos que se persiguen converjan o discrepen abiertamente.** Los dos hermanos consideran que cada uno de ellos es el que debe ser el heredero universal del patrimonio familiar, con exclusión del otro, se puede esperar que entren en conflicto.
- 📖 **La confluencia de objetivos en un mismo personaje.** Imaginemos a la protagonista de una novela, que recientemente ha tenido un bebé, recibiendo una invitación para un crucero que desde hace tiempo deseaba realizar.

📖 **Un tiempo brusco de situación.** El protagonista se arruina, o recibe una herencia, o por cuestiones de trabajo lo envían por una temporada a otro país.

Inferencia. Posibilita que el lector deduzca información no planteada explícitamente por el escritor, pero que, sobre la base de los conocimientos conceptuales, la competencia lingüística y sus esquemas previos, el lector podrá concluir.

Verificación. Estrategia con la cual el lector rechaza o confirma las hipótesis emitidas durante la predicción y la inferencia, con la que se puede construir una interpretación, se comprende.

Autocorrección. Estrategia con la cual el lector corrige equivocaciones al revisar la sintaxis del texto. Cuando se está perdiendo el propósito comunicativo, el lector vuelve a leer para reconsiderar el significado y replantear la información.

Así mismo, Goodman plantea que dicho proceso se da en cuatro ciclos (Diagrama 1.3):

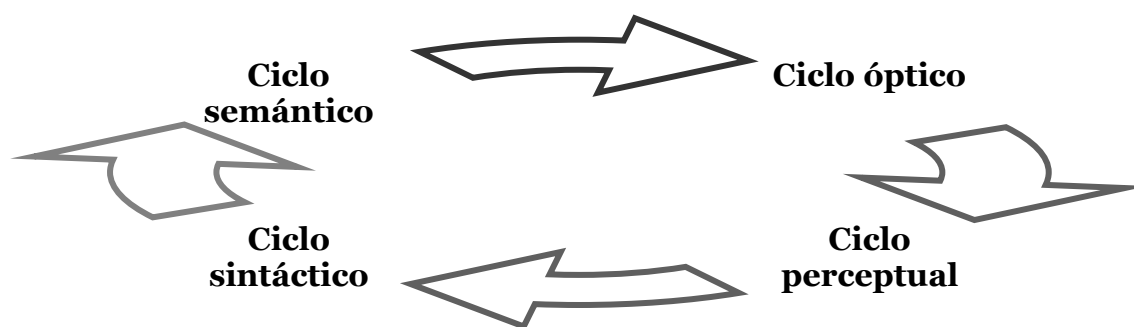


Diagrama 1.3. Ciclos del proceso de la lectura (Goodman, 1984, p. 23).

Ciclo óptico. La lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de información. El cerebro controla al ojo y lo dirige para que busque aquello que espera controlar. De tal modo, el lector sabe cuál es la información más útil que buscar, dónde encontrarla y cuál información ignorar.

Ciclo perceptual. En este ciclo nuestra capacidad para predecir pautas de lenguaje es tan fuerte que lo que creemos que vemos es en su mayor parte lo que esperamos ver. En la medida en que lo que vemos es suficientemente consistente con nuestras predicciones y en la medida en que tenga sentido, estamos satisfechos. Una vez que hemos obtenido sentido del texto tenemos la ilusión de que hemos visto todos los detalles gráficos del texto.

Ciclo sintáctico. Requiere fuertemente el uso de estrategias de predicción y de inferencia. Los lectores deben ser capaces de utilizar elementos claves de las pautas de oración, nexos y sufijos gramaticales y puntuación para predecir pautas sintácticas cuando comienzan a procesarlas.

Ciclo semántico. El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación. A lo largo de la lectura de un texto, e incluso luego, el lector está continuamente reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones.

Por consiguiente, Goodman plantea tres niveles en el proceso de lectura, que operan dentro de un contexto pragmático, es decir, en situaciones prácticas y funcionales en que la lectura y la escritura se utilizan (Diagrama 1.4).



Diagrama 1.4. Niveles en el proceso de la lectura (Goodman, 1984, p. 18).

En este diagrama podemos constatar que, sin significado no hay lectura, y los lectores no pueden lograr significado sin utilizar el proceso.

1.3. ESCRITURA

Entendiendo a la lectura en la teoría transaccional como un proceso que debe terminar con la construcción del significado, tenemos que así mismo al hablar de escritura no se está haciendo referencia al trazo de las letras como tal, se hace referencia a la redacción y propiamente a la comunicación escrita.

Graves encontró que las respuestas de las profesoras a lo que escriben los alumnos y las interacciones y reacciones de sus pares y familiares influyen en éstos, “los niños tienden a escribir de la misma manera en que aprenden a hablar” (Goodman, 1984, p. 107). Aún además, observó que, cuando los alumnos seleccionan los temas, la escritura se extiende y se amplía notablemente.

Graves confirmó que hay una interacción constante entre hablar, dibujar, leer y escribir y que estas actividades no se circunscriben a un momento o secuencia particular. Hay una transacción continua entre texto y pensamiento. Descubrió también, que, cuando están explorando una nueva dimensión de la escritura, pierden control sobre aspectos de la escritura que ya habían manejado. La sintaxis, la ortografía, la caligrafía, los signos de puntuación y la organización se deteriora cuando están experimentando con un nuevo estilo o cuando pasan de la escritura en imprenta al cursivo.

Por tanto, el propósito real de escribir, es comunicarse y lo importante no es la forma de ésta, sino el fondo. Es esta la razón por la cual cuando el alumno se encuentra en el proceso de aprender letras, se le debe estimular a que escriba sin importar que en un principio utilice garabatos o intentos de letras, ya que esto, contribuirá a un aprendizaje natural de la escritura.

Emig destacó la importancia de examinar el proceso de escribir y no el producto de la escritura. Demostró la naturaleza recurrente del proceso de escritura en el cual los niños toman decisiones sobre la selección de los componentes de un texto. Corrigen, revisan y reescriben añadiendo o eliminando elementos; reorganizando las partes o secciones de lo que han escrito.

Goodman (1984, pp. 109-124) categoriza los principios que rigen este proceso de escritura en tres rubros (Diagrama 1.5):

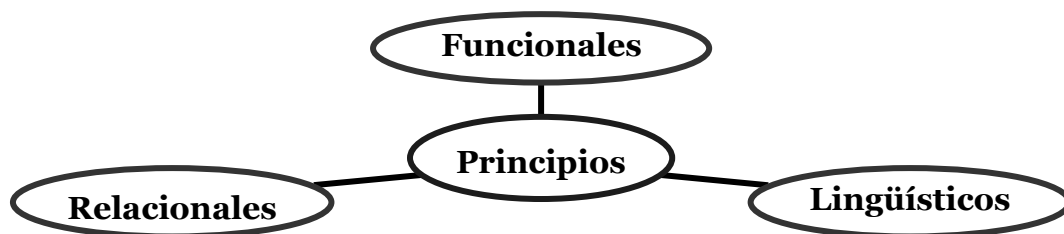


Diagrama 1.5. Principios del proceso de escritura (Goodman, 1984, pp. 109-124).

Los principios funcionales. Se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo escribir y para qué escribir y observa el significado de los eventos de lecto-escritura en los que participa. La significación que tenga la escritura en su vida diaria tendrá consecuencias en el desarrollo de los principios funcionales. Las funciones específicas dependerán de la necesidad que sienta el niño de un lenguaje escrito.

- 📖 **Para controlar la conducta de otros.** El niño sabe que puede producir signos que causen un impacto.
- 📖 **Interpersonal.** A muy temprana edad usan sus nombres para identificar posesiones.
- 📖 **Presuntas representaciones de experiencias reales o imaginarias.** Hacia los cuatro años algunos niños comienzan a representar su imaginación en el lenguaje escrito. Pueden ser historias que les han sido leídas o contadas acompañadas de dibujos.
- 📖 **Lenguaje heurístico explicativo.** Los niños comienzan antes de la escuela a marcar sus propios dibujos con el fin de explicarlos o representar de alguna manera en el lenguaje escrito lo que han representado en sus dibujos.
- 📖 **Extensión de la memoria.** Los niños aprenden que el lenguaje escrito puede ser utilizado para no olvidar algo.

Los principios lingüísticos. Se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de la forma en que el lenguaje escrito está organizado para compartir significados en la cultura. Los niños llegan a darse cuenta que el lenguaje escrito se organiza de una manera convencional. Estas formas incluyen las reglas ortográficas, gramofónicas, sintácticas, semánticas y pragmáticas del lenguaje escrito.

📖 **Principios ortográficos.** Estos incluyen todas las formas de la presentación visual del sistema de escritura como totalidad, tales como la cursiva y la manuscrita y las formas de los caracteres individuales como las mayúsculas y las minúsculas de la misma letra, además, la direccionalidad, la puntuación y las letras convencionales de una palabra. Se deben reconocer a los garabatos, las series de letras y la ortografía inventada como comienzos de la escritura. Así mismo, si los alumnos leen y escriben desarrollan su percepción de dónde puntuar.

📖 **Principios sintácticos.** En los primeros escritos de los niños aparece el control paulatino sobre el principio de que algunas terminaciones morfélicas se mantienen iguales independientemente de su composición fonológica.

📖 **Principios semánticos y pragmáticos.** Así como los niños aprenden la forma en que el lenguaje escrito se parece o difiere sintácticamente del lenguaje oral, también aprender si el significado está representado en el lenguaje escrito de la misma manera en que lo está en el lenguaje oral.

Los principios relacionales. Se desarrollan a medida que el niño resuelve el problema de cómo el lenguaje escrito llega a ser significativo. Los niños llegan a comprender cómo el lenguaje escrito representa las ideas y los conceptos que tiene la gente, los objetos en el mundo real y el lenguaje oral en la cultura. El escritor principiante debe llegar a conocer que la escritura puede relacionarse con el objeto y el significado del objeto que está siendo representado, con el lenguaje oral, con la percepción visual de la ortografía y con la interrelación de todas estas relaciones.

📖 **Relacionar la escritura con el objeto y con su significado.**

La escritura pictográfica inicial y la escritura logográfica posterior

son intentos similares de representar en el lenguaje escrito el objeto o el significado o la conceptualización del objeto.

📖 Relacionar la escritura con la percepción visual de la ortografía. Los niños empiezan a dar pruebas tempranas de tener idea de que ciertos rasgos ortográficos representan el significado en ciertos modos organizados aunque algunos rasgos llegan a ser más notorios que otros.

📖 Relacionar la escritura con el lenguaje oral. Es más complejo que el desarrollo de la relación entre la ortografía y los sonidos. Read piensa que el niño primero conoce el nombre de la letra y lo relaciona con el sonido. Él y otros investigadores presentan la hipótesis de una secuencia evolutiva de la estrategia de nombrar las letras, para dominar ciertos tipos de vocales hacia la ortografía convencional.

📖 Relacionar la escritura con la interrelación de los sistemas gráfico y fonológico. Mientras los niños desarrollan sus principios sobre la lengua escrita, también deben desarrollar la noción de que en algunos contextos algunos principios son más significativos que otros.

El aprendizaje de la escritura se configura como un proceso que implica instancias de planificación, escritura, revisión y reescritura, que suponen, entre otras, consultas con textos modelos, trabajo con borradores, relectura del alumno con distintos interlocutores y en diversos contextos. El conocimiento de variadas estrategias y actividades para cada uno de estos momentos del proceso de escritura son un insumo importante para atender las dificultades específicas que genera cada instancia.

Para concluir este capítulo, tenemos que en la enseñanza del lenguaje se pone de manifiesto de manera simultánea las cuatro habilidades del lenguaje y

comunicación: lenguaje oral, lenguaje escrito, lectura y escritura. Para ello, es importante desarrollar los procesos psicolingüísticos en el aula; “leer y escuchar nos capacita para extender nuestras ideas, escribir y hablar nos capacita para mostrarlas y reconstruirlas” (Smith, 1989, p. 13). Con la filosofía del lenguaje integral, el propósito comunicativo de los escritores, adquiere importancia a partir de que los lectores interactúan con las producciones de texto.

Como la filosofía del lenguaje integral, tiene cumple con el propósito del aprendizaje sistemático y continuo, se expondrán sus principios básicos en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 2

FILOSOFÍA DEL LENGUAJE INTEGRAL

2.1. TEORÍA DE TRANSFERENCIA DE INFORMACIÓN

2.2. TEORÍA INTERACTIVA

2.3. TEORÍA TRANSACCIONAL

2.4. PRINCIPIOS DE LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE INTEGRAL

2.4.1. Principios sobre el curriculum

2.4.2. Principios sobre la enseñanza y el aprendizaje

2.4.3. Principios sobre el lenguaje

2.4.4. Principios sobre la lectura y escritura

2.4.5. Principios sobre el profesor

2.4.6. Principios sobre el alumno

“El método integral, realmente no es un método sino una filosofía de la enseñanza que estimula a los alumnos a leer y escribir ” Yvonne Freedman.

2. FILOSOFÍA DEL LENGUAJE INTEGRAL

En el devenir histórico del hombre, se han ido construyendo explicaciones acerca de los diferentes componentes de un fenómeno, que fundamenten el por qué de cada uno de estos, engarzándolos con otros que son evidentes. A esto se le denomina como teoría.

Una teoría del aprendizaje sintetiza el conocimiento, de algún profesional de la educación, a partir de algún enfoque; para ayudar a comprender cómo se desarrolla la personalidad, la inteligencia y la motivación. Por consiguiente, explica y predice el cómo se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ser humano.

Para poder plantear estrategias de lenguaje y comunicación, las profesoras deben relacionarse con las teorías y metodologías que hablen al respecto con el propósito de aplicar los principios de aprendizaje de aquella que le parezca oportuna para poder así llevar a cabo su quehacer educativo.

Por fines del presente trabajo, se describen las teorías de los procesos de lectura (Diagrama 2.1):

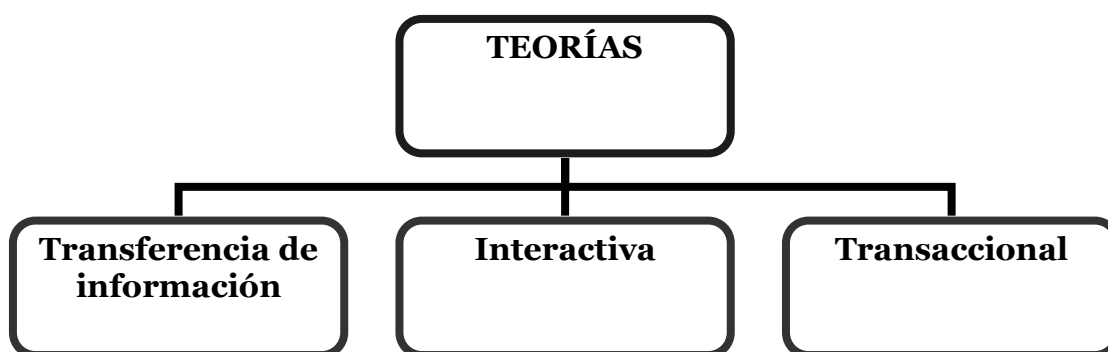


Diagrama 2.1. Teorías de los procesos de lectura (Carney, 1992, pp. 28-34).

2.1. TEORÍA DE TRANSFERENCIA DE INFORMACIÓN

Esta teoría ha recibido una importante influencia de la psicología cognitiva y es responsable del punto de vista respecto a que la lectura es un proceso de transferencia de información. “Señala que se trata de un proceso de letra a letra y palabra a palabra. Cree que los lectores extraen el significado del texto impreso procesándolo de forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes. Para esto, se da por supuesto que los lectores necesitan técnicas específicas que les permitan realizar la transferencia” (Carney, 1992, p. 28).

Las profesoras que adoptan esta concepción consideran que los buenos lectores son eficientes a la hora de efectuar esa transferencia, mientras que los malos no lo son. Para quienes adoptan esa concepción de la comprensión lectora, la evaluación del éxito se basa simplemente en pruebas que evalúan la cantidad de información transferida. El trabajo que proponen en el aula versa sobre técnicas de lecturas aisladas. A menudo, el desarrollo de estas técnicas consiste en proporcionar un pasaje corto, seguido de una serie de preguntas específicas centradas en determinadas habilidades de comprensión lectora.

2.2. TEORÍA INTERACTIVA

Chomsky y Piaget (Carney, 1992, p. 30) dicen que los niños construyen las reglas lingüísticas a través de la interacción social con otros, permitiéndoles convertirse en manejadores del lenguaje. Smith por su parte, piensa que la lectura es una actividad social en la cual el contexto ofrece las claves para interpretar las palabras.

Así durante los últimos años sesenta y setenta, algunos teóricos como Keneth Goodman y Frank Smith (Carney, 1992, p. 30) comenzaron a poner objeciones a

los supuestos básicos de las teorías de la lectura centradas en la transferencia, proponiendo una nueva teoría basada en estudios psicolingüísticos, la teoría interactiva, que maneja a la lectura como un proceso global e indivisible y toma en cuenta los conocimientos previos que el lector trae al enfrentarse a un texto y está centrada en el rol del lector durante el proceso de lectura; el significado está dado por la interacción entre el lector, texto y contexto.

La psicolingüística es una disciplina que combina la psicología y la lingüística para describir los procesos psicológicos que se ponen en marcha cuando las personas usan el lenguaje. La psicología ofrece percepciones de cómo se aprende y se utiliza el lenguaje y, la lingüística ofrece percepciones acerca de los sistemas de lenguaje y las clases de competencia que reflejan las personas al usarlo. La combinación de estas dos disciplinas ha enriquecido el curso de la enseñanza del lenguaje.

Por tanto, los psicolingüistas han abordado tres aspectos importantes del lenguaje:

Adquisición. Describen la forma en que los niños adquieren una lengua tratando de descubrir cuáles procesos biológicos y sociales intervienen en el desarrollo del mismo.

Producción del habla. Hacen referencia a la forma como las personas producen el habla.

Comprensión. Se refieren al proceso de comprensión que permite a las personas entender tanto el lenguaje hablado como el escrito, tomando en cuenta la percepción del habla desde el punto de vista de cómo interpretan los oyentes la señal del habla, así como el léxico, es decir, cómo se determinan los significados de las palabras, el procesamiento de oraciones y esto conlleva al análisis de la estructura gramatical de las oraciones con el fin de obtener

unidades semánticas mayores y por último, el discurso, el cual se basa en cómo se formulan y evalúan, en forma correcta, conversaciones o textos más largos.

Para los psicolingüistas, los lectores eficientes utilizan sus conocimientos previos para interactuar con el texto, lo que les permite construir su significado. Las profesoras que adoptan esta concepción tienen que emplear estrategias para conseguir que sus alumnos le dediquen más tiempo a sus textos.

2.3. TEORÍA TRANSACCIONAL

Posteriormente Rosenblatt y Shanklin, propusieron la teoría transaccional, como ampliación a la teoría interactiva. La teoría transaccional considera que “el significado que se crea cuando lectores y escritores se encuentran en los textos se considera mayor que el texto mismo o que los conocimientos previos del lector” (Carney, 1992, p. 30). Para la teoría transaccional el texto no es un objeto sino un potencial que es actualizado. En la lectura, la comprensión surge de la transacción entre el lector y el texto y es un acontecimiento único. En este sentido la significación del texto está totalmente abierta a la experiencia lectora.

La teoría transaccional, basa sus premisas en la realidad del que aprende y la misión del que enseña. Dentro de un contexto histórico-social, el aprendizaje es un proceso en el cual el alumno busca y construye significados de manera activa para lograr su propio desarrollo intelectual.

La aplicación de estos postulados teóricos ha servido para demostrar que el aprendizaje de una lengua resulta más fácil y efectivo si se construye a partir de las necesidades del que aprende, usando la lengua en situaciones auténticas de la vida para funciones comunicativas determinadas. Al respecto se ha demostrado que la adquisición de la primera lengua se desarrolla en la medida

en que los niños interactúan con hablantes adultos de su entorno familiar o social y no por la enseñanza deliberada de la gramática y del vocabulario.

Para Rosenblatt, el concepto transaccional está íntimamente ligado a la comprensión del lenguaje. La comunicación cara a cara puede brindar un ejemplo de la índole transaccional de toda actividad lingüística. Una conversación es una actividad temporal, un proceso bidireccional. Cada quien llega a la transacción con una historia individual, que se manifiesta en un cúmulo de experiencias lingüísticas, conocimientos previos, intereses, etc. El hablante, el oyente y el lector interactúan con el texto a medida que avanzan en cada una de estas transacciones. Cada uno debe construir un significado propio basado en un reservorio particular tanto de experiencias lingüísticas y extralingüísticas como de la práctica de la lectura o de la escritura. La situación, el entorno y la ocasión de la conversación o del acto de la lectura establecen los límites del marco o del tema general. De modo que el significado construido: se evalúa, confirma, revisa y amplía, y consiguientemente el hablante y el oyente, el lector y el escritor van conformando este significado de modo transaccional.

Esta teoría parte de que el lector hace sus propias hipótesis en búsqueda del significado tomando en cuenta el texto, así mismo, el contexto en el cual realiza la lectura. El lector es un sujeto activo en el proceso de comprender los mensajes que recibe. Esta teoría toma en cuenta la interacción que existe entre lenguaje y pensamiento al momento de leer; toma en cuenta el conocimiento previo del lector, y el proceso de unirlo al nuevo conocimiento, y se basa en una concepción psicolingüística.

Carney hace una comparación entre estas tres teorías de los procesos de lectura con respecto al lector y el texto para diferenciar su propósito en la enseñanza, se presenta a manera de síntesis (Cuadro 2.1.).

CATEGORIAS	TEORÍAS		
	De transferencia de información	Interactiva	Transaccional
El rol del lector	La tarea del lector consiste en tratar de aproximarse a un lector ideal, es decir, a alguien que asimila el significado que el escritor ha procurado comunicar.	El lector aporta gran cantidad de conocimientos y experiencia lingüística a la lectura de cualquier texto.	Los lectores que comparten conocimientos, cultura y experiencia similares compartirán también significados cuando lean el mismo texto, las características individuales del lector conducirán de manera invariable a que cada uno construya un texto único cuando lee.
El texto	El texto tiene un solo significado.	Un texto no es más que un esquema que encierra la posibilidad de generar muchos significados.	El significado siempre es relativo y está influido por el lector, el texto y los factores contextuales.
La forma de utilizar el conocimiento basado en el texto	El lector comienza a partir del símbolo, pasa a la palabra, de ahí la oración, y por último, al texto, momento en el que se descubre el significado.	El significado es el punto de partida de la lectura y dirige todo lo que hacemos.	La lectura comienza con la búsqueda de significado, es decir, el lector empieza con un objetivo y significados previstos antes de que sus ojos se enfrente a una página impresa.
El lugar del significado	En la lectura no se llega al significado hasta que se ha descifrado por completo el texto impreso.	La lectura comienza con una búsqueda de significado.	El significado es relativo, dependiendo de las transacciones que se produzcan entre lectores y textos en un contexto específico.

CATEGORIAS	TEORÍAS		
	De transferencia de información	Interactiva	Transaccional
La influencia del objetivo del lector	El propósito del lector no tiene influencia alguna sobre el significado.	El fin perseguido causa un impacto significativo sobre el modo de enfocar el lector, el texto y sobre el significado derivado.	El fin que persigue el lector limita los significados que podría construir.
El impacto del contexto sobre la lectura	Un buen lector será capaz de extraer el significado correcto con independencia de las limitaciones contextuales.	El contexto causa un profundo impacto, configurando el significado que construye.	Los lectores pertenecen al tipo de personas que son debido al contexto social específico en el que ha vivido. Los lectores encuentran escritos en contextos específicos que pueden influir en el significado.

Cuadro 2.1. Comparación de teorías con respecto al comportamiento lector (Carney, 1992, pp. 30-34).

Las profesoras deben familiarizarse con estas teorías para identificar cuál es su postura en la enseñanza de la lectura al llevar a cabo una intervención educativa. Para este fin, se recalca la importancia de informarse acerca de la adquisición infantil del lenguaje para poder establecer estrategias de lenguaje y comunicación acordes a las necesidades, intereses y expectativas de sus alumnos.

2.4. PRINCIPIOS DE LA FILOSOFÍA DEL LENGUAJE INTEGRAL

Bajo la concepción de la teoría transaccional, Goodman plantea para el trabajo en el aula, un método denominado *Whole Lenguaje*, que traducido al español se hace llamar lenguaje integral o lenguaje integrado (porque considera que el proceso del lenguaje está integrado en el proceso de aprendizaje) y consiste en el desarrollo del hablar, escuchar, leer y escribir alrededor de un currículum pertinente para los alumnos, basado en unidades temáticas planteadas y evaluadas en conjunto entre las profesoras y los alumnos.

El lenguaje integral es un movimiento pedagógico surgido en los Estados Unidos de Norteamérica en la década de los ochenta y que originalmente se usó en la enseñanza del inglés como lengua materna. Luego se extendió a contextos bilingües y recientemente algunos de sus principios de aprendizaje se han utilizado en situaciones de enseñanza de lenguas extranjeras.

Promueve la formación del ser humano en sus dimensiones cognitiva, socio-afectiva y lingüística. Incorpora el trabajo por temas de interés que invita a los alumnos a explorar las relaciones consigo mismo, con su entorno cercano y el mundo exterior.

Además, promueve el uso crítico y reflexivo de la lectura y la escritura, el cual abre otras posibilidades interpretativas y otras miradas al mundo. También fortalece el conocimiento y la aplicación efectiva de la estructura de la nueva lengua, al explorar sus diferentes componentes como la gramática, la pronunciación y el vocabulario, entre otros, desde las necesidades reales de los alumnos.

Por tanto, el lenguaje integral no es un programa, paquete, conjunto de materiales, método, práctica o técnica; más bien es una perspectiva sobre el lenguaje y el aprendizaje que conduce hacia la aceptación de ciertas estrategias, métodos, materiales y técnicas. Es humanista, ya que respeta el ritmo de

aprendizaje de cada niño. De esta manera formamos niños amando la lectura, escritura, quienes podrán desarrollar su pensamiento, ser críticos-reflexivos, cuestionadores y buscadores incansables de nuevas respuestas.

Para el lenguaje integral, el lenguaje se aprende por medio de experiencias auténticas de comunicación y no por medio de prácticas que carecen de propósito funcional. Aunque para la comunicación dentro del aula, el lenguaje oral y escrito es la forma de comunicación más utilizada, existen otras formas de comunicación como son los gestos, los dibujos, la pantomima y los rituales.

Para poder explicar en qué consiste el lenguaje integral se exponen los principios de aprendizaje en que se fundamentará su labor educativa, ya que se ocupan de estudiar a los factores que contribuyen a que ocurra y son en los que se fundamentará la labor educativa; en este sentido, si el docente desempeña su labor cimentándola en principios bien establecidos, podrá implementar y crear estrategias de enseñanza para mejorar la efectividad de su quehacer en el aula.

Sus proponentes prefieren referirse a este conjunto de principios como una filosofía, un conjunto de creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y no como un método, ya que no hay un currículo ni una secuencia de actividades en clase que se asocie exclusivamente con lengua integral. El lenguaje integral, por el otro lado, es una filosofía educativa, una manera diferente de ver la educación, con base en principios de aprendizaje, que se ha apoyado en distintas disciplinas como la lingüística, la psicolingüística y la antropología. Yvonne Freedman se refiere al lenguaje integral de la siguiente manera:

El método integral, realmente no es un método sino una filosofía de la enseñanza que estimula a los alumnos a leer y escribir. Los educadores que tienen una filosofía del lenguaje integral plantean un currículo que se centra en el educando y se basa en sus intereses inmediatos. La concepción de que el aprendizaje procede del todo a las partes es básica a esta filosofía.

Los niños desarrollan primero un entendimiento global y gradualmente llegan a entender las partes. La lectura y la escritura son relacionadas con actividades significativas que se centran en unidades de interés para los alumnos. La lectura es vista como experiencia enriquecedora no como un proceso de dominio de habilidades.

A continuación se exponen sus principios de aprendizaje (Diagrama 2.2):

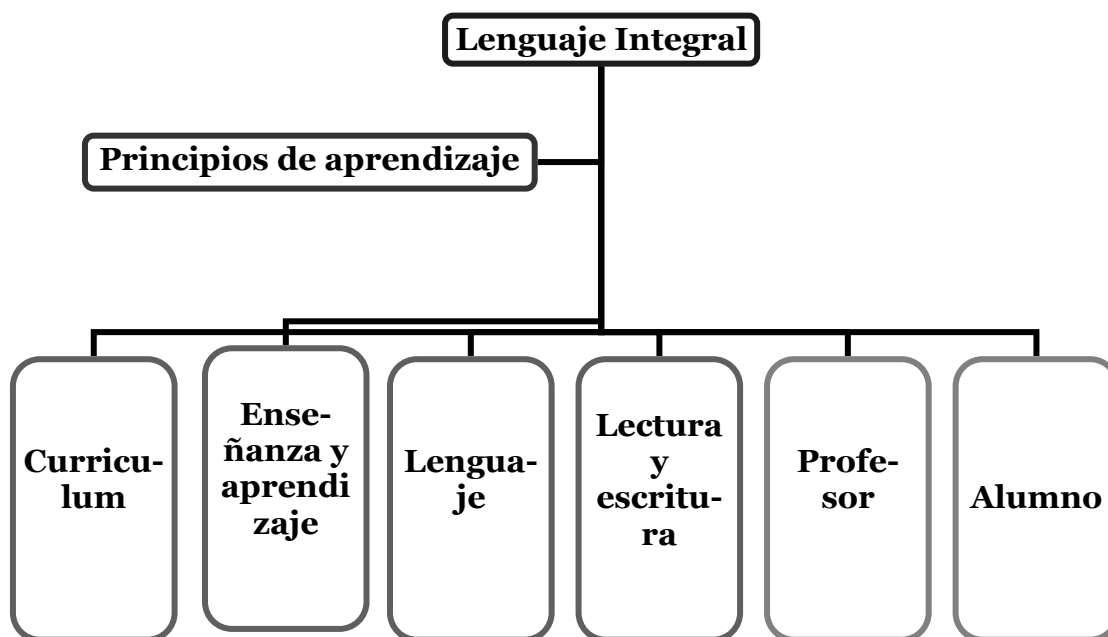


Diagrama 2.2. Principios de aprendizaje del lenguaje integral (Malagón, 2005, pp. 19-41).

2.4.1. Principios sobre el currículum

Goodman (1986, pp. 42) y Solé (2001, pp. 69-71) dan una visión desde el currículum a partir de los siguientes principios:

La integración es un principio clave para el desarrollo del lenguaje y para el aprendizaje por medio del lenguaje. El desarrollo del lenguaje y el contenido suponen un currículum doble para los docentes. Para los alumnos es un currículum único, cuyo acento está puesto en lo que se está aprendiendo, el objetivo por el cual se está usando el lenguaje.

Los niños precisan sentir que han elegido hacer lo que hacen por medio del lenguaje, ya sea porque les es útil o les resulta relevante. Los alumnos necesitan ser dueños de los procesos que ponen en acción: sentir que las actividades son suyas, no sólo tarea escolar o algo que sólo sirve para complacer al profesor.

Las profesoras deben organizar la totalidad o la mayor parte del currículum en torno a tópicos o temas. Una unidad provee un eje para la investigación, para el uso del lenguaje, para el desarrollo cognitivo. Integra a los alumnos en la planificación y les proporciona oportunidades para realizar actividades auténticas y relevantes en el contexto de estudios productivos.

Elegir métodos de enseñanza que ayuden a conseguir los propósitos de la comprensión lectora. Se trata aquí de buscar situaciones comunicativas más adecuadas para que los alumnos puedan construir su conocimiento y aplicarlo en contextos diversos.

La secuenciación de los contenidos. Ayudar a los alumnos a aprender supone ayudarles a establecer el máximo número de relaciones entre lo que ya saben y lo que se les ofrece como nuevo.

Para poder cimentar estos principios de aprendizaje, el lenguaje integral sugiere una alternativa de intervención educativa en la comprensión de textos dentro del currículum, además de basarse en estos principios “consiste en introducir bien en el horario de tutoría, bien dentro del desarrollo de una

asignatura una experiencia intensiva con estrategias de comprensión... la introducción de algunas claves comunes que aseguren la continuidad entre la experiencia instruccional en comprensión y el resto de las actividades de la vida escolar” (Sánchez, 1999, p. 299).

Sánchez (1999, p. 300) también sugiere que para llevar a cabo este tipo de intervención en los programas de instrucción en el proyecto curricular es necesario:

Que los profesores implicados compartan la misma definición de los problemas de comprensión. Que se reconozca que la comprensión lectora afecta a todas las materias, que su solución no puede venir sólo de una intervención aislada, que el problema de ver a la lectura como transferencia de información debe ser resuelto.

Que se estipulen momentos concretos para crear esos modos comunes de actuar. Acordar con todos los actores educativos (directivos, docentes, alumnos y padres de familia) el método elegido para intervenir en la comprensión lectora.

Que se creen sistemas para evaluar la marcha del proceso en el que todos están implicados. Se deben diseñar instrumentos concretos para efectuar la evaluación diagnóstica, continua y final.

Asimismo la Secretaría de Educación Básica y Normal (2004, p. 77) propone un tipo de intervención con las siguientes características:

- 📖 Tiene un carácter sistemático y permanente porque puede utilizarse de manera cotidiana para realizar actividades en cualquier campo formativo.

- 📖 Propicia que los niños y las niñas pongan en juego las habilidades que poseen, para avanzar hacia el logro de las competencias esperadas.
- 📖 Puede emplearse en cualquier modalidad de organización del trabajo que decida las profesoras (centros de interés, unidades de trabajo, proyectos de trabajo, rincones de juego, talleres).
- 📖 Abre oportunidades a las profesoras y a los niños para involucrarse en un trabajo que implique desafíos, que provoque y mantenga el interés por realizar las actividades, y que favorezca la disposición a colaborar para lograr los aprendizajes deseados.
- 📖 Es útil para promover el trabajo en equipos, en grupo y aún de manera individual para que los niños, conociendo la intención y con la guía de la docente, realicen actividades libres de distinta índole en los momentos más apropiados.

Con la intervención dentro del curriculum poco a poco los alumnos podrán llegar a comprender los textos con diversos contenidos, anticipando categorías de información y relaciones entre estas categorías.

Finalmente, la conciencia sobre la continuidad entre la comprensión oral y la de los textos, la consideración del estudio de los textos como un ejemplo de toda situación de aprendizaje debe proporcionar la base para un conjunto de decisiones curriculares. Podrían también influir en el modo de planear las situaciones comunicativas y las estrategias de aprendizaje.

2.4.2. Principios sobre la enseñanza y el aprendizaje

Smith (1992, p. 24) enlista los siguientes principios del lenguaje integral relacionados con la enseñanza y el aprendizaje:

La enseñanza no es un proceso de transferencia de información. La enseñanza se define como la acción de un sujeto que lleva al aprendizaje asociado de otra. Por lo tanto, cuando el profesor proporciona libros y estimula a los alumnos a su lectura, está enseñando.

Las decisiones orientadas a proporcionar una enseñanza específica se basan en las necesidades observadas en los alumnos. Las decisiones para impartir una asistencia específica de enseñanza nunca se asumen con independencia a las necesidades de los alumnos. Mediante la observación de los alumnos ocupados en los procesos de lectura y escritura, los profesoras toman decisiones para proporcionar ayuda y apoyo en áreas específicas.

La enseñanza lleva consigo el apoyo como parte del proceso del aprendizaje. La enseñanza más eficaz se produce cuando los alumnos están ocupados en el proceso de lectura y escritura.

Como vemos la enseñanza ya no va a ser responsabilidad del profesor, el sólo va a tomar un papel de facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus alumnos.

2.4.3. Principios sobre el lenguaje

Huey y Goodman coinciden en que el aprendizaje del lenguaje en la escuela se facilitaría (Goodman, 1986, pp. 13-14):

Si el aprendizaje del lenguaje se da del todo a las partes (modelo top down). El lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en éste para verificarlas.

Si el aprendizaje del lenguaje es personal y social. Las actividades en el aula de clase deben desarrollar ambos aspectos, permitiendo al alumno su desarrollo personal y su integración a la sociedad mediante la interacción y el compartir con los demás. Está impulsado desde adentro por la necesidad de la comunicación y está modelado desde afuera según las normas de la sociedad.

Si la adquisición del lenguaje adquiere relevancia. El lenguaje se aprende fácilmente cuando es integral, real y significativo para los alumnos, cuando tiene sentido y es funcional y cuando tiene en cuenta el contexto de su uso.

Si el aprendizaje del lenguaje se da en forma integral. Los cuatro procesos psicolingüísticos deben desarrollarse conjunta y simultáneamente: hablando, escuchando, leyendo y escribiendo, porque son procesos altamente interdependientes; de ahí que no es conveniente subdividirlos o atomizarlos con fines pedagógicos. Deben siempre utilizarse en contextos significativos y en actos reales de comunicación, porque el mensaje que es expresado se acomoda a las características de los alumnos en los componentes fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático así como al contexto y situación en la que interactúan.

Si los alumnos aprendiesen a través del lenguaje mientras aprenden el lenguaje. El lenguaje se aprende mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje en sí mismo, sino en su significado comunicacional. Aprendemos a través del lenguaje mientras desarrollamos el lenguaje. No se aprende a leer leyendo lecturas; se aprende a leer leyendo letreros, paquetes, cuentos, revistas, periódicos, guías de programas de televisión, carteles.

Si el aprendizaje del lenguaje se centra en el significado y no en el lenguaje en sí mismo. Considera hechos auténticos del habla y de la lectura y escritura, sin necesidad de analizar el lenguaje como lo haría un lingüista. El profesor alienta a los alumnos, cuestionándolos por el sentido que obtengan en

sus actividades de lectura y escritura. Cómo dar sentido al mundo en el contexto en el que lo hacen nuestros padres, familias y culturas. El desarrollo cognitivo y el lingüístico son totalmente interdependientes: el pensamiento depende del lenguaje y el lenguaje depende del pensamiento.

Si el aprendizaje del lenguaje es significativo y útil aquí y ahora.

Esto quiere decir que los alumnos tienen necesidad de información pertinente sobre un asunto determinado y por lo tanto completan y complementan sus mensajes, ocurre mientras el alumno construye significados acerca del mundo exterior, las motivaciones que los niños tienen para aprender difieren de las de los adultos, entre otros aspectos, por su inmediatez. Mientras que los adultos aprenden con miras al futuro, los niños tienen, usualmente, interés y motivaciones presentes y quieren resultados inmediatos. Esta opinión es reforzada por autores como Pluckrose, quien se refiere a los niños como criaturas del momento, que trabajan mejor y con más éxito cuando los objetivos son claros, de fácil comprensión e inmediatos.

Si el sistema escolar tomara como punto de partida el desarrollo del lenguaje que los niños ya tienen antes de entrar a la escuela, y las experiencias que tiene fuera de la escuela. Respetar a los alumnos: quiénes son, su origen, su forma de hablar, lo que leen y sus experiencias anteriores a su entrada a la escuela. De esta manera no hay niños con desventajas respecto del sistema escolar. Se respetan los antecedentes lingüísticos de los niños, lo que han aprendido de sus propias experiencias y que continuarán haciéndolo si el sistema escolar reconoce lo que son y quiénes son.

Si el aprendizaje del lenguaje otorga poder. El que aprende posee el proceso, toma las decisiones acerca de cuándo usarlo, para qué y con qué resultados.

Como podemos ver, ambos autores coinciden en dar importancia a un aprendizaje significativo para la adquisición del lenguaje infantil, por lo que sus fundamentos son desde un enfoque constructivista.

A manera de complemento, Goodman expone una comparación (Cuadro 2.2) para diferenciar qué es lo que hace difícil o fácil la adquisición del lenguaje.

ES DIFÍCIL CUANDO:	ES FÁCIL CUANDO:
Es artificial.	Es real y natural.
Está fragmentado en pequeñas partes.	Es integral.
No tiene sentido.	Tiene sentido.
Es aburrido y poco interesante.	Es interesante.
No es relevante.	Es relevante.
No le pertenece al alumno.	Le pertenece al alumno.
Está fuera de contexto.	Forma parte de un acontecimiento real.
No posee valor social.	Tiene utilidad social.
No tiene un propósito identificable.	Tiene un objetivo para el que aprende.
Está impuesto por otro.	El alumno elige utilizarlo.
Es inaccesible.	Es accesible para el alumno.
El alumno no tiene poder para usarlo.	El alumno tiene poder para usarlo.

Cuadro 2.2. Lo que dificulta y facilita la adquisición del lenguaje (Goodman, 1986, p. 11).

Este cuadro demuestra que cuando el sistema escolar divide el lenguaje en pequeños fragmentos, el sentido se convierte en un misterio absurdo y siempre es difícil encontrar sentido en lo absurdo. Lo que se aprende en forma abstracta se olvida pronto. Finalmente, los alumnos empiezan a considerar que la escuela es un lugar donde nada tiene sentido.

2.4.4. Principios sobre la lectura y la escritura.

Goodman (1986, pp. 52-52) y Carney (1992, pp. 23-24), sugieren los siguientes principios del lenguaje integral relacionados con la lectura y la escritura:

Los alumnos deben enfrentarse a textos auténticos. Es importante proporcionar a los alumnos textos completos como los que se encuentran en el mundo real, por ejemplo: periódicos, revistas, folletos, anuncios publicitarios...

Los objetivos de la lectura y la escritura deben ser claros. Del mismo modo que el lenguaje es funcional en el mundo real, la lectura en clase debe tener también un objetivo claro. Debe evitarse las tareas de lectura con fines de examen o similares.

Escritores y lectores se encuentran fuertemente limitados por lo que ya saben. Los escritores en relación con la composición, los lectores en relación con la comprensión.

Los lectores construyen el sentido en la lectura. Usan su aprendizaje y su experiencia previos para conferir sentido a los textos.

El significado, es relativo y se construye socialmente. Del mismo modo que los significados que nosotros creamos cuando hablamos están socialmente definidos, también lo están los que creamos al leer. Tenemos que aceptar que ningún texto escrito tiene significado. En cambio, cada texto puede llevar a la generación de muchos significados posibles.

Los lectores predicen, seleccionan y confirman. Mientras buscan encontrar sentido a la palabra impresa, se autocorrigien.

A partir del lenguaje integral la lectura y escritura son un proceso que debe finalizar con la obtención de un significado, para ello es necesario plantear

situaciones en donde se involucre al alumno con la comunicación oral y escrita a partir de sus necesidades e intereses.

2.4.5. Principios sobre el profesor

Antes de exponer los principios con respecto al rol que las profesoras deben asumir en el aula, es importante mencionar los conceptos de zona de desarrollo próximo y andamiaje de Vygotsky.

Tenemos que de acuerdo a su opinión las profesoras deben facilitar oportunidades de aprendizaje correspondiente a los siguientes dos niveles evolutivos (Diagrama 2.3):

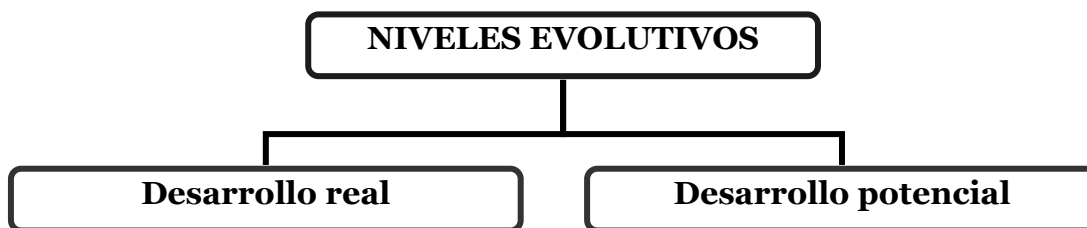


Diagrama 2.3. Niveles evolutivos de aprendizaje (Carney, 1992, p. 41).

Desarrollo real. Es el nivel de desarrollo de las funciones mentales del niño, determinado mediante la solución independiente de problemas, en otras palabras, lo que el niño puede hacer solo en un momento concreto.

Desarrollo potencial. Consiste en lo que un niño puede lograr si recibe apoyo durante la ejecución de la tarea. Es la capacidad de resolver problemas bajo la orientación del adulto o en colaboración con compañeros más capaces.

Vygotsky afirma que siempre hay alguna diferencia entre estas dos formas de desarrollo y que esa diferencia, la zona de desarrollo próximo (ZDP), indica las funciones que aún no han madurado aunque están en proceso de maduración.

Considerando este nuevo concepto tenemos como consecuencia una serie de principios de aprendizaje sobre el docente de acuerdo a Carney (1992, pp. 19-29) e incluyen:

La enseñanza siempre debe dirigirse a un nivel inmediatamente superior al del desarrollo actual del niño. Las profesoras tienen una responsabilidad importante respecto a la observación del aprendizaje de los alumnos para determinar su desarrollo actual y potencial y para identificar la ZDP de cada individuo respecto a cada área de aprendizaje.

Las profesoras deben crear ambientes de aprendizaje que proporcionen demostraciones positivas del aprendizaje de los alumnos. Estos tienen que observar a otros lectores y escritores que utilicen el lenguaje de una forma que éste más allá de su nivel de desarrollo actual.

Proporcionar información pertinente sobre una tarea dirigida a un fin que el alumno realice. Las profesoras saben cosas que los alumnos desconocen y por tanto, cuando haga falta, tendrá que proporcionar información como parte natural del proceso de aprendizaje.

Escuchar a los alumnos cuando comparten entre ellos sus descubrimientos personales sobre el aprendizaje. La puesta en común del conocimiento constituye un aspecto importante del proceso que lleva a la comprensión total de algo. El profesor tiene que proporcionar a sus alumnos muchas ocasiones de hablar mientras ellos escuchan. Será incapaz de desempeñar de manera satisfactoria otros roles si primero no escucha a sus

alumnos de manera que pueda descubrir lo que éstos saben y quizá no hayan demostrado.

Poner en común las intuiciones, éxitos, problemas, penas y alegrías experimentados al leer y escribir. Para las profesoras, es importante demostrar que también él es lector y escritor y que comparte algunas de las emociones y problemas que experimentan sus alumnos.

Mostrar estrategias que utilizan otros lectores competentes. Si las usadas en un momento determinado por los alumnos no llevan al objetivo deseado, el profesor debe mostrar otras que puedan utilizarse.

Apoyar a los niños cuando sus mejores esfuerzos no producen el resultado apetecido. Cuando las profesoras escuchan la lectura en voz alta de un alumno, deber ser un apoyo y no sólo un corrector. O cuando un alumno lucha para construir el significado cuando lee un texto en silencio, el docente debe estar allí para darle el empujón que le encamine hacia una mayor comprensión.

Evaluar críticamente los esfuerzos del alumno cuando su actuación no se corresponde con las expectativas y posibilidades, cuando no ha hecho esfuerzo alguno o cuando se ha equivocado. Las profesoras no deben actuar como un policía, tratando de cazar a sus alumnos cuando sus logros no son satisfactorios; tampoco debe convertirse en un amigo ciego que ignore que podría haber conseguido mucho más.

Presentar una lectura y una escritura realistas y dirigidas a objetivos. Las profesoras deben hacer algo más que hablar sobre escritura y lectura; debe demostrar a sus alumnos que ambas constituyen una parte importante de su mundo. El docente tiene que ser miembro entusiasta del club literato.

Introducir nuevas formas de lenguaje, nuevos autores, nuevos usos de la lectura, estilos alternativos de escritura, nuevo vocabulario, nuevos temas para desarrollar, nuevos objetivos para escribir y nuevos públicos. Esto no equivale a dar clases sobre diversos aspectos del lenguaje de forma descontextualizada, sino a una sensibilidad respecto a las necesidades del alumno cuando trata de dar sentido en medio de una diversidad de contextos significativos.

Organizar todo el curriculum o gran parte de él, tomando como base tópicos o temas. Puede elegir junto con sus alumnos algún tema de interés común y desarrollarlo como parte del currículo.

Por otro lado, tenemos que “el término de andamiaje describe la conducta de cualquier persona destinada a ayudar a un alumno a que se ocupe de algún aspecto del aprendizaje que esté más allá de su nivel actual de desarrollo” (Carney, 1992, pp. 43-44).

Para empujar a los alumnos a través de sus específicas ZDP, es necesario que el docente haga uso de las preguntas pues constituyen una técnica pedagógica esencial para facilitar la construcción del significado en el aprendizaje de la lectura.

Esta definición supone una serie de principios de aprendizaje claves:

- 📖 El andamiaje no consiste sólo en algo que utilizan los docentes o los adultos.
- 📖 El andamiaje es algo más que estimular o incitar a los alumnos para que imiten la conducta o los significados de otra persona que concuerde con su desarrollo real.
- 📖 El andamiaje es una respuesta a los intentos que el alumno hace para aprender. Los otros ayudan cuando el alumno trata de aprender algo

que está más allá de su nivel actual de desarrollo. Esta ayuda puede consistir en proporcionar nuevos conocimientos o estrategias, pero sólo en respuesta a los intentos de aprender del alumno. Es decir, el profesor o los demás alumnos no toman decisiones antes de que se produzca el aprendizaje relacionado con la ayuda necesitada; responden, en cambio, a las necesidades del alumno cuando trata de aprender dentro de una específica ZDP.

- 📖 Las profesoras o los compañeros que ayudan a un alumno pueden ofrecerle nuevos conocimientos o demostrarle otras estrategias, pero sólo en respuesta a los intentos de ese alumno para construir el significado de su mundo.
- 📖 Los alumnos se hacen responsables de su propio aprendizaje y crean sus propios textos. Quienes proporcionan el andamiaje les apoyan ayudándoles a llegar a los significados iniciados por ellos; no los liberan de su responsabilidad.
- 📖 El andamiaje supone entrar en diálogo con el alumno al que se ayuda de manera que le provean de indicios y estímulos para que traviese la ZDP. Aunque los docentes deben desempeñar un papel fundamental, los compañeros también tienen una parte importante en ello mediante las experiencias de aprendizaje en colaboración.
- 📖 Las profesoras deben evitar siempre la tendencia a tomar decisiones sobre lo que sea significativo para los alumnos en sus clases.

Partiendo de la exposición anterior, habrá quedado claro que hay formas de hablar sobre el lenguaje, adoptando los profesores distintos niveles de control, dependiendo de sus convicciones sobre el lenguaje, el aprendizaje y la enseñanza.

2.4.6. Principios sobre el alumno

Partiendo nuevamente de la filosofía del lenguaje integral tenemos que para Carney (1992, pp. 21-22) los alumnos aprenden mejor cuando:

Comprenden el objetivo del aprendizaje. Si los alumnos tienen que aprender, deben saber qué aprenden, qué fin tiene este aprendizaje en el mundo real y en qué sentido tiene interés para sus vidas.

Se sienten con libertad para emprender actividades nuevas. Es importante que los alumnos se sientan seguros y cómodos a la hora de realizar cosas nuevas en el aula. Hay que prepararles para que intenten la lectura de nuevas formas textuales, nuevos autores, nuevos objetivos.

Tienen oportunidades variadas y frecuentes de leer y escribir. Parece quedar fuera de discusión que los alumnos aprenderán a dar significado al tener que enfrentarse con muchos y diversos textos.

Aprenden como ampliación de las relaciones sociales. La lectura es un fenómeno social. Se aprende como extensión de las relaciones con otras personas. En consecuencia, los alumnos aprenden mejor cuando tienen oportunidad de hacerlo en el seno de grupos sociales. El aprendizaje aislado debe reducirse al mínimo.

Comunican sus puntos de vista a los demás. El lenguaje constituye un importante vehículo del aprendizaje. Los estudiantes han de tener frecuentes oportunidades de compartir sus propósitos con otras personas.

Tienen experiencia del éxito. Aunque en determinadas situaciones la competitividad puede favorecer el aprendizaje de algunos alumnos, en general

no debe presionárseles para que compitan con los demás. En cambio, hay que estimularles para que se fijen sus objetivos personales.

Tenemos entonces que si el aprendizaje es significativo para el alumno se facilitará el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura, porque le pertenece a él al darse en contextos reales.

Se concluye entonces, que la filosofía del lenguaje integral propone que se estimule a los alumnos para que reconozcan la necesidad de aprender a leer y a escribir, desde contextos que sean significativos para ellos. Y es en la educación preescolar donde se propicia una serie de estrategias de aprendizaje, para el desarrollo de las habilidades y de las competencias del campo formativo del lenguaje y comunicación, básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo; así como las disposiciones y actitudes que contribuyan al desarrollo de la autonomía y socialización.

Por tal motivo, se abordará en el capítulo tres la forma de organización del trabajo escolar, planteados en el PEP 04.

CAPÍTULO 3

LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL PEP 04

3.1. PLANEACIÓN

- 3.1.1. Organización de los aprendizajes
- 3.1.2. Selección y formulación de objetivos
- 3.1.3. Selección de contenidos
- 3.1.4. Métodos didácticos
- 3.1.5. Propuesta de actividades
- 3.1.6. Evaluación

3.2. DESARROLLO

- 3.2.1. Organización de trabajo
- 3.2.2. Organización del espacio educativo
- 3.2.3. Organización de materiales
- 3.2.4. Organización del tiempo
- 3.2.5. Secuencia didáctica

3.3. EVALUACIÓN

- 3.3.1. Qué evaluar
- 3.3.2. Cuándo evaluar
- 3.3.3. Cómo evaluar
- 3.3.4. Con qué instrumentos evaluar
- 3.3.5. Quiénes evalúan
- 3.3.6. Para qué evaluar

“La educación básica (preescolar, educación primaria y secundaria) es la etapa de formación de las personas en las que se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida” (sep, 2001, p. 107).

3. LA ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL PEP 04

En el PNE 01-06, la SEP dio un carácter obligatorio a la educación preescolar y plantea una renovación curricular, que contribuya a la articulación de la educación preescolar con la educación primaria y educación secundaria (SEP, 2004, p. 8). Como lo podemos constatar en el art. 3.º constitucional que plantea que “la educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica obligatoria”, y en el art. 31.º que dictamina que los ciudadanos tienen la obligación de “hacer que sus hijos o pupilos concurren a las escuelas públicas o privadas, para obtener la educación preescolar, primaria y secundaria...”; en su reforma mediante el decreto publicado en el DOF el 12 de noviembre del 2002.

Tenemos entonces que, “la educación básica (preescolar, educación primaria y secundaria) es la etapa de formación de las personas en las que se desarrollan las habilidades de pensamiento y las competencias básicas para favorecer el aprendizaje sistemático y continuo, así como las disposiciones y actitudes que normarán su vida” (sep, 2001, p. 107).

Para estos fines, en el art. 3.º constitucional compromete al Estado a que “el ejecutivo federal determine los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria, secundaria y normal para toda la república”. Así es, como se dio origen al PEP 04 con un carácter obligatorio a nivel nacional.

El PEP 04 responde a dar atención a la diversidad de aprendizaje para los niños, pues propone trabajar de acuerdo al contexto y los grupos escolares. Sin embargo, es necesario que las profesoras conozcan, implementen e innoven formas de trabajo distintas, haciendo a un lado la idea de homogeneizar a su grupo. Desde esta perspectiva surge la incógnita de cómo se puede transformar la práctica docente, si se ha trabajado durante años de forma

tradicional y el cómo con esta práctica se puede atender a la diversidad grupal con condiciones de trabajo adversas.

Para lograrlo, las profesoras requieren de instrumentos que les permitan diagnosticar su realidad y generar propuestas específicas que respondan efectivamente a las necesidades de sus alumnos, de las familias de éstos y de la comunidad. En el PEP 04, para la organización del trabajo escolar, se proponen tres componentes fundamentales (Diagrama 3.1):

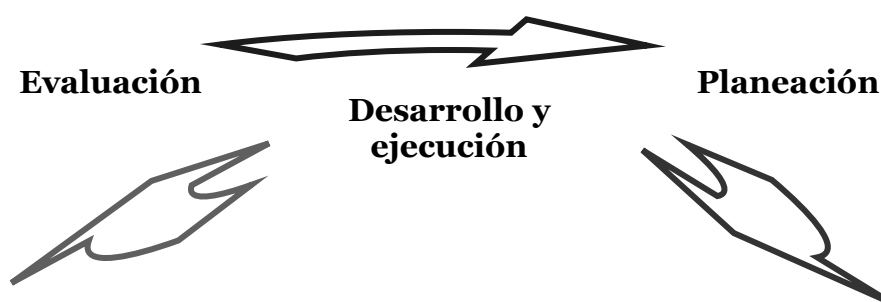


Diagrama 3.1. Proceso dinámico en el jardín de niños (Malagón, 2005, p. 10).

A continuación se explicará brevemente en que consisten cada uno de estos componentes:

3.1. PLANEACIÓN

“La planeación es un componente fundamental en todo proceso educativo, ya que en él se explicitan y coordinan las intenciones educativas y las interacciones de los aprendizajes, la relación de los objetivos que se pretende alcanzar (expresados en competencias educativas) y los contenidos de aprendizajes conceptuales, actitudinales y procedimentales, las propuestas de las actividades y la evaluación” (Malagón, 2005, p. 13).

Facilita la organización del trabajo; incorpora la evaluación tomando en cuenta la realidad de los niños y del medio; en fin, consigue una enseñanza más estructurada, organizada y coherente, acorde con el desarrollo madurativo del niño.

Es un proceso dinámico, abierto y flexible en el que hay que considerar algunos criterios generales (Diagrama 3.2):

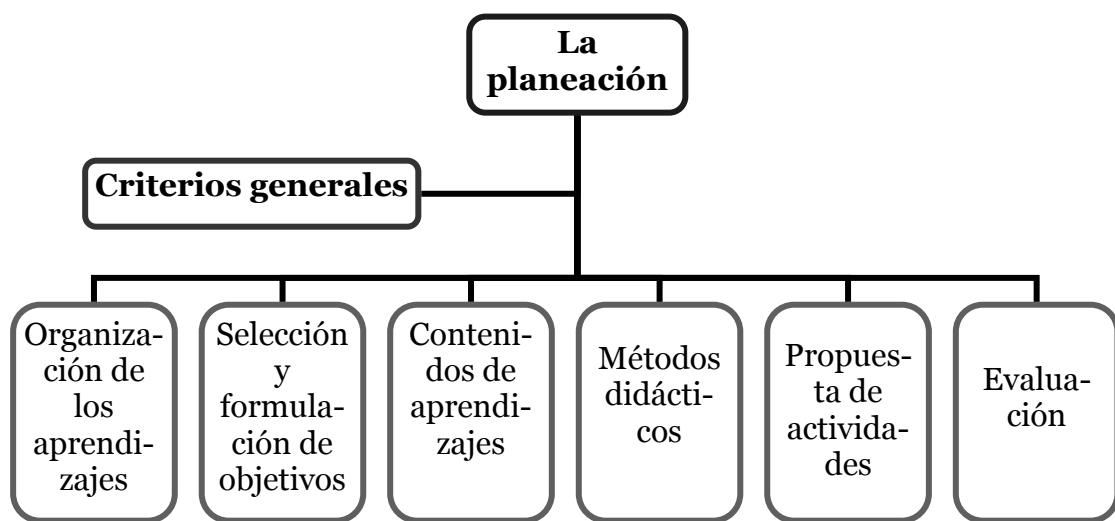


Diagrama 3.2. Criterios generales para la planeación (Malagón, 2005, pp. 19-41).

Se exponen las características de cada uno de estos criterios:

3.1.1. Organización de los aprendizajes

Antes de plantear contenidos, objetivos, actividades e instrumentos de evaluación es necesario conocer la manera en que se sectorizan los aprendizajes, pues de ello depende los criterios que vamos a considerar para llevar a cabo nuestra planeación. Se pueden considerar básicamente las siguientes tres categorías (Diagrama 3.3):



Diagrama 3.3. Criterios de organización de los aprendizajes (Malagón, 2005, p. 27).

Tenemos entonces que debemos considerar el aprendizaje en cada una de estas tres categorías, a partir de ellas vamos a establecer los propósitos educativos que pretendemos conseguir con nuestra planeación. A menudo las profesoras organizan los aprendizajes centrándose en el currículum, dejando a un lado las necesidades, los intereses y las expectativas de sus alumnos.

3.1.2. Selección y formulación de objetivos

Para cumplir con los propósitos del PNE 01-06, de dar continuidad a la educación preescolar, primaria y secundaria; en la organización del trabajo escolar, se plantean objetivos a corto, mediano y largo plazo que “son formulaciones que aportan orientación para lograr los aprendizajes, expresados en enunciados que se refieren a conocimientos, capacidades y actitudes válidas y pertinentes para construir las competencias de los alumnos” (Malagón, 2005, p. 16).

En este sentido, en el PEP 04 (SEP, 2004, pp. 27 y 28) se establecen propósitos fundamentales para la educación preescolar, pero no para cada uno de los tres grados, y se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada, y son:

- 📖 Que desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.
- 📖 Que sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- 📖 Que adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- 📖 Que comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- 📖 Que reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan

experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medio de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).

- 📖 Que construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.
- 📖 Que desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- 📖 Que se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.
- 📖 Que se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- 📖 Que desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.

- 📖 Que conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- 📖 Que comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.

Como podemos notar, estos propósitos fundamentales, son objetivos educativos a largo plazo que determinan los logros que se espera que alcancen los alumnos al final de proceso educativo, que se deben ir favoreciendo en el transcurso de su etapa preescolar.

El PEP 04 establece dichos propósitos fundamentales para su articulación con la educación primaria porque están basados en el desarrollo de competencias en los niños, en su carácter progresivo. Para ello, es necesario llevar a cabo un acercamiento permanente con la primaria, además de establecer finalidades específicas para cada nivel.

Con estos propósitos se da respuesta a las demandas de los padres de familia, por ejemplo, la enseñanza de la lectura y la escritura, con el desarrollo de competencias en el lenguaje oral y lenguaje escrito, en lugar de trabajar con planas que no favorecen procesos de aprendizaje del lenguaje escrito.

Asimismo, para organizar el trabajo educativo, en el PEP (SEP, 2004, pp. 31 y 32) se mencionan algunos principios pedagógicos que favorecen el logro de estos propósitos fundamentales, y se agrupan en los tres siguientes aspectos (Diagrama 3.4):

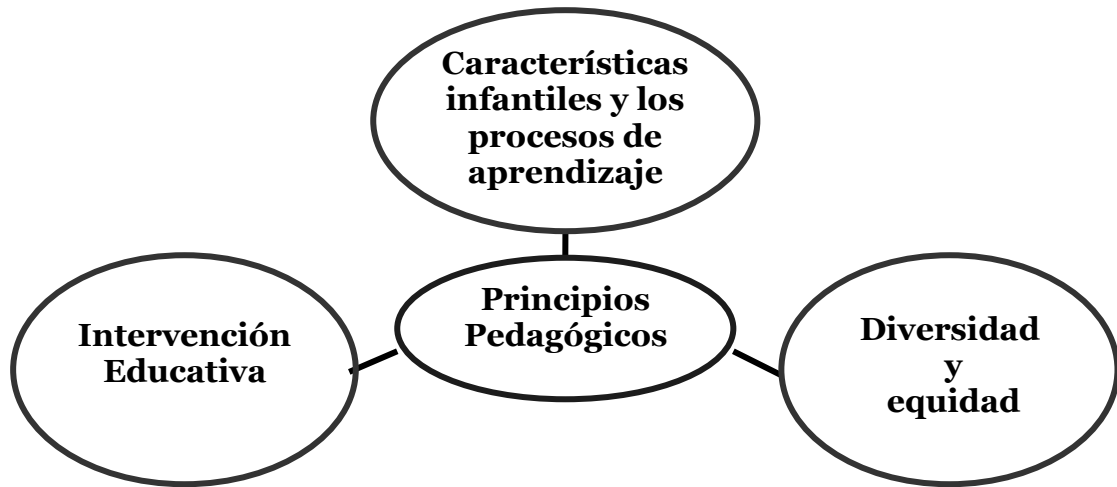


Diagrama 3.4. Tres aspectos en los que se agruparan los principios pedagógicos.

Los principios de cada uno de estos aspectos son:

Características infantiles y procesos de aprendizaje

- 📖 Las niñas y los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo.
- 📖 La función de la educadora es fomentar y mantener en las niñas y los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender.
- 📖 Las niñas y los niños aprenden en interacción con sus pares.
- 📖 El juego potencia el desarrollo y el aprendizaje en las niñas y los niños.

Diversidad y equidad

- 📖 La escuela debe ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales.

- 📖 La educadora, la escuela y los padres o tutores deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular.
- 📖 La escuela, como espacio de socialización y aprendizaje, debe propiciar la igualdad de derechos entre niñas y niños.

Intervención educativa

- 📖 El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender.
- 📖 Los buenos resultados de la intervención educativa requieren de un planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias y los propósitos fundamentales.
- 📖 La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorece el desarrollo de los niños.

Para poder favorecer estos propósitos fundamentales, la organización del PEP 04 (SEP, 2004, p. 48) establece una serie de competencias fundamentales (se analizarán con mayor detalle en el siguiente capítulo), es decir, objetivos a corto plazo que se espera se vayan favoreciendo durante los tres grados de educación preescolar y los agrupa en los siguientes seis campos formativos (Diagrama 3.5), que son objetivos a mediano plazo.

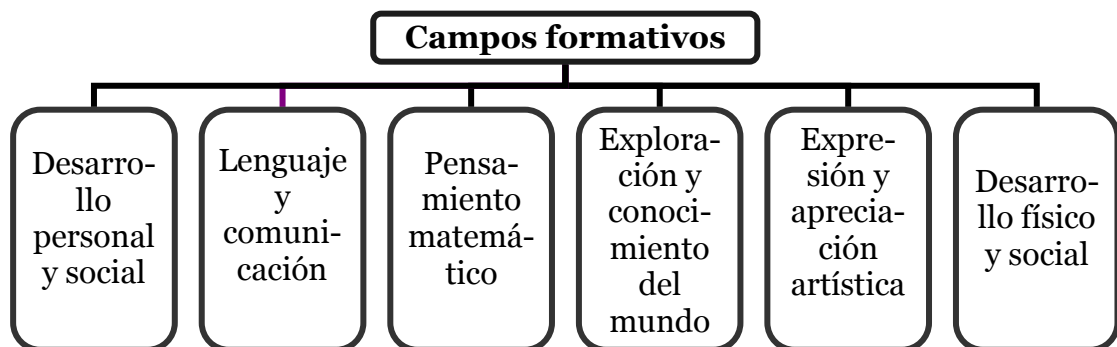


Diagrama 3.5. Campos formativos (SEP, 2004, p. 48).

Según Iglesias (2005, p. 21) la selección y la secuenciación de competencias cumplen las siguientes funciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

- 📖 Orientan y dan intencionalidad al proceso educativo.
- 📖 Guían el trabajo del maestro.
- 📖 Indican los logros que se pretende de los niños.
- 📖 Proveen criterios para evaluar los resultados educativos (de los niños y el maestro).
- 📖 Crean un mecanismo de retroacción para conseguir la acción docente.

“En el conjunto de los campos formativos, y en relación con las competencias esperadas, la educadora podrá tomar decisiones sobre el tipo de actividades que propondrá a sus alumnos, a fin de que avancen progresivamente en su proceso de integración a la comunidad escolar y en el desarrollo de sus competencias” (SEP, 2004, p.47).

Pero estos campos formativos no constituyen a materias o asignaturas que deban fragmentarse, al favorecer sus competencias de manera separada, se debe hacer de manera integral; para poder orientar los objetivos educativos (Diagrama 3.6):

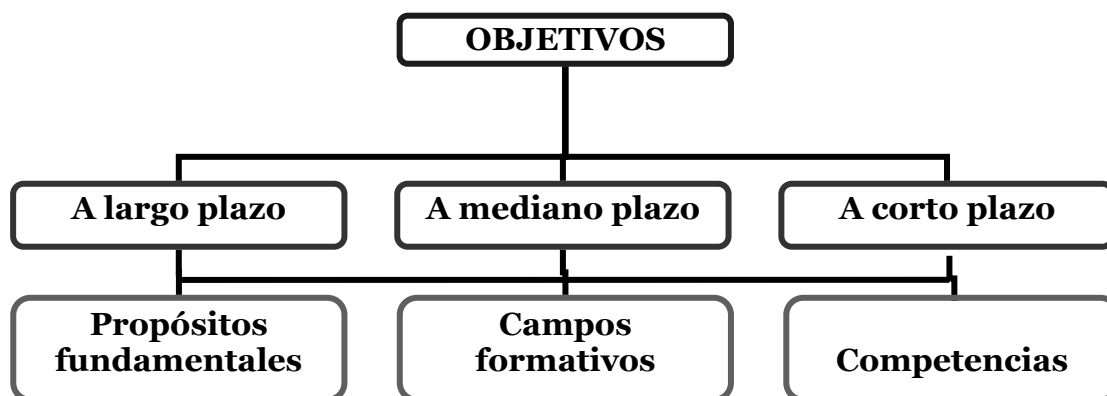


Diagrama 3.6. Objetivos educativos planteados en el PEP 04 (Malagón, 2005, p. 18).

Tenemos entonces, que el punto de partida para la planeación será siempre las competencias que se pretenden desarrollar. Los aprendizajes, los contenidos, las actividades, las situaciones didácticas y la selección de recursos estarán en función de los objetivos educativos.

3.1.3. Selección de contenidos

La planeación es un componente que permite organizar el trabajo escolar para favorecer el logro de los objetivos que se plantean en el PEP 04. Los contenidos son parte fundamental, pues son, todo aquello que se tiene que aprender para alcanzar dichos objetivos.

“Para conseguir las competencias propuestas, han de elaborarse a través de actividades y experiencias, en cuyo diseño han de tenerse en cuenta los contenidos propios de cada campo formativo, los cuales tienen que desarrollar las diferentes dimensiones de la personalidad del niño: cognitiva, afectiva, social y psicomotora” (Iglesias, 2005, p. 23).

Para su mejor manejo, se presenta la siguiente clasificación (Diagrama 3.7):

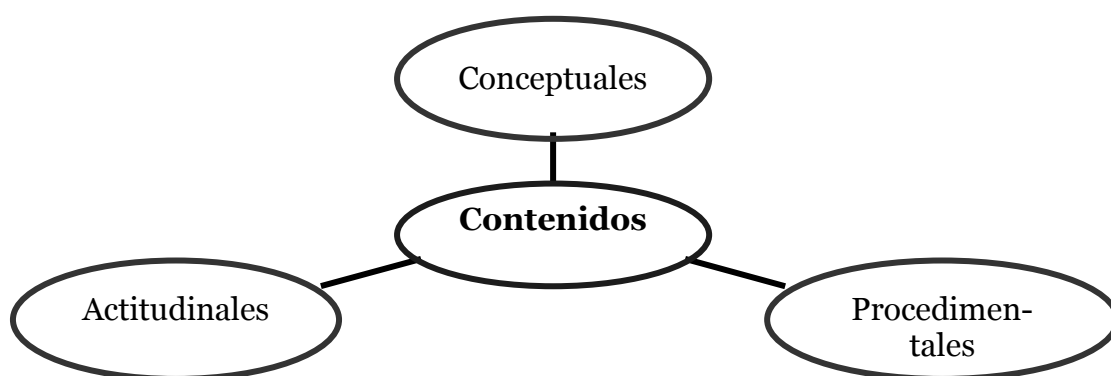


Diagrama 3.7. Clasificación de contenidos (Malagón, 2005, p. 21).

A continuación se presentan las características principales de cada uno de los contenidos:

Contenidos conceptuales. Los contenidos conceptuales se dividen en factuales y conceptuales, por su grado de complejidad (Diagrama 3.8):

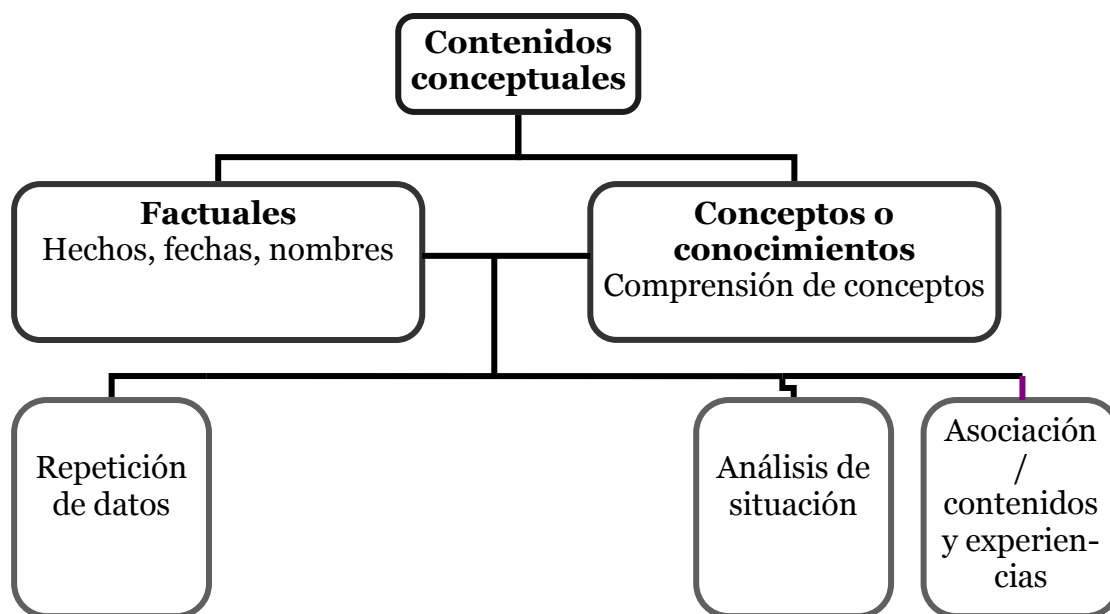


Diagrama 3.8. Características de los contenidos conceptuales (Malagón, 2005, p. 21).

Los contenidos conceptuales de tipo factuales se caracterizan, por:

- 📖 Su aprendizaje es literal en sí mismo.
- 📖 Es información descriptiva.
- 📖 Extinción a breve plazo.
- 📖 Es indispensable considerarlos dentro de un contexto más amplio.
- 📖 Su valor es ser instrumentos para ayudar al logro de objetivos relacionados con conceptos.
- 📖 Metodologías simples de aprendizaje.

Asimismo, los contenidos conceptuales de tipo conceptual se distinguen de los factuales, por:

- 📖 Requieren y buscan comprensión gradual.
- 📖 Ayudan a dar significado a un dato.
- 📖 Conocimientos no acabados.
- 📖 Ayudan a entender hechos específicos.
- 📖 Alto grado de generalidad.
- 📖 Son transferibles.
- 📖 Metodologías de aprendizaje experienciales.
- 📖 Extinción a largo plazo.

Contenidos procedimentales. Por otra parte, los contenidos procedimentales consisten en un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de un objetivo (Diagrama 3.9).

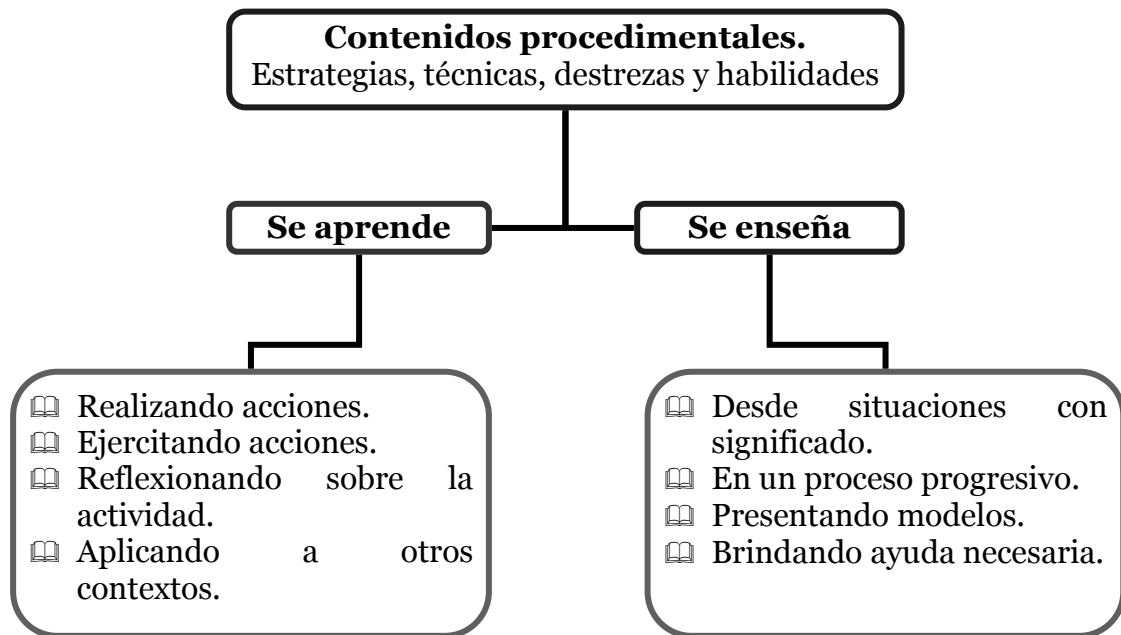


Diagrama 3.9. Características de los contenidos procedimentales (Malagón, 2005, p. 21).

Para lograrlo, se requieren la reiteración de acciones que lleven a los alumnos a dominar la estrategia, técnica, destreza o habilidad, y reflexionen sobre los procesos implementados.

En el momento de la planeación, la profesora debe establecer los niveles de dificultad para el logro de los objetivos y establecer el tiempo de su implementación.

Contenidos actitudinales. El tercer tipo de contenidos, los actitudinales, consiste en abarcar los campos: cognitivo, procedimental y valórico (Diagrama 3.10).

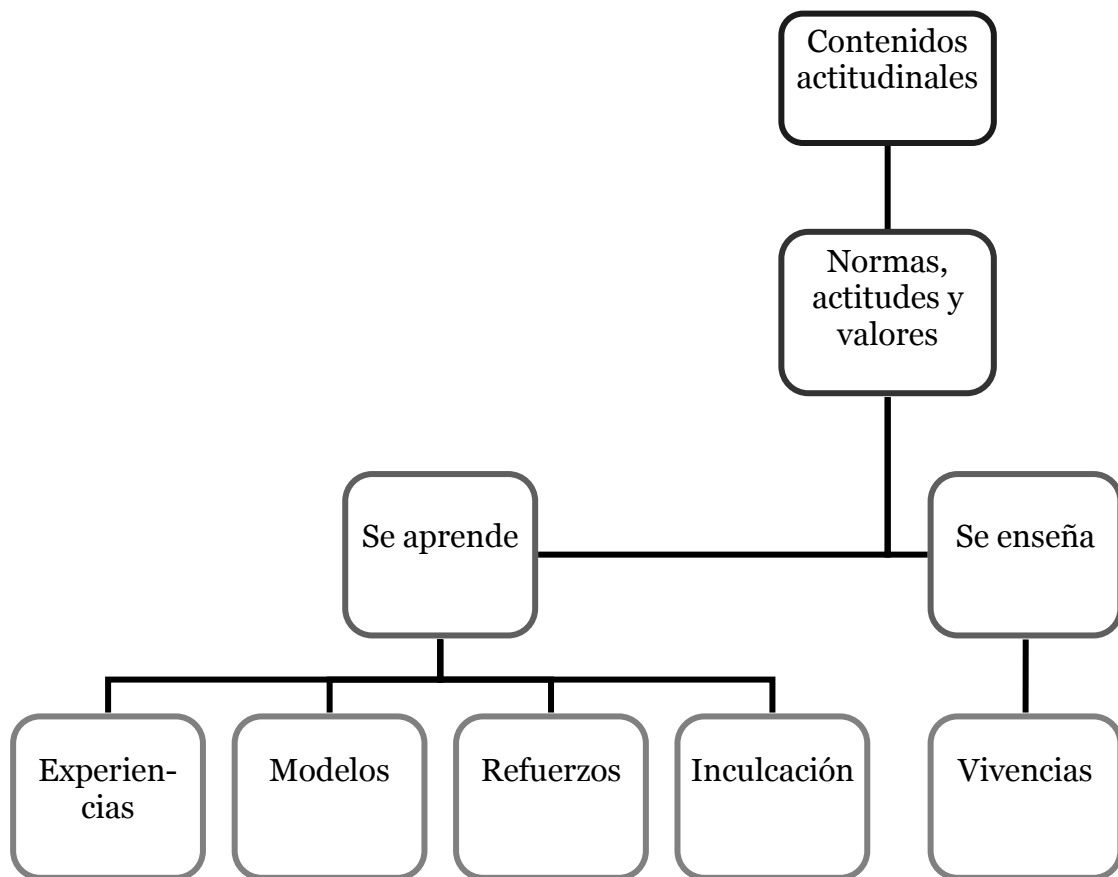


Diagrama 3.10. Características de los contenidos actitudinales (Malagón, 2005, p. 21).

En el PEP 04 se contemplan conocimientos, habilidades, hábitos, destrezas, valores, normas y actitudes considerados válidos para el contexto sociocultural y reflejados como niveles mínimos de competencia de los alumnos.

3.1.4. Métodos didácticos

Para elegir el método didáctico con el que va a trabajar la profesora se tiene que considerar ciertas características de acuerdo a Iglesias (2005, p.23):

- 📖 Ser adecuado a las competencias por desarrollar.
- 📖 Que tome en cuenta el contexto.
- 📖 Fundamente las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos.
- 📖 Procure actividades lúdicas y activas.
- 📖 Abarque el mayor número de competencias de distintos campos formativos.
- 📖 Que se ajuste al tiempo con que se dispone.
- 📖 Procure actividades variadas, motivadoras y no reiterativas.

En el PEP 04 se propone a las profesoras que seleccionen diferentes métodos didácticos para trabajar determinados aprendizajes para mejorar el nivel de desempeño de las competencias en los preescolares (Diagrama 3.11):

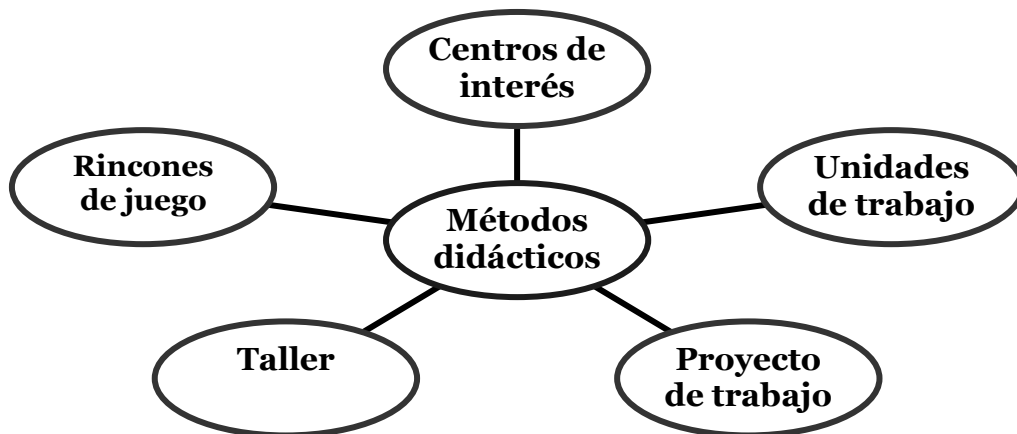


Diagrama 3.11. Métodos didácticos (Malagón, 2005, p. 52).

En breve se explicará en que consiste cada uno de ellos:

El centro de interés. Es el agrupamiento de contenidos y actividades en torno a temas de gran significado para el niño (Diagrama 3.12).

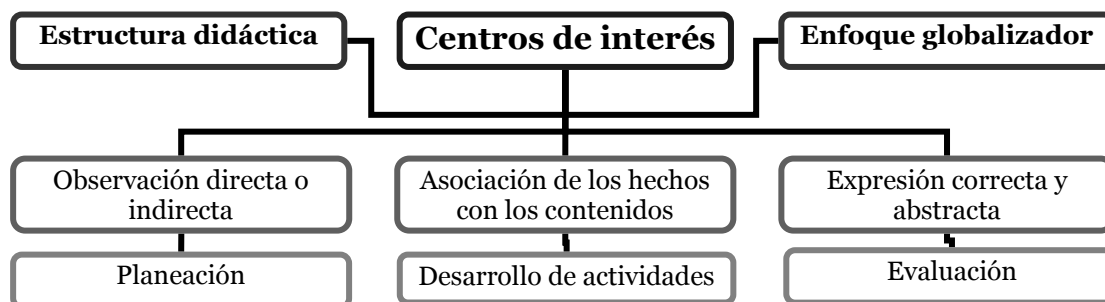


Diagrama 3.12. Estructura didáctica del centro de interés (Malagón, 2005, pp. 55-61).

Este método consiste en:

- 📖 Procurar que el alumno en general conozca y comprenda mejor el medio que le rodea en sus aspectos sociales, culturales y naturales.
- 📖 Los aprendizajes que proporciona son básicos y fundamentales en relación con el desarrollo del tema.

En el apartado de anexos se presenta una propuesta de formatos para la planeación general del centro de interés y para la planeación de una sesión diaria o específica (Anexos a - b).

Unidad de trabajo. Consiste en la organización del contenido y un conjunto de experiencias en torno a un eje principal que despierte el interés, en el cual un hecho cualquiera puede servir como punto de partida. Las actividades que propone harán más amplio el conocimiento, para una mejor comprensión (Diagrama 3.13).

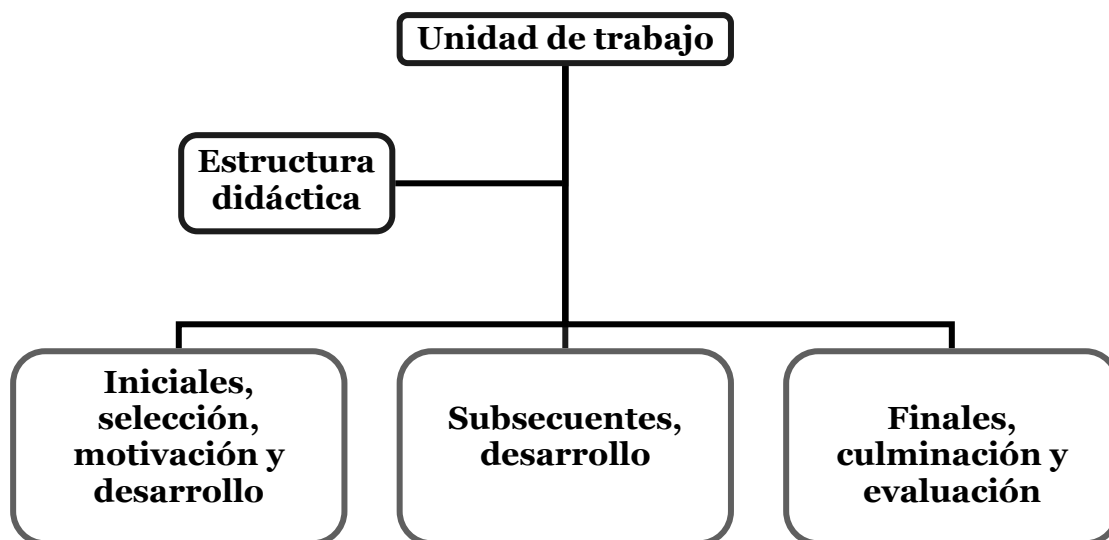


Diagrama 3.13. Estructura didáctica de la unidad de trabajo (Malagón, 2005, pp. 63-67).

Este método consiste en:

- 📖 Posibilitar que el niño amplíe la información sobre un aspecto de su realidad.
- 📖 Proporcionar oportunidad a las educadoras y alumnos de comprender y hacer uso de la información.

En el apartado de anexos se presenta una propuesta de formatos para la planeación general de la unidad de trabajo y para la planeación de una sesión diaria o específica (Anexos c - d).

Proyecto de trabajo. Es un plan de trabajo elegido libremente por los niños con el fin de resolver un problema o hacer algo que les interesa, suele estar constituido por contenidos del área del descubrimiento del medio y menor medida del área de identidad y autonomía personal (Diagrama 3.14).

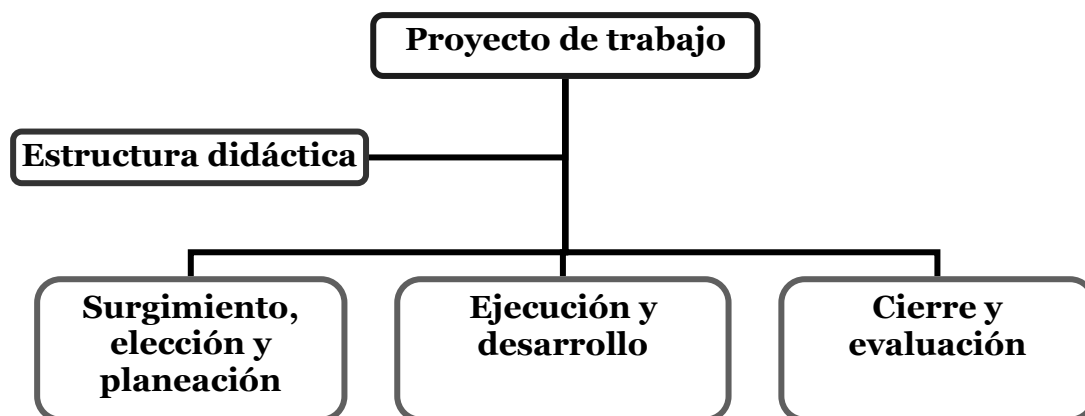


Diagrama 3.14. Estructura didáctica del proyecto de trabajo (Malagón, 2005, pp. 69-78).

Este método consiste en:

- 📖 Formar un individuo con capacidad para el cambio.
- 📖 Formar un sujeto que aprende a resolver problemas.
- 📖 Aprender a trabajar colaborativamente para un fin común.

En el apartado de anexos se presenta una propuesta de formatos para la planeación general del proyecto de trabajo o método de proyecto y para la planeación de una sesión diaria o específica (Anexo e).

Taller. Consiste en la organización de actividades de aprendizaje en el proceso de trabajo placentero y creativo para un producto manual o intelectual. Es un ámbito en el que se fomenta el intercambio, la cooperación, la participación, la comunicación y la independencia, en donde cada niño es protagonista, que va construyendo su conocimiento a través del intercambio social y del pensamiento individual, todo ello complementado con la acción y la reflexión (Diagrama 3.15).

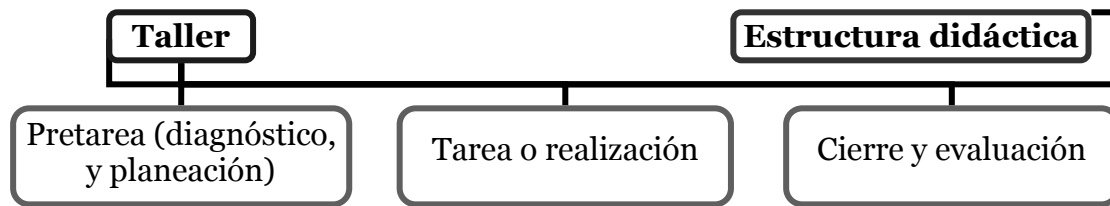


Diagrama 3.15. Estructura didáctica del taller (Malagón, 2005, pp. 79-85).

Este método consiste en:

- 📖 Desarrollar la capacidad de poner en práctica los conocimientos.
- 📖 Fomentar la participación activa y responsable.
- 📖 Aprender procesos y técnicas específicas.

En el apartado de anexos se presenta una propuesta de formatos para la planeación general del taller y para la planeación de una sesión diaria o específica (Anexos f - g).

Rincón de juego. Son una opción metodológica, son espacios organizados dentro del aula que tienen que ser polivalentes, es decir, tener diferentes valores y varias alternativas para conseguir los objetivos, hábitos, contenidos, etc., donde cada niño puede actuar con autonomía y elegir una actividad libre o semidirigida en función de sus necesidades e intereses (Diagrama 3.16).

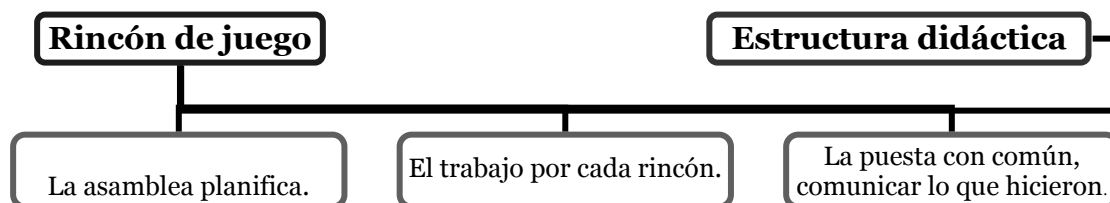


Diagrama 3.16. Estructura didáctica de la rincón de juego (Malagón, 2005, pp. 87-91).

Este método consiste en:

- 📖 Atender la diversidad del grupo.
- 📖 Facilitar la actividad mental, la planeación y la toma de iniciativa.

En el apartado de anexos se presenta una propuesta de formatos para la planeación general del rincón de juego y para la planeación de una sesión diaria o específica (Anexos h - i).

3.1.5. Propuesta de actividades

El diseño y desarrollo de los métodos didácticos requieren diferentes tipos de actividades que respondan a las necesidades, los intereses y las expectativas de los alumnos y que permitan el desarrollo de los distintos tipos de capacidades de los alumnos y la evaluación de la práctica docente. Para aprender los contenidos, es necesario establecer las actividades escolares, eligiendo la más oportuna para lograr sus objetivos. En el PEP 04 se presenta la siguiente clasificación (Diagrama 3.17):



Diagrama 3.17. Clasificación de actividades propuestas en el PEP 04 (Iglesias, 2005, pp. 24 y 25).

En breve se expondrá en que consiste cada una:

Actividades de conocimiento previos - introducción motivacional.

Son aquellas para obtener información sobre las necesidades, los intereses y las expectativas de los alumnos.

Actividades de desarrollo. Son aquellas con las que se pretende que el alumno descubra, organice y relacione la información que se le proporciona.

Actividades de consolidación. Son aquellas diseñadas por la profesora con el propósito de que los alumnos afiancen el grado de desarrollo en los distintos tipos de que se pretende alcanzar, en función de sus necesidades intereses y expectativas.

Actividades de refuerzo. Son aquellas diseñadas por la profesora en caso de que el alumno presente dificultades en el desarrollo de determinadas capacidades.

Actividades de ampliación. Son aquellas diseñadas por la profesora con el objeto de que los alumnos que han realizado de manera satisfactoria y rápida las actividades de desarrollo, amplíen sus aprendizajes.

Actividades de evaluación. Son aquellas diseñadas por la profesora con el fin de evaluar el proceso de adquisición en los alumnos.

Actividades cotidianas o de rutina. Son aquellas que se realizan a diario en el aula escolar, convenientemente a la misma hora. Las profesoras deben contribuir a prevenir a los alumnos a prever y anticiparse a éstas, adquiriendo así su noción espacial y temporal. Cabe aclarar, que no por ser cotidianas; deban de ser repetitivas, mecánicas u obligatorias; se debe buscar la variedad, por ejemplo, el saludo puede ser con canciones, rimas, un juego, etc.

Actividades permanentes. Son aquellas que se realizan en forma periódica con el fin de desarrollar competencias que se consideran importantes de acuerdo con la situación del grupo y los propósitos fundamentales de PEP 04. Estas actividades pueden variar cada mes o cada dos meses, dependiendo de las características y necesidades del grupo.

Actividades libres. Son aquellas que elige el niño. Se deben llevar a cabo después de algunos acuerdos con la profesora o con los compañeros.

Actividades semidirigidas. Son aquellas que propone la profesora para el enriquecimiento de las demás actividades, como realizar una artesanía, un periódico, una visita, entre otras.

Tenemos entonces que para enseñar los contenidos establecidos, es preciso planear actividades de todo tipo, para que los niños puedan aprender de manera integral. Cabe aclarar, de que no se trata de actividades diferente desde el punto de vista formal, sino desde la perspectiva para la cual le sirven a la profesora en cada momento.

3.1.6. Evaluación

“La planeación no tiene sentido si no existe una evaluación, ya que a partir de ésta se tienen elementos para prever lo que se va hacer” (Malagón, 2005, p. 37). Se requiere de una evaluación que documente los aprendizajes de los niños, el proceso educativo, la práctica docente, la organización y el funcionamiento de la escuela. Para ello, es necesario capacitar a las profesoras acerca de los diferentes procesos para la evaluación (Diagrama 3.18), de acuerdo al PEP 04.

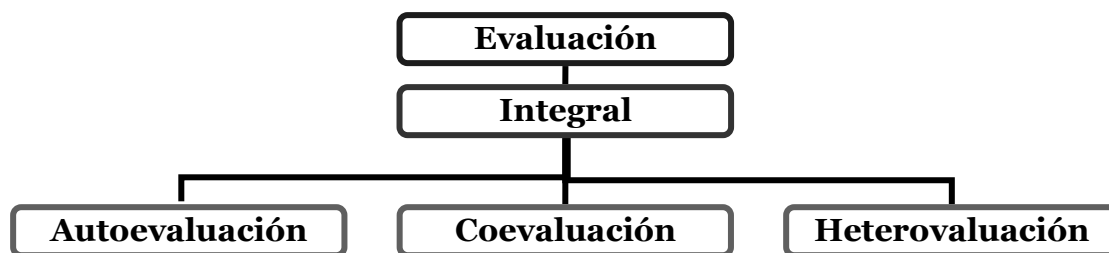


Diagrama 3.18. Procesos de la evaluación. (SEP, 2004, pp. 132-136).

A continuación se describen los procesos de evaluación:

Autoevaluación. Es el proceso de evaluación que realizan ellos mismos para ponderar sus propias actividades y resultados (alumnos y profesora), para reconocer sus dificultades y logros.

Coevaluación. Es el proceso de evaluación que realiza todo el grupo con respecto a una actividad o trabajo determinado, realizado entre varios.

Heteroevaluación. Es el proceso de evaluación que realiza una persona respecto de las otras. Este tipo de evaluación es la que generalmente realiza la profesora con relación a sus alumnos.

3.2. DESARROLLO

De acuerdo al apartado anterior, la planeación, es necesario replantear después de llevar a cabo la evaluación diagnóstica; actividades, contenidos y objetivos, dependiendo de las necesidades del grupo. Asimismo es conveniente, de acuerdo al PEP 04, revisar otro tipo de factores relativos a la organización de recursos (Diagrama 3.19):

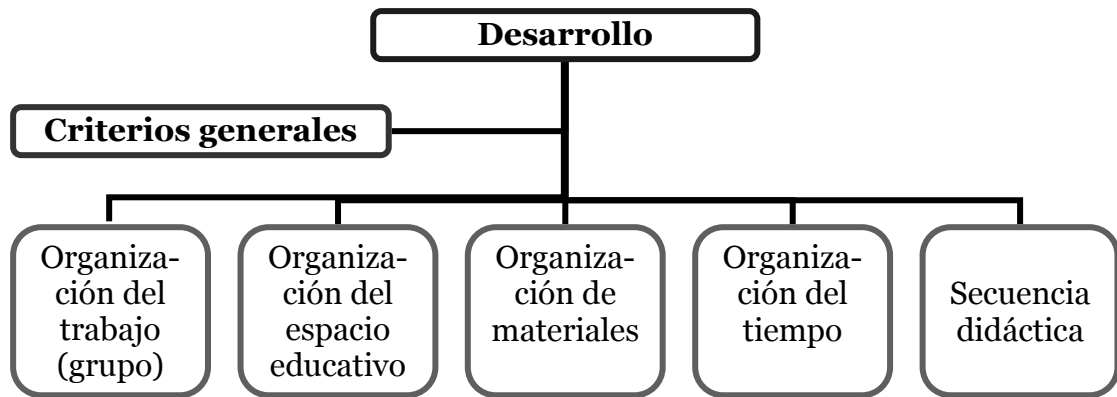


Diagrama 3.19. Criterios generales en el desarrollo (Malagón, 2005, p. 36).

A continuación se exponen las características de cada uno:

3.2.1. Organización de trabajo

La organización del trabajo responde en gran parte a las actividades propuestas anteriormente en la planeación, pero como éstas dependen de las características y necesidades de los alumnos, se podrá determinar si se pueden realizar de manera colectiva, por equipos o individual (Diagrama 3.20).

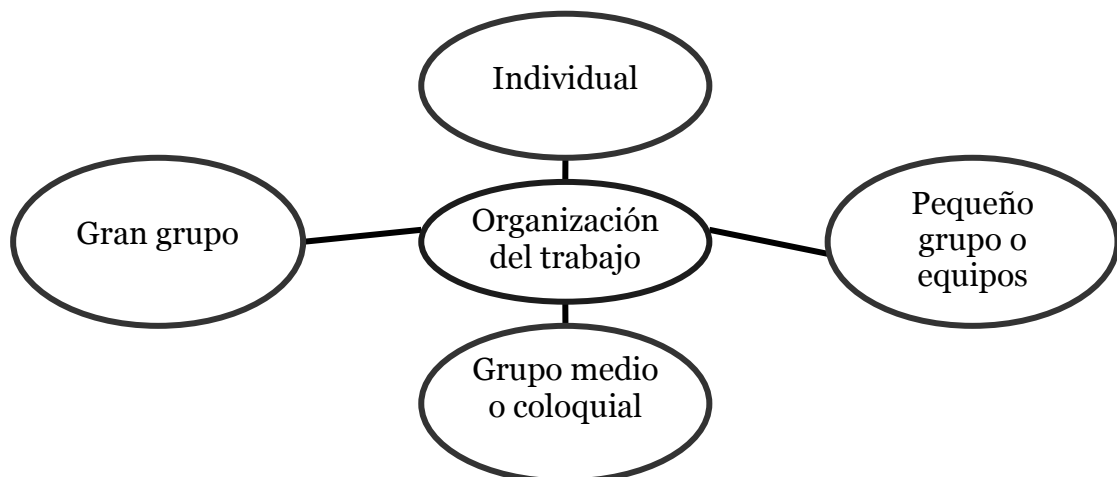


Diagrama 3.20. Organización del trabajo, de acuerdo a las actividades (Iglesias, 2005, p. 26).

Actividades individuales. Son aquellas en donde se desarrolla la capacidad de concentración y autonomía en el trabajo a través de la realización personal de actividades y el trabajo directo con los materiales para crear y obtener un producto, como: ejercicios de preescritura, actividades manuales, plásticas y psicomotrices.

Actividades en pequeños grupo o por equipos. Son aquellas realizadas en grupos reducidos en las que la cooperación y la diversidad de sus miembros posibilitan las ayudas mutuas.

Actividades grupo medio o coloquial. Son aquellas en las que participan todos los alumnos con la dirección de la profesora, éstas pueden ser las actividades cotidianas ó permanentes, donde los alumnos aprenden a escuchar y expresarse.

Actividades en gran grupo. Son aquellas en donde participan dos o tres grupos en actividades extracurriculares como: excursiones, paseos escolares, fiestas, representaciones de teatro, etc.

Dichas situaciones de agrupación son flexibles y dinámicas, y van a depender de los criterios planteados en la planeación.

3.2.2. Organización del espacio educativo

La organización del espacio educativo es un elemento de continuidad de los distintos momentos, contenidos y experiencias por desarrollar en el aula, y estará en función de las necesidades de los niños, que forman parte de su entorno (Diagrama 3.21):

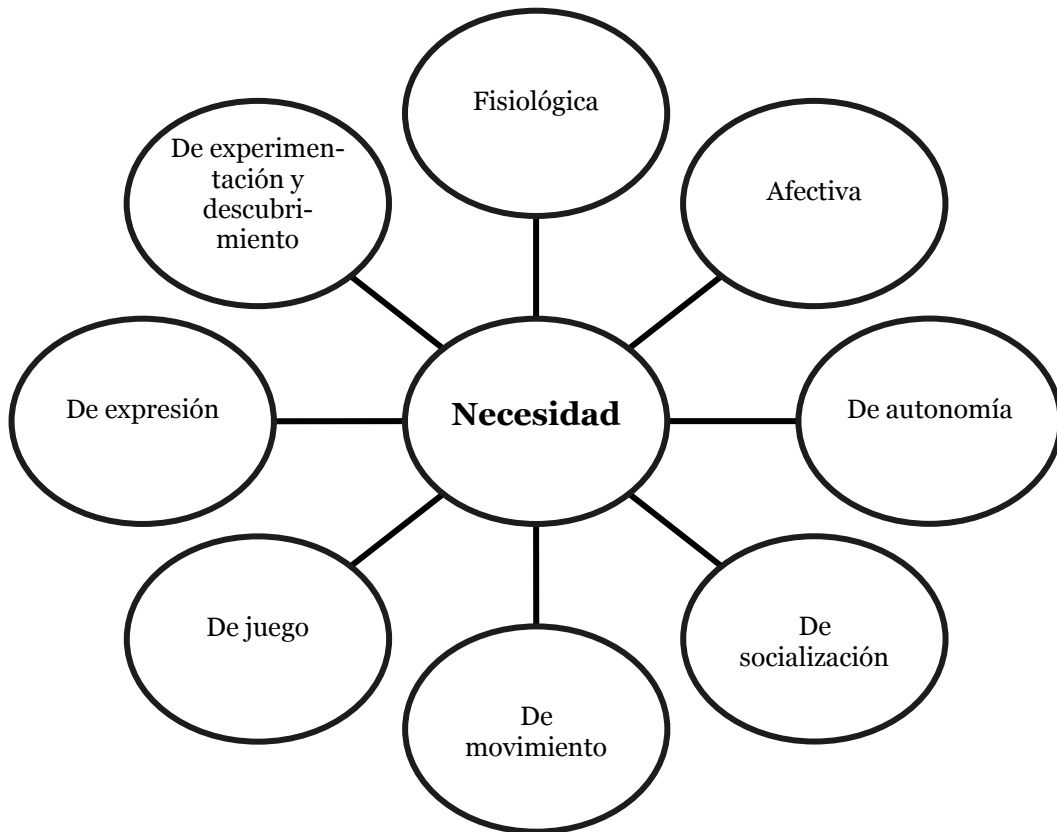


Diagrama 3.21. Criterios considerados para la organización del espacio educativo en función de las necesidades del niño (Iglesias, 2005, pp. 27 y 28)

Necesidad fisiológica. Se requiere de un espacio agradable y acogedor, que favorezca un momento placentero y provechoso, con servicios accesibles y limpios.

Necesidad afectiva. Se requiere de un espacio tranquilo y cómodo, donde se pueda establecer un contacto individual adulto-niño, para una charla reducida.

Necesidad de autonomía. Se requiere un espacio donde el material de trabajo se accesible para los alumnos.

Necesidad de socialización. Se requiere de un espacio donde se de el encuentro, el trabajo en común, el conocimiento del otro, las conversaciones en grupo, etc.

Necesidad de movimiento. Se requiere de un espacio libre o en el caso de interiores adaptado para trabajar la motricidad.

Necesidad de juego. Se requiere de un espacio para el juego: juegos de manipulación, de imitación, simbólico, hasta llegar a los juegos de reglas.

Necesidad de expresión. Se requiere de un espacio para promover el intercambio, la expresión y la comunicación, por medio de conversaciones, juegos de lenguaje, cuentos y canciones.

Necesidad de experimentación y descubrimiento. Se requiere de un espacio, en donde existan objetos y materiales diversos, para que el niño los experimente, los conozca y los transforme.

La experiencia escolar de los alumnos no transcurre sólo en el aula sino en el conjunto de los espacios escolares. “En esos espacios conviven y también aprenden formas de relación, actitudes y valores. Por otra parte, la organización, el funcionamiento y las tradiciones escolares influyen también en el desempeño docente” (SEP, 2004, p. 134).

La organización del espacio educativo puede prever algunas formas de distribuir los materiales, tales como áreas de trabajo, rincones, escenarios educativos, entre otros. La profesora debe organizar el espacio interior y exterior de acuerdo a lo más adecuado para las necesidades y expectativas de los alumnos, las posibilidades del entorno, el método y condiciones materiales.

3.2.3. Organización de materiales

El material es un recurso que se utiliza en todo el proceso educativo, los alumnos lo utilizan para llevar a cabo las actividades, su selección es importante para la planeación en clase. Por ello, la profesora debe establecer los objetivos al introducirlo en clase, así como considerar las características de los alumnos. “Por muy buena estructuración metodológica que tenga en cuanto a contenidos, métodos y procedimientos, si no se han seleccionado adecuadamente los recursos que la apoyen y con los cuales el maestro se va a auxiliar para cumplir los objetivos propuestos, la clase será un fracaso” (Iglesias, 2006, p. 74)

En la educación preescolar suelen utilizar materiales diversos, poco estructurados y a bajo costo, por ser más adecuados a las actividades que otros elaborados industrialmente.

A continuación presentamos una clasificación de los materiales, según Iglesias (Diagrama 3.22):

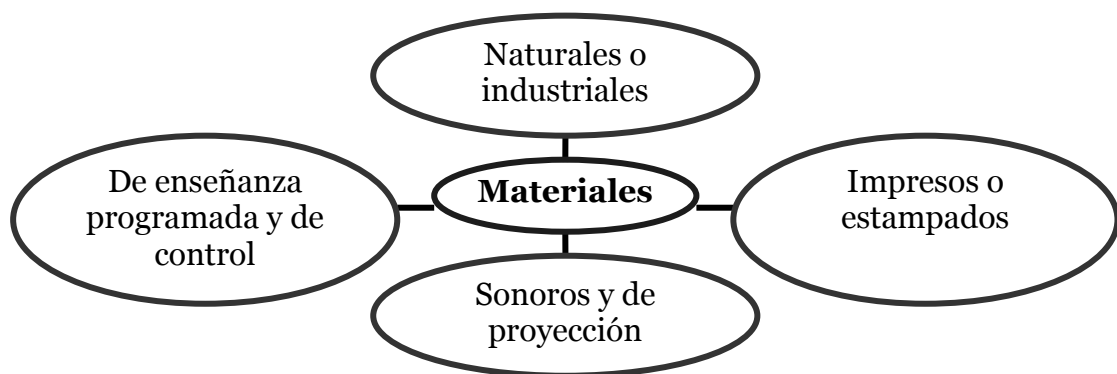


Diagrama 3.22. Clasificación de los materiales (Iglesias, 2006, p. 77).

Objetos naturales o industriales. Son aquellos que pueden presentarse en forma natural o cortados en secciones, a fin de mostrar su estructura interna (por ejemplo, animales disecados).

Objetos impresos y estampados. Son aquellos que se confeccionan en forma plana (por ejemplo, láminas) o en forma tridimensional (por ejemplo, maquetas).

Medios sonoros y de proyección. Son aquellos materiales que se subdividen en: audiovisuales (por ejemplo, diapositivas) y auditivos (por ejemplo, discos compactos).

Materiales para la enseñanza programada y de control. Son aquellos destinados a controlar la adquisición de conocimientos (por ejemplo, libros o maquinas de enseñanza programada).

De acuerdo a Iglesias los materiales deben cumplir con ciertos requisitos (Diagrama 3.23):

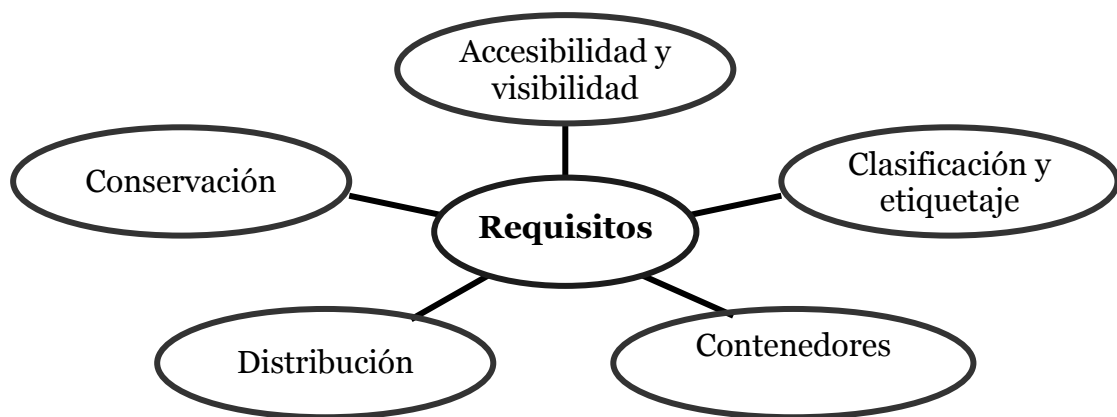


Diagrama 3.23. Requisitos que los materiales deben cumplir (Iglesias, 2006, pp. 75-77).

Accesibilidad y visibilidad. Se han de promover que estén a la vista y al alcance de los niños en estantes o mesas bajas, excepto los que sean peligros para ellos. Para que sea visible es aconsejable guardarlo en recipientes transparentes o abiertos para que pueda verse el interior.

Clasificación y etiquetaje. Es conveniente etiquetar el material con códigos que conozca el grupo, para que puedan devolverlo a su lugar.

Contenedores. Escoger un contenedor de acuerdo a la característica del material, para resaltarlo y hacerlo visible.

Distribución. Se debe distribuir el material de acuerdo a lo planeado en los espacios educativos y al alcance de los niños, para evitar aglomeraciones.

Conservación. Se debe establecer reglas en el grupo a fin de no maltratar o extraviar el material.

Los materiales deben ser seleccionados por la profesora una vez que haya determinado el método didáctico con el que va a trabajar, ya que éstos constituyen su soporte material. Es necesario también que se evalúe de manera periódica la pertinencia de los materiales didácticos en la consecución de los objetivos que se han planeado.

3.2.4. Organización del tiempo

Para realizar una planeación, debemos tener en cuenta el calendario escolar y los horarios del centro educativo. En el PEP 04 se opta por dos ciclos principales, anual y diario, y aunado a ellos existen otras formas diversas de organizar el tiempo, al que le llamaremos perspectiva; como lo son los métodos

didácticos: el taller, el centro de interés, las unidades de trabajo, los proyectos de trabajo y los rincones de juego (Diagrama 3.24).

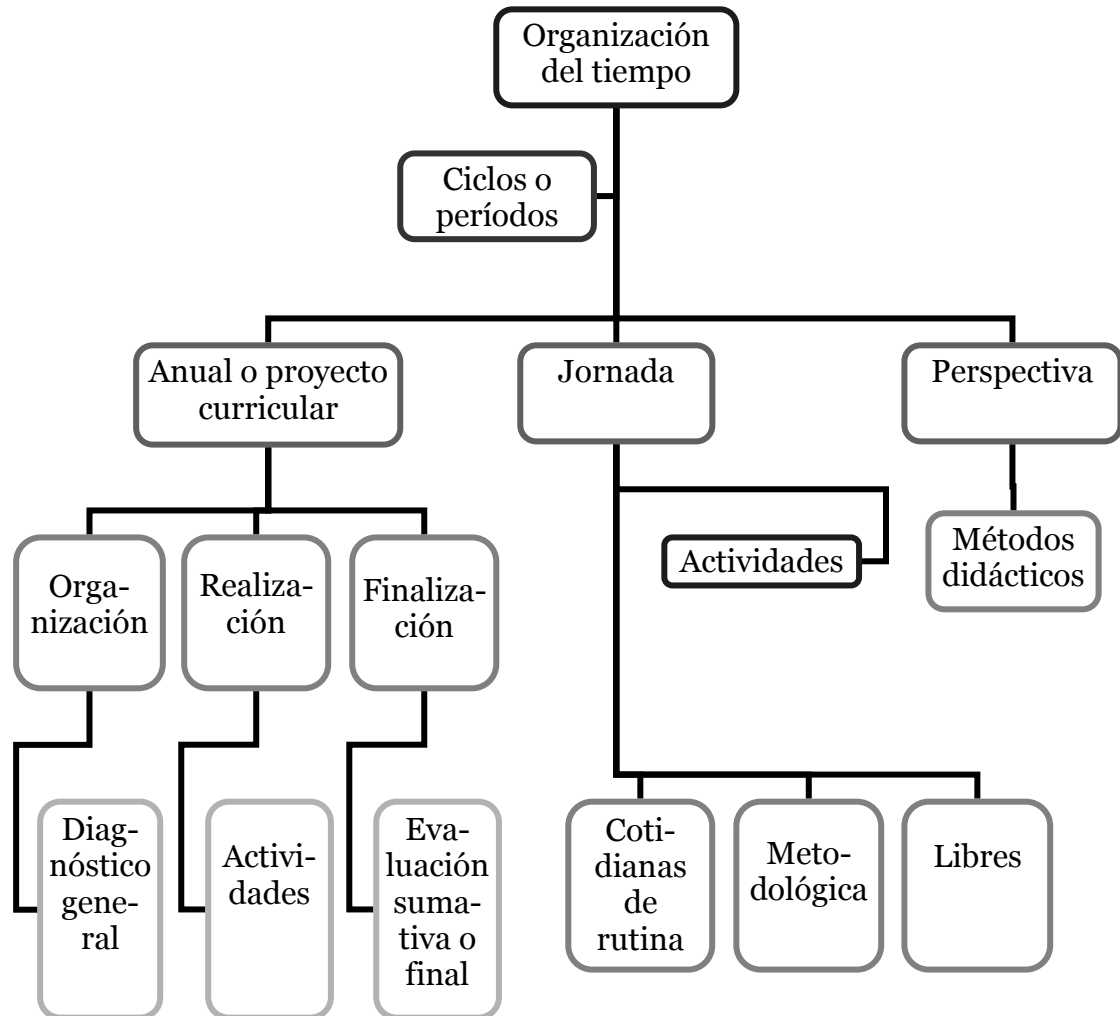


Diagrama 3.24. Organización del tiempo de acuerdo a los ciclos o períodos (Iglesias, 2005, pp. 12-14).

A continuación se abordará brevemente en que consiste la organización anual, la organización diaria y la organización perspectiva:

Organización anual. En ella se visualiza el ciclo a lo largo de un curso escolar; anticipa, describe e integra las acciones didácticas y las tareas educativas en el grupo escolar.

Organización diaria. Es aquella que tiene que ver con las necesidades fisiológicas o sociales de los alumnos y es donde se concretan las acciones didácticas y tareas específicas por realizar con los alumnos. Entendemos la rutina como el conjunto de acciones con carácter repetitivo que el niño realiza cada día y que le conducen a la adquisición de un conjunto de hábitos y comportamientos.

Organización perspectiva. Es determinada por los métodos didácticos (taller, centros de interés, unidades de trabajo, proyectos de trabajo y rincones de juego), que se organizan en diferentes periodos de tiempo, pueden ser más o menos largos, en correspondencia con el momento del curso o las características del aula o grupo.

La organización del tiempo debe ser flexible y se estructura de acuerdo a las diversas actividades programadas. Para ello, hay que considerar (Diagrama 3.25):

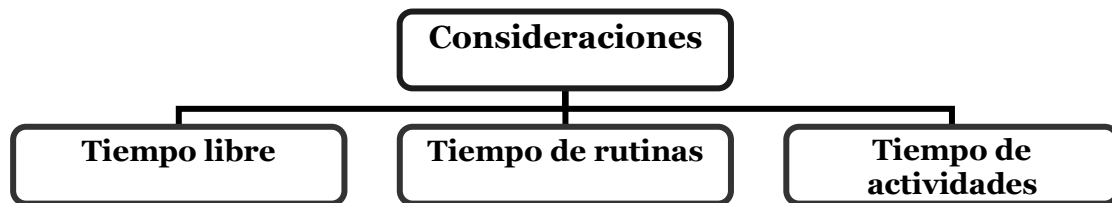


Diagrama 3.25. Consideraciones para la organización del tiempo (Iglesias, 2006, p. 87).

Tiempo libre. Destinado a que el niño experimente, comunique y se relacione automáticamente.

Tiempo de rutinas. Permite estructurar la secuencia de acontecimientos en la institución.

Tiempo de actividades. Para desarrollar diversas funciones dentro del currículo.

3.2.5. Secuencia didáctica

Las secuencias didácticas son la manera de articular las diferentes actividades a lo largo de una unidad didáctica (Diagrama 3.26).

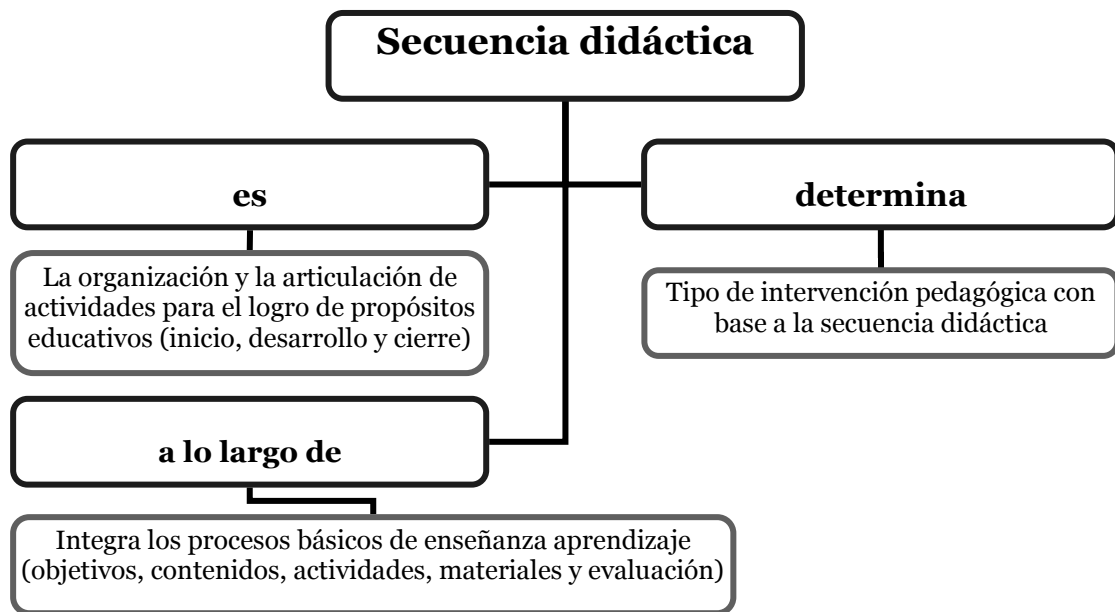


Diagrama 3.26. Secuencia didáctica (Malagón, 2005, p. 36).

En la secuencia didáctica de uno de los métodos didácticos se contemplan aspectos esenciales que deben estar presentes a lo largo que dure éste, lo que permita articular una actividad a la anterior o a la siguiente.

3.3. EVALUACIÓN

La evaluación consiste en un proceso mediante el cual se obtiene y analiza información útil y confiable que permita valorar lo conocimientos, con respecto a los objetivos educativos establecidos al inicio del ciclo escolar, en el transcurso de una secuencia de actividades o al finalizar el mismo ciclo; para ver si se han cumplido los propósitos establecidos en el programa educativo de cada nivel; a partir de esta se puede prever lo que se va a hacer (Diagrama 3.27).

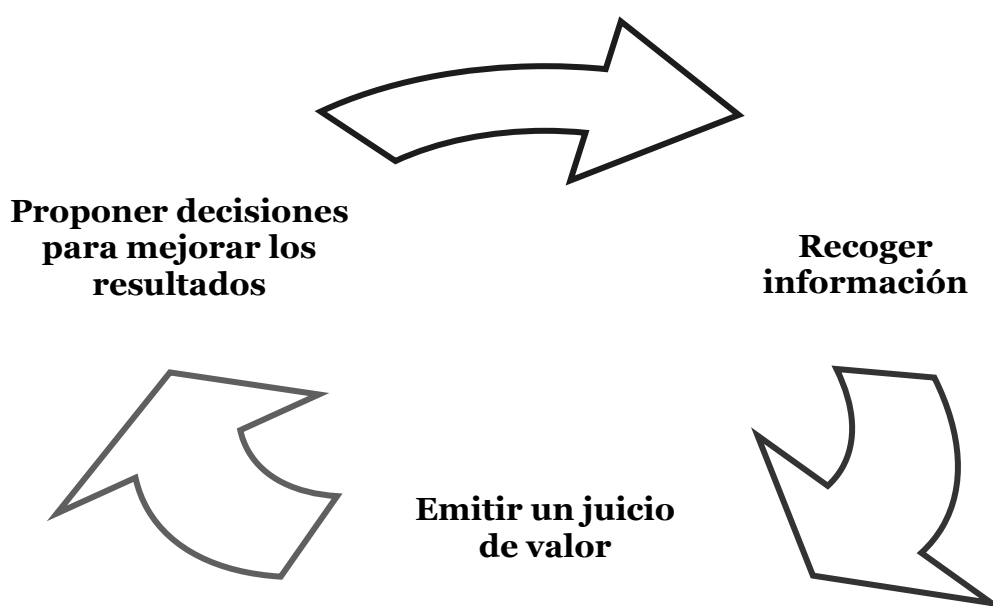


Diagrama 3.27. Ciclo de la evaluación (Malagón, 2006, p. 11).

“La información se obtiene sobre situaciones auténticas y funcionales en las que el niño es un actor principal, y que constituyen en ellas mismas una instancia de aprendizaje natural y cotidiana para el que aprende” (Malagón, 2006, p. 10).

Para llevarla a cabo se deben formular algunas preguntas a considerar como criterios de evaluación (Diagrama 3.28).

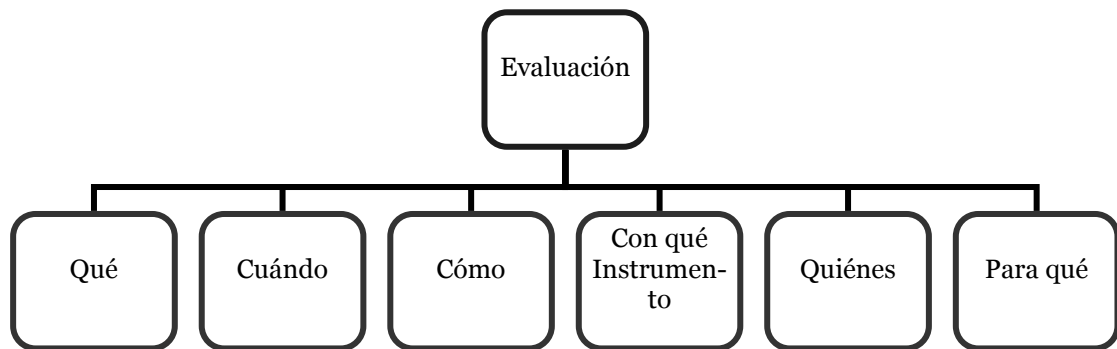


Diagrama 3.28. Criterios generales de la evaluación (Malagón, 2005, p. 142).

A continuación se describen cada uno:

3.3.1. Qué evaluar

La evaluación no sólo suministra información a la profesora sobre el aprendizaje del alumno, sino sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y fuera de ella, como se expone en los siguientes criterios (Diagrama 3.29):

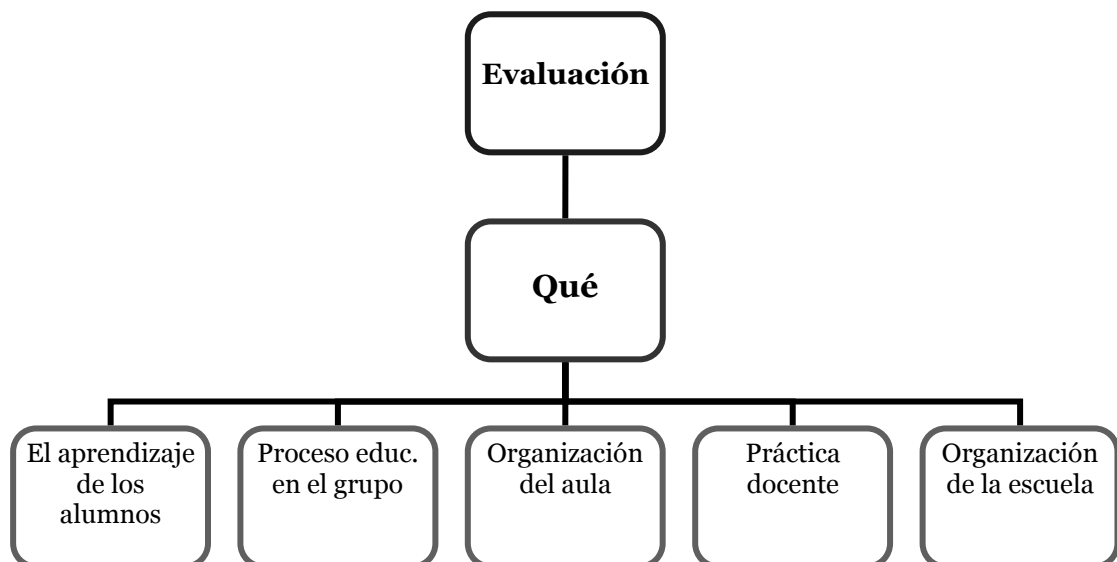


Diagrama 3.29. Qué aspectos evaluar (Malagón, 2005, pp. 132-135).

El aprendizaje de los alumnos. Consiste en registrar los avances de los alumnos, con respecto a los objetivos educativos (fundamentos, campos formativos y competencias). Para llevarla a cabo la profesora debe no sólo considerar lo que los alumnos saben hacer en un momento determinado, si no también los avances el proceso educativo.

Proceso educativo en el grupo. Consiste en evaluar el funcionamiento del grupo escolar, para ello se debe considerar: las relaciones que se establecen en la jornada, papel que desempeña cada uno en el grupo, la forma de organización de las actividades, las oportunidades de participación, la influencia de intervención de la profesora, etc.

Organización del aula. Consiste en evaluar los factores relativos a la organización de aula: organización del trabajo, organización de espacio educativo, organización del tiempo y la secuencia didáctica.

Práctica docente. Consiste en evaluar los factores que influyen en la intervención educativa, tales como: características personales, el estilo docente, formas de trato y comunicación con los alumnos.

Organización y funcionamiento de la escuela. Consiste en evaluar aspectos referentes al funcionamiento escolar como: prioridades reales de la escuela, cumplimiento de las responsabilidades profesionales, relaciones entre en docente, ejercicio de la función directiva, uso del tiempo escolar, y la relación que se establece con las familias de los alumnos.

En este sentido, la evaluación asume el papel general de valoración de todo el sistema y permite asumir las decisiones que se crean pertinentes para asegurar la óptima calidad de la función educacional del centro de preescolar.

3.3.2. Cuándo evaluar

El carácter formativo de la evaluación tiene tres momentos fundamentales en su proceso (Diagrama 3.30):

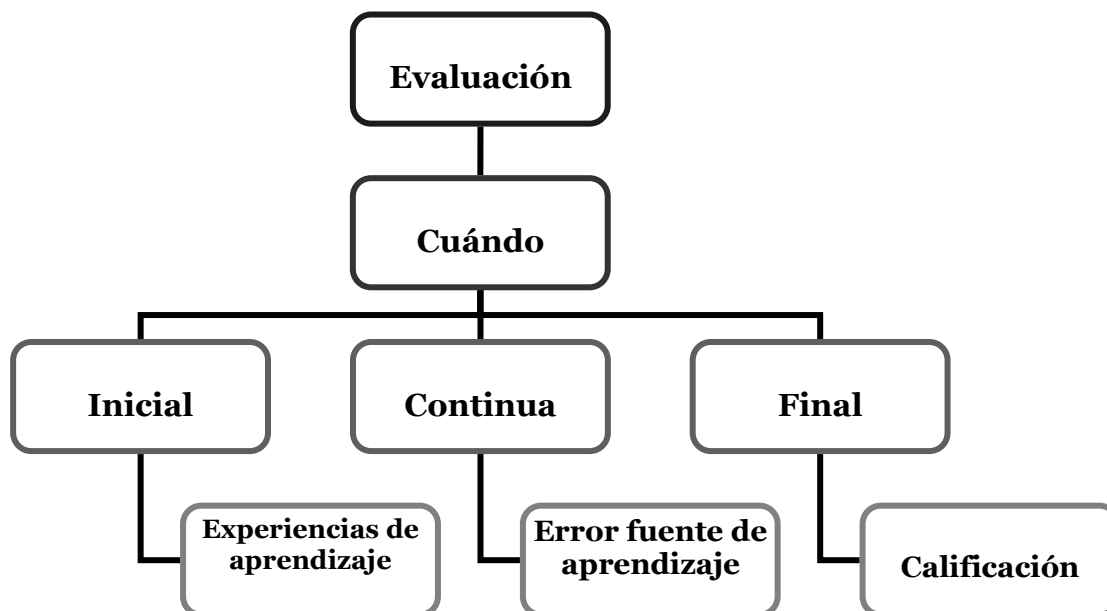


Diagrama 3.30. Momentos de la evaluación formadora (Malagón, 2006, p. 40).

Inicial. Se realiza al comienzo del proceso de todas las acciones que involucra el proyecto educativo en lo que comprende el proceso de enseñanza-aprendizaje y al inicio del ciclo escolar o de un nuevo aprendizaje. Recoge información sobre el momento en que se encuentra el alumno, en cuanto a los aspectos evolutivos y de aprendizaje (Diagrama 3.31).

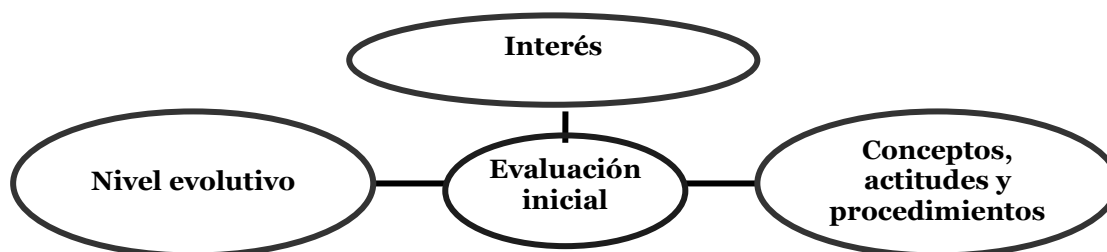


Diagrama 3.31. Qué información recoger en la evaluación inicial (Malagón, 2006, p. 41).

Para mejorar la acción educativa, el PEP 04 contempla en primer lugar el diagnóstico inicial del grupo, indispensable para planear el trabajo con base en las necesidades y expectativas del grupo e individual, y así poder trabajar al ritmo de cada alumno (Diagrama 3.32). “Resulta clara la necesidad de efectuar evaluaciones e investigaciones diagnósticas para conocer mejor el estado que guarda este nivel educativo, al igual que la educación inicial” (sep, 2001, p. 117).

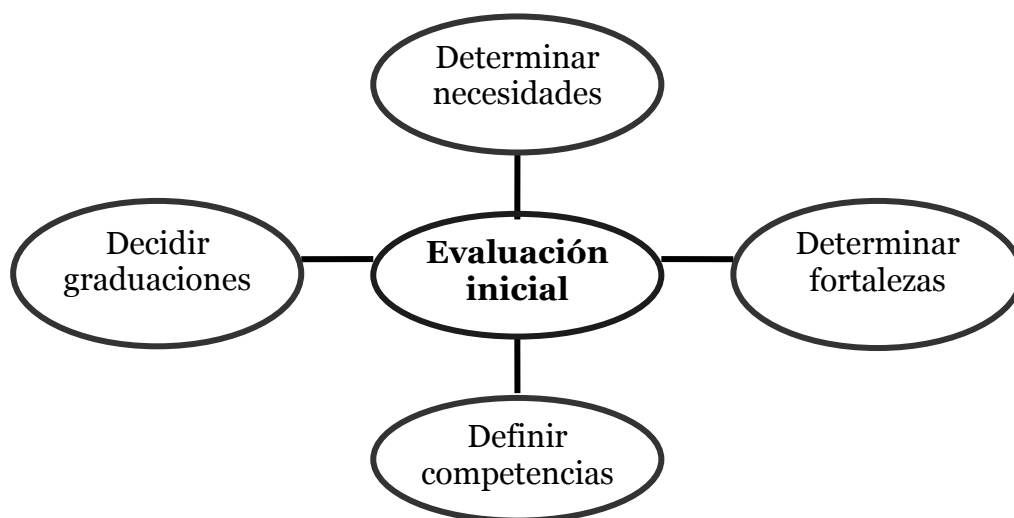


Diagrama 3.32. Para qué la evaluación inicial (Malagón, 2006, p. 41).

Continua. Se realiza a lo largo de toda la práctica pedagógica aportando nuevos elementos en relación con el aprendizaje de los alumnos y respecto a cómo se realiza el trabajo educativo en las diferentes situaciones de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación además de ser cuantitativa tiene elementos cualitativos, por lo que es un proceso integral, debido a que informa sobre las actitudes, los intereses, los hábitos, los conocimientos, las habilidades, etc. (Cuadro 3.1).

EVALUACIÓN DEL PROCESO	
Se trata de...	No se trata de...
<ul style="list-style-type: none"> 📖 Recoger información para la optimización de la calidad de los aprendizajes y, por tanto, está centrado en el niño. 📖 Definir con claridad los aprendizajes por desarrollar, tanto por parte de los niños como de la educadora. 📖 Disponer de un conjunto de herramientas para observar avances y dificultades. 📖 Establecer en conjunto con los niños un recorrido metodológico para el desarrollo de la competencia, en concordancia con el tipo de aprendizaje. 📖 Definir los indicadores y criterios representativos de la competencia. 📖 Ambientar anticipadamente el aula, en conjunto con los niños, con los materiales que promuevan su autonomía durante el proceso. 📖 Ambientar progresivamente el aula, en conjunto con los niños, con materiales generados a partir del proceso y que permita facilitar los distintos momentos. 📖 Reorientar el proceso de acuerdo con las diversas situaciones que ocurran. 	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Decidir aprendizajes sin considerar la participación del niño. 📖 Proponer actividades sólo para lograr el resultado sin cuestionar su intencionalidad. 📖 Centrarse, durante el proceso de desarrollo de las actividades, exclusivamente en dar instrucciones. 📖 Aplicar pautas de evaluación de las actividades. <p style="text-align: center;">Continuar lo planificado a pesar de los errores evidenciados.</p>

Cuadro 3.1. En qué consiste y no consiste la evaluación del proceso (Malagón, 2006, p. 47).

En este cuadro se puede observar que “la constatación periódica de los avances de cada niña y cada niño en relación con los propósitos fundamentales y las competencias incluidas en los campos formativos es el objetivo principal de la evaluación, pero ésta no se reduce a ello” como se expuso en el apartado de qué evaluar (SEP, 2004, p. 132).

Final. Es la que se realiza al terminar un proceso de enseñanza-aprendizaje, supone momentos de reflexión en torno a lo alcanzado en relación con un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades de aprendizaje.

Según Malagón (2006, p. 48) consiste en:

- 📖 Calificar en función de los resultados alcanzados.
- 📖 Determinar e informar sobre el nivel alcanzado.
- 📖 Permitir la adaptación de las competencias a las características individuales del niño.
- 📖 Detectar sus puntos débiles para poder corregirlos y tener un conocimiento cabal de cada uno.
- 📖 Constituir un balance, realizado al finalizar el proceso de aprendizaje.

Es decir, la profesora para poder determinar una calificación cuantitativa al final del proceso, debe revisar la información en los expedientes de cada alumno y en su diario para que esta pueda ser objetiva. Más adelante se expone cómo y con qué instrumentos se puede recopilar esta información.

3.3.3. Cómo evaluar

Para obtener la información necesaria para la evaluación de cada alumno de acuerdo a los criterios considerados en el apartado de qué evaluar, se requiere de ciertas herramientas para llevarla a cabo (Diagrama 3.33):

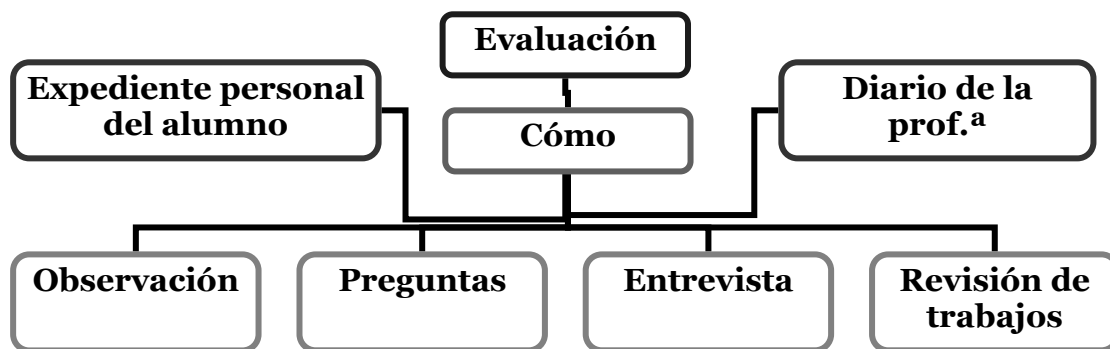


Diagrama 3.33. Cómo evaluar (Iglesias, 2006, 141.143 pp.).

Observación

“El enfoque de observación... es el fundamento para todos los métodos así como un punto de partida potencial para generar explicaciones alternativas aplausibles” (Wood, 1984, p. 45). Es decir, independientemente del método didáctico que elija trabajar la profesora y sus instrumentos de evaluación, debe tener en cuenta en todo el proceso de evaluación a la observación, pues puede proporcionarle elementos complementarios que no se pueden obtener con las otras herramientas de evaluación.

“Se puede hacer una distinción entre observaciones generales y no restringidas realizadas con pocas o ninguna preconcepción sobre lo que es importante...” (Wood, 1984, p. 47), que consiste en recoger la información en situaciones no estructuradas (el recreo, los pasillos, el comedor, etc.); y “observaciones más restringidas usadas para comprobar nociones que tenemos sobre la conducta y la actividad mental” (Wood, 1984, p. 47), durante la realización de determinadas tareas (juegos, dibujos, dramatizaciones, etc.).

Se debe tener en cuenta resaltar los aspectos positivos, los logros y realizaciones a partir de las cuales será posible tratar de superar las dificultades que eventualmente puedan detectarse. “Si el proceso de medición

influye en la conducta o en la actividad mental del participante, se dice que se ha obtenido una medición reactiva. Si no sucede así, se tendrá una medición no reactiva” (Wood, 1984, p. 49).

Estos incidentes y acontecimientos significativos que se han observado en el entorno de comportamiento en el que tiene lugar la acción se describen de manera narrativa en los registros anecdóticos (Ver: Cap. 5, 167-169pp.).

McKernan sugiere propuestas y procedimientos para redactar registros anecdóticos:

- 📖 Los relatos se deben centrar en una descripción clara de hechos del acontecimiento, el comportamiento y el incidente.
- 📖 Exprese lo que sucedió realmente y el contexto que contribuyó a que ocurriera.
- 📖 Escriba primero los hechos, luego ofrezca una interpretación como una entidad separada en la ficha de registro anecdótico.
- 📖 Cada registro debe ocuparse de un incidente separado y tener límites claros.
- 📖 El incidente se debe escoger porque represente una experiencia de aprendizaje o un problema importante en la vida del individuo, la clase o el grupo.
- 📖 Emplee explicaciones literales o citas directas para ilustrar la acción.
- 📖 Esfuércese por preservar la secuencia y la continuidad de los comportamientos y los acontecimientos a medida que se desarrollan en el entorno de investigación.

Las preguntas

Es un instrumento para evaluar al alumno en sus actividades. Debe ser lo suficientemente familiar como para que el interrogatorio se convierta en un coloquio, en el que la profesora no se limite a hacerle preguntas al alumno y esperar su respuesta.

Se pueden hacer diversos tipos de preguntas (McKernan, 2001, p. 151):

- 📖 **Preguntas por qué.** Se utilizan cuando se desea mayor profundidad o detalle o simplemente para llenar las lagunas.
- 📖 **Preguntas normativas.** Utilizada para evaluar valores, creencias y disposiciones.
- 📖 **Preguntas de afectos.** Para evaluar sentimientos y emociones.
- 📖 **Preguntas capciosas.** Utilizadas a veces para explorar o abrir una nueva línea de investigación o asunto.
- 📖 **Preguntas comparativas.** Aquí se pide hacer comparaciones.
- 📖 **Preguntas de experiencia (comportamiento).** El propósito es conocer lo que el entrevistado puede hacer, o ha hecho.
- 📖 **Preguntas demográficas.** Para descubrir cómo se describe a sí mismo el entrevistado.
- 📖 **Recuerdo de acontecimientos.** Utilizado para aprovechar la capacidad de los entrevistados para recordar información, acontecimientos, etc.

Entrevista

“La entrevista es una situación interpersonal cara a cara donde una persona (el entrevistador) le plantea a otra persona (el entrevistado) preguntas diseñadas para obtener respuestas pertinentes al problema de investigación (Kerlinger,

2002, p. 631). Se realiza al inicio del ciclo escolar a los padres de familia y la información obtenida complementará la recogida en la observación directa. Tiene la ventaja de permitir al entrevistador sondear las áreas de interés a medida que surgen durante el encuentro. El entrevistador también puede observar el entorno en el que se realiza la entrevista.

Una entrevista sirve para tres propósitos principales (Kerlinger, 2002, p. 631):

- 📖 Como dispositivo exploratorio para ayudar a identificar variables y relaciones, para sugerir hipótesis y para guiar otras fases de investigación.
- 📖 Ser el principal instrumento de la investigación. En dicho caso, en el inventario de entrevista se incluyen preguntas diseñadas para medir las variables de la investigación. Estas preguntas se consideran después como reactivos en un instrumento de medición, más que como meros dispositivos para reunir información.
- 📖 Puede complementar otros métodos: hacer un seguimiento de resultados inesperados, validar otros métodos y profundizar en las motivaciones de entrevistados y en las razones por las que responden como lo hacen.

En función de su contenido y organización, las entrevistas son principalmente de tres tipos (McKernan, 2001, p. 150):

- 📖 **Estructurada ó estandarizada.** Aquí el entrevistador tiene una lista de preguntas específicas, no se aparta de los términos de esas preguntas. A menudo, éstas son del tipo de respuesta fija.
- 📖 **Semiestructurada.** El entrevistado tiene aquí ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a éstos plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro. Es

importante que estas preguntas no se añaden al final de una lista preestablecida, sino que se permita que se produzcan de manera natural durante la entrevista. Además de las preguntas de tipo de elección fija, puede que el entrevistador desee hacer otras abiertas. Éstas son especialmente útiles en una entrevista de estilo semiestructurado o no estructurado. (Ver: Cap. 5, 170-171pp.).

📖 **Entrevista no estructurada ó no estandarizada.** En este estilo de entrevista, los problemas y asuntos que se van a analizar se dejan por entero al entrevistado. Cuando éste ha tocado un problema o asunto, el entrevistador puede pedirle que dé explicaciones y se extienda. Durante las etapas iniciales de una investigación se prefiere este estilo de entrevista, pues permite a los que responden plantear problemas que otros estilos pueden no indagar.

Asimismo, existen tres tipos de reactivos de entrevista que se usan comúnmente (Kerlinger, 2002, 632-634 pp.):

📖 **Alternativa fija.** Son preguntas que pueden responderse como sí o no, de acuerdo o desacuerdo y otro tipo de respuesta de dos opciones. Con frecuencia se añade una tercera posibilidad: no sé o indeciso.

📖 **Reactivos abiertos.** Son preguntas que brindan un marco de referencia para las respuestas de los entrevistados, pero poniendo un mínimo de restricción a las respuestas y a su expresión. Aunque su contenido está determinado por el problema de investigación, no imponen ninguna otra restricción sobre el contenido ni forma de las respuestas del entrevistado. Tienen la posibilidad de profundizar; le permiten al entrevistador aclarar malos entendidos (a través del sondeo), establecer la falta de conocimiento de un entrevistado, detectar ambigüedades, promover la cooperación y lograr *rapport* y

mejores estimados de las verdaderas intenciones, creencias y actitudes de los entrevistados.

Un tipo especial de pregunta abierta es la pregunta de embudo. En realidad se trata de un conjunto de preguntas dirigidas a obtener información sobre un solo tema importante ó sobre un solo conjunto de temas relacionados. El embudo inicia con una pregunta general y se va reduciendo progresivamente al punto o puntos específicos importantes.

📖 **Reactivos de escala.** Una escala es un conjunto de reactivos verbales, a cada uno de los cuales un individuo responde expresando grados de acuerdo o desacuerdo, o algún otro modo de respuesta.

Para la redacción de los reactivos de la entrevista, se recomienda que se consideren las siguientes preguntas (Kerlinger, 2002, 634-636 pp.):

- 📖 ¿Está relacionada la pregunta con el problema y los objetivos de investigación?
- 📖 ¿Es apropiado el tipo de pregunta?
- 📖 ¿El reactivo es claro y sin ambigüedades?
- 📖 ¿La pregunta es de tipo conducente?
- 📖 ¿La pregunta demanda conocimiento e información que el entrevistado no posee?
- 📖 ¿La pregunta demanda material personal o delicado que el entrevistado puede negarse a proporcionar?
- 📖 ¿La pregunta está cargado de deseo de aceptación social?

Revisión de trabajos

Proporcionan un material suficientemente confiable siempre que el estudio de estos se combine con la observación de los procesos de su creación.

3.3.4. Con qué instrumentos evaluar

Se aplican diferentes tipos de instrumentos dependiendo el tipo de información que se requiera obtener de los alumnos, esta información se incluirá en el expediente de cada uno de ellos y en el diario de la profesora en éstos se registrarán los avances y dificultades que se podrán consultar continuamente (Diagrama 3.34).

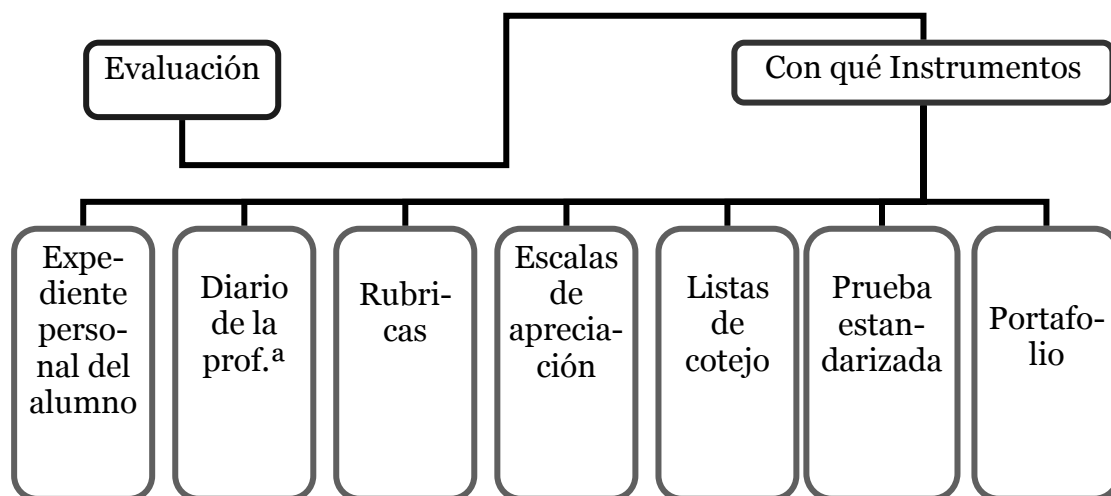


Diagrama 3.34. Instrumentos de la evaluación (Malagón, 2006, 58-67 pp.).

Expediente del personal del alumno

Es donde se contendrá la información fundamental del alumno (ficha de inscripción, fotocopia del acta de nacimiento, entrevistas con padres de familia, notas acerca de los logros, los avances y las dificultades del proceso de aprendizaje, entrevista con el niño, recopilación de sus trabajos, evaluaciones periódicas y, sobre todo, finales), que sirva de apoyo y orientación en la práctica docente.

Diario de la profesora


Es el instrumento donde se registra una descripción breve de la jornada de trabajo y, cuando es necesario, de otros hechos o circunstancias escolares que hayan influido en el desarrollo del trabajo. Se recomienda transcribir frases textuales, dejar constancia del día, la hora y el lugar en que sucede un hecho concreto que, previsiblemente, se repetirá, y enlazar las acciones relevantes con las reacciones subsiguientes (tipos de respuestas, verbales, contenidos, gestos, etc. Posteriormente los diarios tendrán que ir ganando en objetividad (Anexo j).

Rubricas

Es un conjunto de orientaciones que describen niveles de desempeño de los alumnos, docentes, etc., y que se usan para puntuar y juzgar sus actuaciones o los trabajos realizados por ellos. Sirven de guía de evaluación para diseñar las escalas de apreciación y listas de cotejo (Ver: Cap. 5, 173-176 pp.).

Escalas de apreciación

La escala de apreciación o calificación permite formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características o comportamientos. Se puede utilizar un baramo (de tres, cinco, siete categorías, pero puede tener un número distinto, de preferencia impar) para indicar ya sea la cantidad, la cualidad o el nivel en que se presenta el rasgo que interesa. Pueden ser de (McKernan, 2001, 139-141 pp.):

 **Evaluación de categorías.** En éstas se escoge la categoría o clasificación que mejor represente ó describe el objeto de evaluación. Estas estimaciones de categorías pueden proporcionar datos observacionales para evaluar el logro de los objetivos del curriculum del alumno. También pueden completarlas los alumnos. Estos datos

pueden tener mucho peso al realizar decisiones cruciales de selección del currículum.

📖 **Evaluación numérica.** Quizá son las más sencillas de interpretar. En éstas se sugiere: definir primero los extremos, luego definir el punto intermedio y luego (si los hay) los puntos intermedios. Uno de sus rasgos positivos es que al analizar sus elementos se pueden llegar a una puntuación media para una persona sumando el valor numérico para cada elemento presentado. Del mismo modo, cuando un grupo de personas completa los elementos, se puede obtener una puntuación media para cada uno calculando el valor numérico para cada elemento y dividiendo por el número de personas que lo completan.

📖 **Evaluación gráfica.** En este formato se indica una estimación de un elemento colocando una señal o marca en un punto a lo largo de la línea o continuo. La marca se puede colocar en cualquier punto a lo largo de la línea, no limitando así al juez a marcar categorías o números discretos. Sus estímulos visuales los hacen más fáciles de percibir y completar. Pueden incluir números o no (Ver: Cap. 5, 177-184 pp.).

Como todo instrumento de medición, es necesario incorporar instrucciones sobre como proceder para responder.

Lista de cotejo

Es válida para hacer el seguimiento de la evaluación continua y, para realizar la evaluación final al terminar el período establecido. Como instrumento de evaluación, la lista de cotejo incluye un conjunto de afirmaciones, ya sea de características que se deban observar en el objeto o proceso, o bien un comportamiento cuya presencia o ausencia se desea verificar la actuación o

desempeño de los alumnos, docentes, directivos o padres de familia. Generalmente, estas afirmaciones van acompañadas de un espacio especial para indicar si cada una está o no presente, si fue observada o no (Anexo k).

Pruebas estandarizadas

En educación preescolar se aplican pruebas estandarizadas para medir fundamentalmente el desarrollo psicomotor y también pruebas no estandarizadas, de ejecución o desempeño, orales o verbales, y de papel y lápiz o gráficas.

Entregan datos cuantitativos y permiten determinar niveles de logros del grupo y de cada niño en particular en relación con su curso.

Aunque en las pruebas estandarizadas se obtengan puntajes, ello no significa que sean válidas y confiables; por esa razón, los datos obtenidos a través de este tipo de pruebas deben ser analizados y “leídos” con mucha cautela antes de hacer juicios y usarlos como fundamentos para toma de decisiones.

Portafolio

Es otro procedimiento evaluativo que incluye distintos tipos de trabajos: bocetos, descripciones, distintas versiones de una propuesta, materiales, registros de producción de una obra, borradores, registros de hipótesis, apreciaciones, transcripciones de conversaciones, comentarios, dibujos, planificaciones, registros de intereses, etc., y en general lo más representativo de la evaluación de pensamientos, ideas, crecimiento, logros y realizaciones. Estas fuentes de información permiten conocer en profundidad y amplitud la calidad de un trabajo y del autor (niño, profesora, familia) puede

retroalimentar su trabajo, tomar conciencia de su propio desarrollo y planear futuras experiencias.

3.3.5. Quiénes evaluar

Para poder llevar a cabo la evaluación es necesaria la participación de los principales actores educativos (Diagrama 3.35)

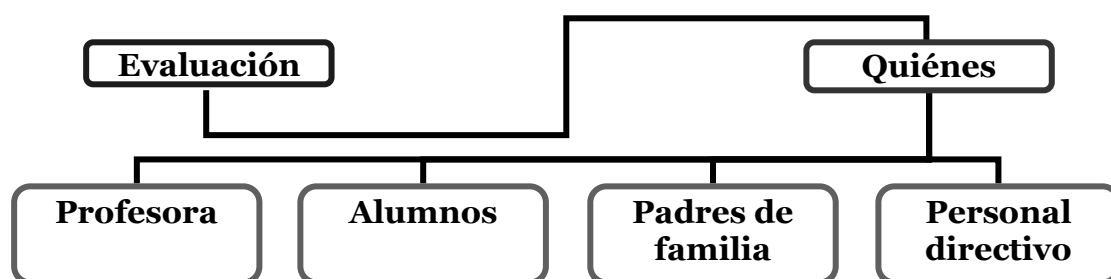


Diagrama 3.35. Actores educativos (Malagón, 2005, p. 38).

3.3.6. Para qué evaluar

La evaluación tiene una serie de funciones cuyo cumplimiento permite optimizar la práctica docente en el proceso educativo. Las funciones de la evaluación son (Diagrama 3.36):

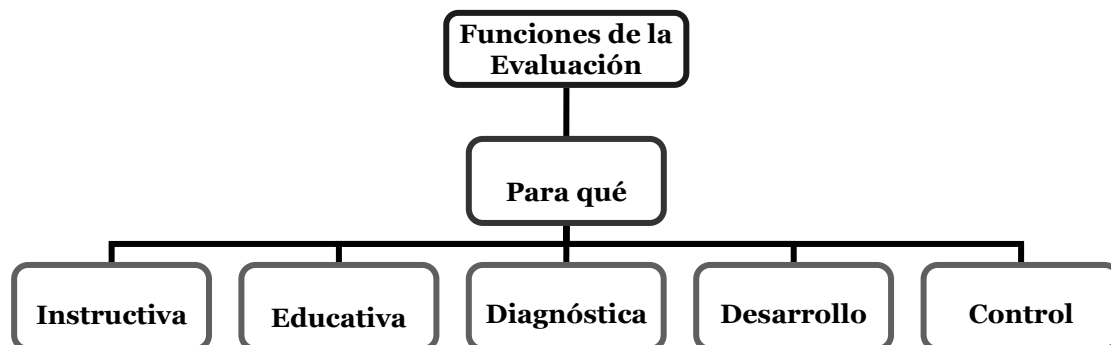


Diagrama 3.36. Funciones de la evaluación (Malagón, 2005, p. 38).

La función instructiva. Permite a la profesora comprobar y evaluar conocimientos, hábitos y habilidades para determinar el grado de asimilación de los mismos, mejorarlos e introducir nuevos conocimientos.

La función educativa. Permite señalar al alumno los errores que ha cometido en sus diferentes tareas o acciones, y que los llevará al reconocimiento de su error.

La función de diagnóstico. Permite conocer los logros y las deficiencias de los alumnos mediante los instrumentos y las técnicas de evaluación. Ello permite determinar las direcciones fundamentales de trabajo y los cambios que son necesarios introducir.

La función de desarrollo. Permite establecer el grado de desarrollo de los niños y requiere el cumplimiento de las tres funciones anteriores.

La función de control. Permite comprobar la calidad del proceso educativo, conociendo las dificultades y deficiencias que se ha afrontado en la práctica docente.

A manera de resumen tenemos que los tres componentes de la organización del trabajo escolar (la planeación, el desarrollo y la evaluación), son parte del proceso educativo y cada uno de sus criterios a considerar, son de suma importancia para tener éxito en la práctica docente.

Dichos componentes se deben tomar en cuenta al escoger un modelo didáctico para desarrollar las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, que se abordarán en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4

LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

4.1. CAMPO FORMATIVO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

4.1.1. Lenguaje oral

4.1.2. Lenguaje escrito

4.2. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS

“Comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y por tanto, hablar, escuchar, leer y escribir significa maneras de comunicar el pensamiento y las emociones” (SEP, 2001b, p.7).

4. LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Antes de plantear en que consiste el enfoque comunicativo funcional es importante conocer cuál es la problemática a la que se afrontan las profesoras en el aula escolar. Para comprender sus problemas en la enseñanza de la lengua y la lecto-escritura es necesario que tengamos presentes en todo momento los defectos estructurales del sistema pedagógico escolar de acuerdo a la teoría de transferencia de información (Goodman, 1986, pp. 11 y 12) y (Cassany, 2001, pp. 11-16):

Perspectiva ascendente del aprendizaje (modelo bottom up).

Considera que el lector, ante el texto, procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases... un proceso ascendente, secuencial y jerárquico que conduce a la comprensión del texto. Las propuestas de enseñanza que se basan en él atribuyen una gran importancia a las habilidades de descodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto porque puede descodificarlo en su totalidad.

Enfoque equivocado que sólo considera al lenguaje en sí mismo.

Cuando el propósito de la enseñanza es enseñar el lenguaje por sí mismo y se obliga a los niños a analizarlo como lo haría un lingüista, el alumno deja de prestar atención a lo que intenta decir o entender a través del lenguaje. En las clases de la lengua se dedica mucho tiempo al estudio y la práctica normativa como: la morfología, la sintaxis y la lectura en voz alta; pero muy poco a la expresión oral.

Secuencias artificiales de aptitudes y habilidades. Muchas de las aptitudes y habilidades fueron escogidas arbitrariamente. Las secuencias

artificiales de aptitudes y habilidades convierten las escuelas en laberintos por los cuales los alumnos deben pasar, es decir, condicionamos el aprendizaje.

Ausencia de interacción directa con los componentes de la vida real.

Es difícil motivar a los alumnos cuando se les pide que lean y escriban, que escuchen y hablen usando materiales que no tienen ninguna relación con lo que ellos son, con lo que piensan y con lo que hacen.

Desmotivación en el proceso de enseñanza. La institución educativa no motiva a los alumnos y desmotiva cada día más a los profesionales de la enseñanza, lo que provoca fracasos escolares y dificultades en el lenguaje.

Imposición del principio de autoridad como fuente del conocimiento. La enseñanza se da de manera vertical y no horizontal como el proceso bidireccional que debe ser, es decir, el docente es el poseedor del saber; por tanto el aprendizaje no está centrado ni en el niño ni en la curricula.

Tajante separación entre las distintas materias. La enseñanza de la lengua se ve de manera fragmentada y no global, al no involucrarlos con el resto de las áreas curriculares.

Resistencia al cambio. Las profesoras pretenden enseñar aún de la manera en la que aprendieron en las escuelas normales, siguen al pie de la letra los libros de texto, sin y prestar atención a las innovaciones educativas.

Diagnósticos desenfocados de la capacidad lingüística de un alumno. Se cree que los niños que no muestran interés en leer los libros de texto ni en aprender la gramática, presentan algún problema de aprendizaje.

Escasez de un ambiente alfabetizador. La organización del mobiliario y del material didáctico fomenta el trabajo individual y propicia el protagonismo del docente.

A manera de reflexión tenemos que estos defectos estructurales del sistema pedagógico no son producto de problemas de aprendizaje de la lengua, sino de cómo se enseña la lengua en nuestras instituciones educativas. Por tal debemos revisar el enfoque actual para la enseñanza del lenguaje y plantear un método integral que considere trabajar de manera simultánea las habilidades del lenguaje y comunicación, asimismo incluya a todos los actores educativos.

Las directrices oficiales de la SEP señalan que se trata de dar a la enseñanza de la lengua en la educación básica un enfoque comunicativo. En el Libro para el Maestro correspondiente al segundo grado de español se afirma:

“El programa para la enseñanza del español... esta basado en el enfoque comunicativo y funcional. En éste, comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana y, por lo tanto, hablar, escuchar, leer y escribir significan maneras de comunicar el pensamiento y las emociones”. (SEP, 2001b, p. 7)

Lo primero que conviene remarcar es que este enfoque habla de la comunicación como un “dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana, y, por lo tanto, leer y escribir significan dos maneras de comunicarse” (SEP, 2001a, p. 7).

¿Qué significa ámbito de la vida cotidiana? Esta pregunta no es ociosa, porque esa expresión admite diversas interpretaciones. ¿Vida cotidiana de quién? ¿De los adultos o de los niños? ¿Al interior o de fuera de la escuela? Algunos dirán

que, evidentemente, se habla de la vida cotidiana de los niños, y de la vida cotidiana fuera de la escuela. Pero aquí es donde empiezan los problemas:

En los defectos estructurales del sistema pedagógico, se ha mencionado lo absurdo que puede ser el querer educar a los alumnos para su buen desenvolvimiento en la vida real encerrándolos en aulas que los aíslan de esa vida. La vida escolar, al interior de las aulas, es un espacio completamente separado del resto de la vida social, y por ello bastante artificial. Así que cuando se habla de “vida cotidiana”: ¿nos referimos a la vida fuera de la escuela o a la vida interna de la escuela? Si nos referimos a la vida cotidiana dentro de la escuela estamos asumiendo que se trata de “comunicaciones” en una vida cotidiana artificial separada del mundo real, y no de comunicaciones auténticas en la vida cotidiana efectiva. Si nos referimos a la vida cotidiana fuera de la escuela, entonces caemos en el absurdo de querer enseñar a los niños a comunicarse en la vida cotidiana aislándolos precisamente de esa vida cotidiana.

La forma en que ese se aborda en el PEP 04 (2004, pp. 630-70) es proponiendo competencias y actividades en el campo formativo de lenguaje y comunicación, que supuestamente aluden a la vida cotidiana de los niños, pero que están siempre fuera del contexto de la vida real y en situaciones muy artificiales. En el mejor de los casos podría decirse que propone a las profesoras plantear situaciones comunicativas, pero no la orientan acerca de cómo partir de las expectativas de sus alumnos ni de sus intereses concretos.

Un factor que acentúa la artificialidad en estas actividades, está en la separación que se hace del campo formativo de lenguaje y comunicación con respecto de los demás (Diagrama 4.1). El lenguaje se asume de manera segmentada y no como parte de un todo en la curricula. Aunque se mencione que debe trabajarse de manera global, muy poco alude a realidades que vayan

más allá de intercambios lingüísticos, y no hay ninguna relación clara con las competencias y actividades de los demás campos formativos.

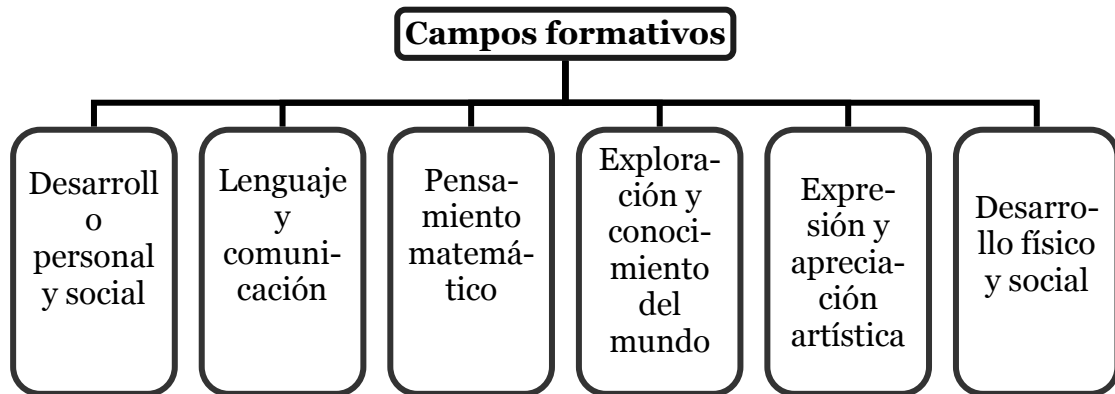


Diagrama 4.1. Fragmentación de lenguaje en la curricula de la educación preescolar (SEP, 2004, p. 48).

Asimismo, el hecho de separar las actividades de lenguaje oral con las del lenguaje escrito es una acción antipedagógica (Diagrama 4.2).



Diagrama 4.2. Aspectos del campo formativo de lenguaje y comunicación (SEP, 2004, p. 48).

En el libro del maestro de primer grado encontramos afirmaciones como la siguiente:

“Leer no es simplemente trasladar el material escrito a la lengua oral; eso sería una simple técnica de decodificación. Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos... escribir no es trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros

mensajes” (SEP, 2001a, p-7) “y utilizar el sistema de escritura para representarlo” (SEP, 2001b, p-7).

En este párrafo se puede advertir cómo una aparente sutileza tiene repercusiones pedagógicas de gran trascendencia. Si bien, el acto estricto de leer tomado literalmente, en efecto, puede entenderse como la “interacción con un texto”, lo que aquí se olvida es que el verdadero sentido de la lectura está en comprender la realidad a que éste remite. ¿Qué quiere decir “comprender” un texto si no es comprender los elementos que refieren a la realidad fuera de él? ¿Tiene sentido hablar de “comprensión” de un texto sin aludir al mundo real, material y empírico? ¿Se trata de comprender el texto o de comprender la realidad sobre la que el texto se ocupa? En la educación básica se trabaja para mejorar la comprensión lectora, pero se aborda como si los textos se agotaran en sí mismos, como si comprender lo que dice un texto fuera algo por completo independiente de los fenómenos reales, o bien, como si para comprender estos últimos se pudiera prescindir de la experiencia directa con ellos.

En el párrafo citado se dice que leer no es simplemente el acto mecánico de oralizar el material escrito, y que escribir no es el simple acto mecánico de trazar letras. Pero al separar las actividades del lenguaje oral y del lenguaje escrito, se cae precisamente en lo que se pretende evitar.

Se señala que escribir es organizar el contenido del pensamiento y utilizar el sistema de escritura para representarlo. Pero: ¿qué pensamiento se supone que se habrá de representar por escrito si en la escuela no se permite que los niños alimenten su pensamiento con experiencias reales sino sólo con palabras? El pensamiento no se alimenta con palabras (orales o escritas) sino con experiencias.

Se dirá que los alumnos tienen las experiencias necesarias fuera de la escuela, y que ello es lo que alimenta su pensamiento. Pero por la artificialidad con que

están planteadas, las actividades escolares jamás conectan verdaderamente con las experiencias e intereses infantiles externos a la escuela (descontando el hecho de que los niños se la pasen el resto del día conectados al televisor o la computadora, donde tampoco experimentan el mundo directamente). De manera que la escuela propone a los infantes que “organicen” un pensamiento que no se alimenta de realidades sino de palabras (sonidos y grafías huecos).

4.1. CAMPO FORMATIVO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Como “de acuerdo con el enfoque comunicativo funcional, si logramos que desde el principio de su escolaridad busque darle sentido a lo que lee, aprenderá a leer comprensivamente” (SEP, 2001a, p. 7); el propósito en la educación preescolar es que los alumnos adquieran un amplio conocimiento del lenguaje oral y escrito al tener contacto con materiales y con usuarios del lenguaje.

“El enfoque comunicativo y funcional, propone el desarrollo de la competencia comunicativa oral y escrita, a partir de los usos y funciones sociales de la lengua..., para que el alumno tenga oportunidad de estar en contacto con el lenguaje escrito tal y como aparece en los textos y materiales que socialmente producen (periódicos, revistas, anuncios, instructivos, volantes, etcétera)” (SEP, 2001a, p. 8).

Entendemos por competencia como un conjunto de capacidades que incluyen conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que las manifiesta en situaciones y contextos diferentes. “La educación básica nacional está dirigida a que la relación que establece entre los maestros y los alumnos propicie el desarrollo de competencias fundamentales del conocimiento y el deseo de saber, faculte al

educando a continuar aprendiendo por su cuenta, de manera sistemática y autodirigida” (sep, 2001, p. 124).

Como mencionamos anteriormente el campo formativo de lenguaje y comunicación se organiza en dos aspectos denominados como: lenguaje oral y lenguaje escrito, que están compuestos por 64 actividades distribuidas en 10 competencias (Cuadro 4.1.). Estos dos aspectos evidencian de entrada un enfoque disciplinario del programa. Se trata de fomentar el uso del lenguaje por sí mismo, en situaciones artificiales y con independencia de la realidad. Veamos como se manifiestan (SEP, 2004, pp. 63.70):

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
Aspectos en los que se organiza el campo formativo	
Lenguaje oral	Lenguaje escrito
<ul style="list-style-type: none"> ☞ Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. ☞ Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. ☞ Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. ☞ Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral. ☞ Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. ☞ Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. ☞ Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. ☞ Identifica algunas características del sistema de escritura. ☞ Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.

Cuadro 4.1. Competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación (SEP, 2004, p. 63).


Ahora bien, aquí nos enfrentamos a dos tipos de problemas: el que se refiere a la pertinencia de esas competencias para alumnos de preescolar, y el que se refiere a la forma de alcanzar esas competencias.

Desde luego que las competencias tanto del lenguaje oral como del lenguaje escrito, son perfectamente validas, siempre que la forma en que se intenten desarrollar esté bien adaptada a los intereses de los niños y a su nivel de asimilación cognitiva, es decir, que sean verdaderamente funcionales para ellos.

Para observar los problemas pedagógicos que se manifiestan en el campo formativo de lenguaje y comunicación, se procede a la revisión de los principales conjuntos de actividades de acuerdo con las competencias mencionas en el PEP (2004, pp. 64-74):

4.1.1. Lenguaje oral

Con el enfoque comunicativo se enuncian actividades (Cuadro 4.2) con base en las funciones del lenguaje (saludar, presentarse, pedir información, etcétera). Sin embargo, se presentan como actividades aisladas y fragmentadas, pues solo consideran el proceso lingüístico del habla y no se relaciona con los otros (escuchar, leer y escribir).

Competencia	Actividades
Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.	 Evoca sucesos o eventos (individuales o sociales) y habla sobre ellos haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas (aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana).

Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.

- 📖 Da información sobre sí mismo y sobre su familia (nombres, características, datos de su domicilio, entre otros).
- 📖 Expresa y comparte lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, a través de expresiones cada vez más complejas.
- 📖 Explica sus preferencias por juegos, juguetes, deportes, series de televisión, cuentos, películas, entre otros.
- 📖 Recuerda y explica las actividades que ha realizado (durante una experiencia concreta, una parte de la jornada escolar, durante toda la jornada).

Cuadro 4.2. Actividades de la primera competencia correspondiente al lenguaje oral del campo formativo de lenguaje y comunicación (SEP, 2004, p. 64).

Las actividades (Cuadro 4.3) de la siguiente competencia son complementarias a la anterior, éstas deben trabajarse de manera simultánea. Es conveniente que la profesora plantee estrategias y situaciones comunicativas en donde se involucren los cuatro procesos psicolingüísticos (escuchar, hablar, leer y escribir).

Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

- 📖 Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.
- 📖 Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás.
- 📖 Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.

Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

- ☞ Comprende y explica los pasos a seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos.
- ☞ Comprende y formula instrucciones para organizar y realizar diversas actividades.
- ☞ Solicita y proporciona ayuda para llevar a cabo diferentes tareas.

Cuadro 4.3. Actividades de la segunda competencia correspondiente al lenguaje oral del campo formativo de lenguaje y comunicación (SEP, 2004, p. 64).

En cuanto la enseñanza del lenguaje oral, se propone que el alumno se familiarice con dos niveles: el formal y el informal, y aprenda varias formas de expresar la misma idea para que adopte la manera adecuada de expresarse con otros niños o con los adultos, pues en una situación de comunicación el que habla elige lo que dice y cómo lo dice.

Los temas sobre los que se incita a los niños a conversar deben ser elegidos aleatoriamente, con base a la evaluación diagnóstica. Lo que se nos presenta en las actividades de la siguiente competencia (Cuadro 4.4) son solo pretextos para que los niños hablen unos a otros sobre asuntos de su interés. Pero volvemos al mismo problema planteado anteriormente, no se proponen estrategias o situaciones didácticas para lograr que los niños desarrollen esta competencia comunicativa.

Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.

- ☞ Da y solicita explicaciones sobre sucesos y/o temas en forma cada vez más completa.
- ☞ Conversa con otros niños y con adultos centrándose en un tema por períodos cada vez más prolongados.

Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.

- 📖 Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de alguien, al entrevistar a familiares o a otras personas.
- 📖 Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno.
- 📖 Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema.
- 📖 Utiliza el saludo y la despedida para marcar el inicio y final de una conversación, entrevista o exposición.
- 📖 Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y cuando se dirige a otros niños, en diversas situaciones comunicativas.
- 📖 Solicita la atención de sus compañeros y se muestra atento a lo que ellos dicen.

Cuadro 4.4. Actividades de la tercera competencia correspondiente al lenguaje oral del campo formativo de lenguaje y comunicación (SEP, 2004, p. 65).

Al elegir la docente el tema a tratar, incide en que pedagógicamente nos enfrentemos a varios problemas:

- 📖 El grupo no esté interesado en el tema, al insistir a los alumnos que hablen sobre cosas que desconocen.
- 📖 Se da por hecho que el niño no necesita experimentar, para comprender los fenómenos, por ejemplo, que se le hable de la imprenta sin que imprima alguno de sus cuentos.

Lo interesante de estas actividades es que los temas a tratar no sean preestablecidos, sino que la profesora los elija de acuerdo a las necesidades y expectativas de los alumnos.

En las actividades de la competencia que se describe a continuación, se explorarán los textos que podríamos denominar “literarios” (fábulas, cuentos, canciones, poemas, narraciones, etc.), que por su misma naturaleza no se refieren a la realidad sino a cuestiones fantasiosas, imaginarias, ficticias y simuladas (Cuadro 4.5).

<p>Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</p>	<ul style="list-style-type: none">📖 Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas y expresa qué sucesos o pasajes de los textos que escuchó le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros.📖 Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas; utiliza la entonación y el volumen de voz necesarios para hacerse comprender por quienes lo escuchan.📖 Crea, de manera individual o colectiva, cuentos, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes.📖 Distingue una historia entre hechos fantásticos y reales y los explica utilizando su propio conocimiento o la información que proporciona el texto.📖 Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes.
---	--

Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.

- 📖 Representa o dramatiza situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje.
- 📖 Recurre a la descripción de personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de entorno, de manera cada vez más precisa, para enriquecer la narración de sucesos, reales e imaginarios.
- 📖 Identifica el ritmo y la rima de textos poéticos breves a través de juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.

Cuadro 4.5. Actividades de la cuarta competencia correspondiente al lenguaje oral del campo formativo de lenguaje y comunicación (SEP, 2004, p. 65).

En los textos “literarios”, hay que tener presente que como tales no pretenden hacer referencia a la realidad de los niños, sino a mundos fantasiosos o meramente simulados. Esto no sería por sí mismo un problema si no fuera porque el resto de las actividades suelen estar alejadas de la vida cotidiana de los niños. Por otra parte, si lo que se pretende es que los niños aborden los textos como lecturas recreativas, lo que se debe proceder es que el alumno realice una libre elección y no responder a una imposición por parte del docente.

Con estas actividades en la última competencia del lenguaje oral (Cuadro 4.6) se pretende que identifique la diversidad lingüística con portadores de texto y no con personas que pertenezcan a diferentes culturas, siendo que lo único que se

logrará es que reconozcan otras palabras ajenas a su vocabulario, pero no la diversidad cultural.

<p>Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.</p>	<ul style="list-style-type: none">📖 Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya.📖 Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconoce su significación (palabras, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escuchan en canciones o aparecen en los textos).
--	---

Cuadro 4.6. Actividades de la quinta competencia correspondiente al lenguaje oral del campo formativo de lenguaje y comunicación (SEP, 2004, p. 66).

4.1.2. Lenguaje escrito

Además de los textos literarios se explorarán, en la primera competencia del lenguaje escrito, los que podemos denominar como “informativos” (Cuadro 4.7.), que versan sobre temas dispersos, y en su mayoría sin relación unos con otros.

<p>Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.</p>	<ul style="list-style-type: none">📖 Explora cuentos, historias, carteles, periódicos, cartas, instructivos, revistas y diccionarios y conversa sobre el tipo de información que contiene a partir de lo que ve y supone.📖 Identifica algunas partes de los textos para obtener información: portada, título, subtítulo, contraportada, ilustraciones.
--	--

Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.

- 📖 Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector y los usa en actividades guiadas por iniciativa propia.
- 📖 Diferencia entre un texto y otro a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno (un cuento de una receta, una carta de una invitación, entre otros).

Cuadro 47. Actividades de la primera competencia correspondiente al lenguaje escrito del campo formativo de lenguaje y comunicación (SEP, 2004, p. 67).

Las principales observaciones pedagógicas que se pueden hacer respecto a los textos informativos son:

- 📖 Los temas que usualmente se proponen no son de estudio, sino únicamente pretextos para que los niños reconozcan la lectura de un portador de texto. Aquí subyace la idea de que lo importante es leer por leer, y no leer para acercarse a la información sobre algún tema de interés para el que lee, o para recibir comunicados escritos de otras personas.
- 📖 Se debe tener cuidado de que los portadores de texto no sean elegidos con criterios e intereses de profesoras; eventualmente se eligen temas impuestos por la institución y no por los niños, por tanto, son descontextualizados de la vida de los alumnos.

Otra observación que se puede hacer, es que se enfatiza que los alumnos aprendan a distinguir diversos portadores de texto como: fábula, cuento, canción, leyenda, historieta, novela. No sólo esto, sino que se pretende que los niños aprendan a hacer análisis formales, como distinguir las partes de los textos para obtener información (aunque se afirme que son análisis muy

simples). Nuevamente nos encontramos con asuntos que interesan a los especialistas (literatos o lingüistas), pero que difícilmente interesarán a los niños. ¿Qué caso tiene que los niños de esa edad sepan distinguir la portada de la contraportada o el título del subtítulo? En la edad de preescolar los alumnos tienen que centrar su atención sobre los contenidos representativos de los textos y no sobre las estructuras formales.

En las actividades de la siguiente competencia se pretende interesar a los alumnos en las cosas del mundo real a partir de fotos y dibujos (o letras) en diferentes portadores de textos (Cuadro 4.8), en lugar de interesarlos a partir de la experiencia directa, y sólo después ofrecerles la información complementaria que ellos requieran. Los alumnos están interesados, antes que nada, en el mundo de la experiencia real.

Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tienen de los diversos portadores y del sistema de lectura.

- 📖 Establece, con apoyo de la maestra y/o con sus compañeros, un propósito lector (buscar información, conocer de qué trata la historia, confirmar sus anticipaciones).
- 📖 Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará (por lo que sugiere el título, las imágenes, algunas palabras o letras que reconoce).
- 📖 Pregunta acerca de las palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado.
- 📖 Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.

Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tienen de los diversos portadores y del sistema de lectura.

- ☞ Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la relectura que hace la maestra de fragmentos o del texto completo.
- ☞ Justifica las interpretaciones que hizo acerca del contenido de un texto (a partir de la relación entre ilustraciones y texto y de algunas letras de palabras que conoce).
- ☞ Relaciona sucesos que ha escuchado o le han leído, con vivencias personales o familiares.
- ☞ Comenta con otros el contenido de textos que ha escuchado leer (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia).
- ☞ Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, que se lee y escribe de izquierda a derecha.
- ☞ Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos (ilustraciones, cuadros, esquemas, formatos; marcas, como números, signos, paréntesis), incluidos en textos escritos.
- ☞ Identifica la escritura de su nombre en diversos portadores de texto: gafetes, carteles, lista de asistencia.

Cuadro 4.8. Actividades de la segunda competencia correspondiente al lenguaje escrito del campo formativo de lenguaje y comunicación (SEP, 2004, p. 67).

En las actividades de la competencia que se presenta a continuación subyace la idea de que estos portadores de texto se pueden comprender por sí mismos, sin referencia a la realidad externa o a las representaciones que de ella se tienen (Cuadro 4.9), es decir, se piensa, por ejemplo, que para comprender un texto de una receta no es necesario, ni útil, ni conveniente, cocinar para seguir las instrucciones de la receta de cocina, se asume que basta leer un texto, y con ello los alumnos sabrán cómo se sigue el procedimiento para cocinar cierto alimento. Si se objeta esto diciendo que no se pretende que los alumnos aprendan a cocinar sino a distinguir el portador de texto, entonces simplemente se confirma que el tema es sólo un pretexto para leer.

<p>Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Conoce la función social del lenguaje escrito y utilizar marcas gráficas o letras con diversas intenciones (expresar lo que siente, informar acerca de algo o alguien) y explica “qué dice su texto”. ☞ Produce textos de manera individual o colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios. ☞ Realiza correcciones al texto que dictó a la maestra (dice si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten da sugerencias para mejorar el texto). ☞ Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decir la para narrarla por escrito.
--	---

Cuadro 4.9. Actividades de la tercera competencia correspondiente al lenguaje escrito del campo formativo de lenguaje y comunicación (SEP, 2004, p. 68).

En este tipo de actividades se concibe al lenguaje natural, oral o escrito, como una realidad por completo independiente de la vida objetiva y material; o bien, se cree ingenuamente que los significados están en las palabras escritas por lo que al leerlas uno adquiere automáticamente ese significado. Por ello no se ve la necesidad de que los textos que se proporcionan a los niños se relacionen con la vida cotidiana de estos.

Las actividades planteadas en esta competencia son para que se inicie el proceso de lectura y escritura mediante el conocimiento de grafías (Cuadro 4.10.). Para ello se propone que los alumnos interactúen con textos completos y reales, pero el problema radica en la elección. La profesora debe tener cuidado en no imponer trabajar con ciertos portadores de textos, sino que estos sean significativos para sus alumnos y sean elegidos por ellos.

Identifica algunas características del sistema de escritura.

- ☞ Reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros.
- ☞ Escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos (identificar sus trabajos y pertenencias, registrar su participación en algunas tareas, para el préstamo de libros de la biblioteca del aula).
- ☞ Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial correspondiente; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales (palabras que empiezan o terminan con..., trabalenguas, rimas, rondas).

Identifica algunas características del sistema de escritura.

- 📖 Establece comparaciones entre las características gráficas de su nombre y los de sus compañeros y otras palabras.
- 📖 Utiliza el conocimiento que tiene de las grafías de su nombre, y de otros nombres y palabras para escribir otras palabras que quiere expresar.
- 📖 Identifica palabras que se reiteran en textos rimados cómo poemas, canciones y rondas, y descubre que se escriben siempre de la misma manera.
- 📖 Se inicia en el proceso de reconocer características de palabras (si es más o menos larga, si tiene más o menos letras) y cuáles son esas letras (con cuál empieza, con cuál termina, tiene la de..., empieza con de...).
- 📖 Intercambia sus ideas acerca de la escritura de una palabra (da o recibe información acerca del nombre de una letra, de la forma gráfica de una letra, del orden de las letras, del valor sonoro de algunas letras).
- 📖 Identifica la escritura convencional de los números y la función que tienen en los textos escritos.
- 📖 Conoce el formato del calendario e identifica la escritura convencional de los números y de los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.

Cuadro 4.10. Actividades de la cuarta competencia correspondiente al lenguaje escrito del campo formativo de lenguaje y comunicación (SEP, 2004, p. 69).

Las siguientes actividades de la última competencia del lenguaje escrito pueden decirse que intentan fomentar la “creación literaria”, en ellas se incita a los niños a dictar a la profesora cuentos y cosas fantásticas, e imaginarias (Cuadro 4.11.).

<p>Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.</p>	<ul style="list-style-type: none">📖 Recrea cuentos, modificando, cambiando o agregando personajes y sucesos.📖 Utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza.📖 Usa algunos recursos del texto literario en sus producciones: “Había una vez...”, “En un lugar...” “Y fueron muy felices...”, “Colorín colorado este cuento ha terminado...”.📖 Asigna atributos a los personajes de su historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso...) e identifica los objetos que los caracterizan o les otorgan poderes o virtudes (varitas, anillos, capas...).📖 Escribe-dictando a la educadora-cuentos, adivinanzas, versos rimados y canciones.📖 Identifica y usa algunos recursos lingüísticos empleados en textos literarios; por ejemplo, la rima en un poema.
---	---

Cuadro 4.11. Actividades de la quinta competencia correspondiente al lenguaje escrito del campo formativo de lenguaje y comunicación (SEP, 2004, p. 70).

Las observaciones pedagógicas que surgen aquí son:

- 📖 Nuevamente se manifiesta el énfasis formalista, ya que casi en la mitad de las actividades de este rubro lo que importa no es el contenido de lo que se escribe, sino la identificación de una serie de formatos de documentos escritos. La idea no es que los niños se expresen por escrito desde sus propias vivencias e intereses, sino que escriban cosas que se adecuen a las características de los portadores de texto.

- 📖 Los formatos, por supuesto, muy poco o nada tienen que ver con la vida cotidiana de los alumnos, y es muy dudoso que sean de interés para ellos o que tengan alguna funcionalidad para niños de esa edad. ¿Estarán los niños interesados en la redacción (oral) de un verso rimado? ¿Será eso funcional para los niños de preescolar? ¿Estarán interesados en redactar cuentos, fábulas, canciones y demás portadores de texto? Se dirá que precisamente de lo que se trata es de introducirlos en el conocimiento de textos literario para motivarlos a la lectura. Pero esto es por completo antipedagógico, porque el aprendizaje debe partir siempre del propio interés y no del interés de otros. Además, se traiciona el supuesto enfoque comunicativo y la intención de que lo que se aprenda sea funcional para los educandos. De nuevo nos encontramos con el hecho de que los temas de los programas son elegidos con criterios de interés adulto (y de especialistas).

El lenguaje escrito, al igual que el lenguaje oral, para que sea funcional debe responder a los intereses de los niños, y el tema y modalidad de lo que se decida redactar oralmente para que la docente lo escriba debe ser elegido con la mayor libertad. Aparte de esto, se asume el mito de que los niños son muy imaginativos y que, por tanto, cuentan con grandes recursos para escribir cuentos. Pero lo cierto es que todas las representaciones que proveen la

imaginación, provienen inicialmente del mundo real. El niño tiene que alimentar primero su imaginación con las representaciones del mundo real, sólo después estará en posibilidad de recombinarlas para intentar la elaboración de recreaciones literarias.

En el análisis de las actividades propuestas en el PEP 04, podemos observar cómo la mayoría de las actividades del campo formativo del lenguaje y comunicación no toman en cuenta la vida cotidiana de los alumnos a quienes están dirigidas.

Así pues, la propuesta en el PEP 04 desde el enfoque comunicativo y funcional, al no dar libertad a los niños para expresar sus propios intereses y preocupaciones, termina anulando la verdadera comunicación. Primero, porque la comunicación para que sea tal tiene que ser, desde sus propias representaciones, desde su propia sensibilidad, y desde sus propios intereses y emociones; y segundo, porque no puede haber comunicación sin contenido temático, cuando el tema es impuesto por la docente al niño, éste pierde su libertad de expresión, de manera que sus “comunicaciones” no serán auténticas, sino simuladas, repitiendo palabras que los adultos desean escuchar, imaginando que con ello los niños se están comunicando cuando en realidad se cae precisamente en lo que se supone que se quiere evitar, esto es, la mera repetición mecánica de la técnica decodificadora de sonidos o grafías.

4.2. ESTRATEGIAS COMUNICATIVAS

En la educación básica, para desarrollar las habilidades (lenguaje oral, lenguaje escrito, lectura y escritura), se trabajan en múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso del lenguaje con diversas estrategias comunicativas (Diagrama 4.3).

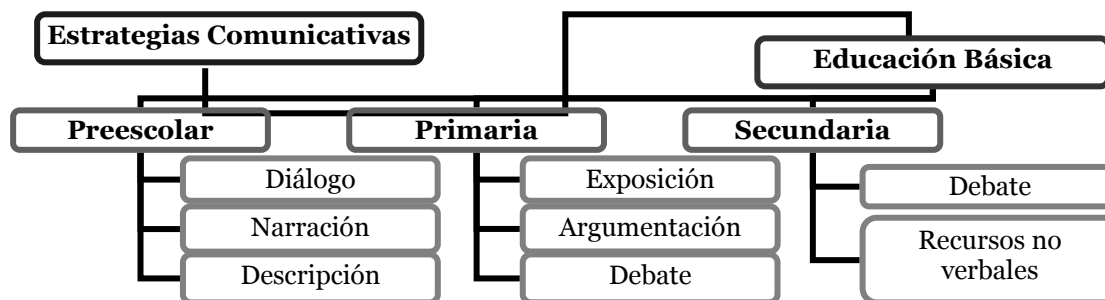


Diagrama 4.3. Estrategias comunicativas (SEP, 2004, p. 59).

En este diagrama podemos ver que si existe una continuidad en la enseñanza del lenguaje, y como se puede notar, en la educación preescolar se presta mayor atención a las siguientes estrategias:

Diálogo. Dialogar sobre inquietudes, sucesos que se observan o de los que se tiene información, mientras desarrollan una actividad que implica decidir cómo realizarla en colaboración, buscan vías de solución a un problema, etc. El diálogo implica comprensión, alternancia en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherentes. De esta manera se propicia el interés, el intercambio entre quienes participan y el desarrollo de la expresión.

Narración. Narrar un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible. La práctica de la narración oral desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de secuencias.

Descripción. Explicar las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular, los pasos a seguir en un juego o experimento, las opiniones personales sobre un hecho natural, tema o problema. Esta práctica implica el razonamiento y la búsqueda de expresiones que permitan dar a conocer y

demostrar lo que se piensa, los acuerdos y desacuerdos que se tienen con las ideas de otros o las conclusiones que derivan de una experiencia; además, son el antecedente de la argumentación.

Estas estrategias además de permitir alcanzar los propósitos propuestos en la educación preescolar en relación con la enseñanza del lenguaje, tienen un efecto importante en el desarrollo emocional, pues permite a los alumnos adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que logran integrarse a los distintos grupos sociales en que participan.

Por lo anterior, es importante que las profesoras elaboren su planeación con base a las necesidades, los intereses y las expectativas de los alumnos para lograr que su aprendizaje sea significativo; es decir, el desarrollo de competencias y estrategias planteadas en el PEPO4 puede ser oportuno siempre y cuando se sugieran situaciones didácticas en donde se trabajen de manera simultánea los cuatro procesos psicolingüísticos, sin fragmentar el aprendizaje de la lengua.

En el siguiente capítulo se propone un taller integrado, en donde las profesoras puedan intercambiar estrategias comunicativas con base a su experiencia profesional, de acuerdo a los principios de la Filosofía del Lenguaje Integral.

CAPÍTULO 5

TALLER INTEGRADO PARA EL QUEHACER DOCENTE. ESTRATEGIAS PARA AYUDAR AL NIÑO DE PREESCOLAR A ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y ESCRIBIR EN EL AULA; DESDE UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICO-CONSTRUCTIVISTA

- 5.1. PRETAREA
- 5.2. TAREA
- 5.3. CIERRE Y EVALUACIÓN

“El taller es una forma organizada de trabajo manual e intelectual, que se privilegia con la acción del niño, permite el intercambio entre los miembros del grupo y los hace interactuar con el conocimiento en un espacio de indagación y creación, favoreciendo un aprendizaje significativo y cooperativo” (Malagón, 2005, p. 79).

**5. PROPUESTA DE UN TALLER INTEGRADO PARA EL
QUEHACER DOCENTE: ESTRATEGIAS PARA AYUDAR AL
NIÑO DE PREESCOLAR A ESCUCHAR, HABLAR, LEER Y
ESCRIBIR EN EL AULA; DESDE UN ENFOQUE HOLÍSTICO-
CONSTRUCTIVISTA**

Se parte del estudio de la enseñanza del lenguaje para poder formar lectores eficientes, por tal se rescataron en capítulos anteriores la pertinencia del enfoque holístico-constructivista para la presente propuesta. En esta línea se fundamenta, básicamente, en la filosofía del lenguaje integral de Goodman y sus seguidores.

Las actividades están, lógicamente, pensadas para trabajar simultáneamente todas y cada una de las habilidades del lenguaje y comunicación (lenguaje oral, lenguaje escrito, lectura y escritura) habiendo tenido expreso cuidado en que se desarrollen todas las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación. Igualmente no se pretende en ningún momento fragmentar el lenguaje mediante la introducción de actividades tradicionales. Entendiendo que con esta propuesta bajo el enfoque holístico-constructivista se supera las deficiencias en la enseñanza de la lengua.

Debido a que el lenguaje integral también tiene un enfoque preventivo en lectores deficientes, la intervención educativa es dirigida a educación preescolar, dado que es donde se provee a los alumnos de la madurez en el lenguaje, la cual se asocia con la adquisición del aprendizaje de la lectura y la escritura.

Con las premisas expuestas anteriormente, se plantean los siguientes objetivos:

a) General.

Se diseñará un taller en donde las docentes fundamentarán sus estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar, a partir de los principios del lenguaje integral, con la finalidad de formar lectores eficientes.

b) Específicos.

A corto plazo:

- 📖 Señalar las competencias que abarcan el campo formativo de lenguaje y comunicación planteadas desde el enfoque comunicativo y funcional, al revisar el PEP 04, para que las profesoras puedan desarrollarlas a partir de estrategias y situaciones didácticas.
- 📖 Establecer, a partir de experiencias docentes y del análisis de situaciones comunicativas, relaciones entre los planteamientos del PEP 04 y su concreción en el trabajo educativo, para identificar las prácticas de enseñanza que se deban modificar o fortalecer.
- 📖 Explicar a partir de los conceptos de las habilidades de lenguaje y comunicación (lenguaje oral, lenguaje escrito, lectura y escritura) que escuchar, hablar, leer y escribir son procesos psicolingüísticos que deben ser promovidos para favorecer el mejor desenvolvimiento del alumno como usuario de la lengua.
- 📖 Distinguir las teorías de los procesos de lectura, al informar sobre los antecedentes de la Filosofía del lenguaje integral, para reconocer los avances de la psicología en la lectura.

A mediano plazo:

- 📖 Se explicará la importancia de la participación de los actores educativos (directivos, profesores y padres de familia) en la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje a partir de la filosofía del lenguaje integral, para poder formar en los alumnos lectores eficientes.

- 📖 Se integrarán estrategias, que favorezcan el desarrollo de las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, incluyendo situaciones didácticas que propicien su aplicación desde los principios de la filosofía del lenguaje integral, para que las profesoras las incluyan en sus planes de trabajo.

A largo plazo:

- 📖 Se cuestionará acerca de las posibilidades que ofrece una clase desde la filosofía del lenguaje integral, basada en el uso y reflexión de la lengua y en una clase supeditada a la enseñanza del lenguaje de manera fragmentada; con el propósito de superar las limitaciones de una clase sometida a ejercicios de caligrafía.

Para lograr alcanzar estos objetivos, se optó por la intervención educativa para favorecer el desarrollo de competencias comunicativas, pues se requiere de una amplia flexibilidad que permita definir cómo se organizará el trabajo docente y qué tipo de actividades se realizará.

Malagón (2005, p. 33 -35) nos aporta algunos de los criterios que son básicos en la intervención educativa:

- 📖 En todo momento hay que tomar en consideración los aspectos afectivos y relacionales que hacen posible que los niños se sientan bien en la escuela y que tengan ganas de aprender y participar en las actividades que llevan a cabo.
- 📖 Crear situaciones en que la imitación y el juego simbólico se utilicen como instrumentos para el desarrollo cognitivo y personal.
- 📖 Es indispensable que los alumnos sientan confianza en sus posibilidades y en los adultos de los que dependen. Potenciar, a

través de todas las actividades, las relaciones, la formación de un autoconcepto positivo y una buena autoestima.

- 📖 La importancia fundamental que tienen los individuos más capaces (padres, madres, maestras, compañeros, mayores, etc.) en el proceso de desarrollo y aprendizaje de los alumnos, se plasma en el proceso de andamiaje y en el aprendizaje compartido que potencia la autonomía del preescolar.
- 📖 La necesidad de conocer el nivel de desarrollo de los pequeños, sus conocimientos y experiencias previas, en relación con las situaciones y los contenidos que proponemos en la escuela, es primordial para propiciar aprendizajes significativos.
- 📖 Crear situaciones en las que los niños tengan que interactuar, colaborar y cooperar con los compañeros para aprender a relacionarse y respetarse, así como para incidir en la ZDP.
- 📖 Equilibrar los aspectos de novedad con las actividades conocidas como rutinas.
- 📖 Trabajar desde enfoques globalizadores a fin de potenciar que los niños realicen aprendizajes globalizados para que puedan establecer relaciones significativas y funcionales entre las cosas que aprenden y la realidad.
- 📖 Aceptar y cuidar la diversidad. Aceptar y prestar atención a las diferentes necesidades, ritmos y maneras de hacer de los alumnos en la clase.
- 📖 Crear situaciones en las que los niños puedan recrear aspectos de su cultura.

Se opta por la integración de la intervención educativa dentro del curriculum, con el fin de asegurar la continuidad entre las estrategias comunicativas y el resto de las actividades de la vida escolar.

Por lo anterior, se propone trabajar mediante el método didáctico del taller planteado en el Programa de Renovación Curricular y Pedagógica de la Educación Escolar, pues es una modalidad muy atractiva para los alumnos y rica en posibilidades de atención por parte de las profesoras a las diversidades del grupo, “es una forma organizada de trabajo manual e intelectual, que se privilegia con la acción del niño, permite el intercambio entre los miembros del grupo y los hace interactuar con el conocimiento en un espacio de indagación y creación, favoreciendo un aprendizaje significativo y cooperativo” (Malagón, 2005, p. 79); cada uno construye su conocimiento a través del intercambio social y el pensamiento individual y complementa la acción con la reflexión, además de que su planeación se puede incorporar al programa anual.

Para mostrar las ventajas del trabajo con el método de taller a continuación se enlistan los fundamentos y propósitos planteados por Malagón (2005, p. 80):

Fundamentos:

- 📖 En el acto de enseñar, la responsabilidad principal continúa a cargo del profesor y ello exige competencias profesionales, ya que él es modelo de los alumnos expresado, en el conocimiento de lo que enseña y en la forma de enseñar.
- 📖 Se da la interacción de experiencias que movilizan los niveles emocionales, afectivos y las vivencias personales, competencias de los participantes tanto de los que aprenden como de los que enseñan.
- 📖 Posee una metodología participativa, su estructura pedagógica está basada en la acción y permite integrar la teoría, la práctica y la reflexión en un aprender haciendo.
- 📖 Los docentes y alumnos tienen los mismos roles y responsabilidades, saben, aprenden y enseñan en una tarea común que supone la superación de actitudes individualistas.

- 📖 Cada uno de los participantes construye su conocimiento a través del intercambio social.
- 📖 La relación entre los alumnos y el profesor queda establecida mediante la realización de una tarea en común que supone la superación de relaciones jerarquizadas y la superación de relaciones competitivas entre los alumnos.

Propósitos:

- 📖 Aprendizaje de técnicas específicas.
- 📖 Interrelación con todos los participantes del grupo.
- 📖 Desarrolla hábitos de respeto, limpieza y orden.
- 📖 Aprovechamiento y conocimiento de diferentes materiales.
- 📖 Utilización de los objetos elaborados en los talleres, cuando se hagan.
- 📖 Desarrolla la capacidad de poner en práctica, en forma creativa, los conocimientos adquiridos.
- 📖 Integra teoría y práctica, conocimiento y acción.
- 📖 Capacita para la reflexión en grupo y el trabajo interdisciplinario.
- 📖 Fomenta la participación activa y responsable.

Se tiene entonces que el presente taller se caracteriza por un ingreso cerrado porque cuenta con un número fijo de participantes que son diez y se mantiene en forma constante desde el inicio y hasta el final; además de ser horizontal, pues está dirigido a profesoras de una misma área (asistente educativo). Las participantes se interesan por el aprendizaje de la lengua a nivel preescolar, por lo cual participan en iguales propuestas de trabajo.

Se trata de un taller unitario, porque está organizado para favorecer las competencias del campo de formación de lenguaje y comunicación; sin

embargo, ningún taller es estrictamente unitario porque siempre encierra conocimientos, habilidades y destrezas de varios campos de formación.

En la práctica pedagógica las actividades propuestas serán orientadas, pues las participantes las realizarán reguladas por la coordinadora, éstas pueden ser seleccionadas y organizadas junto con las participantes.

Se sugieren actividades sistematizadas dirigidas, con una progresión de dificultad ascendente, para conseguir que las participantes adquieran recursos didácticos y conozcan estrategias que luego utilizarán de forma profesional en su práctica docente.

El taller se estructura en tres etapas (Diagrama 5.1):

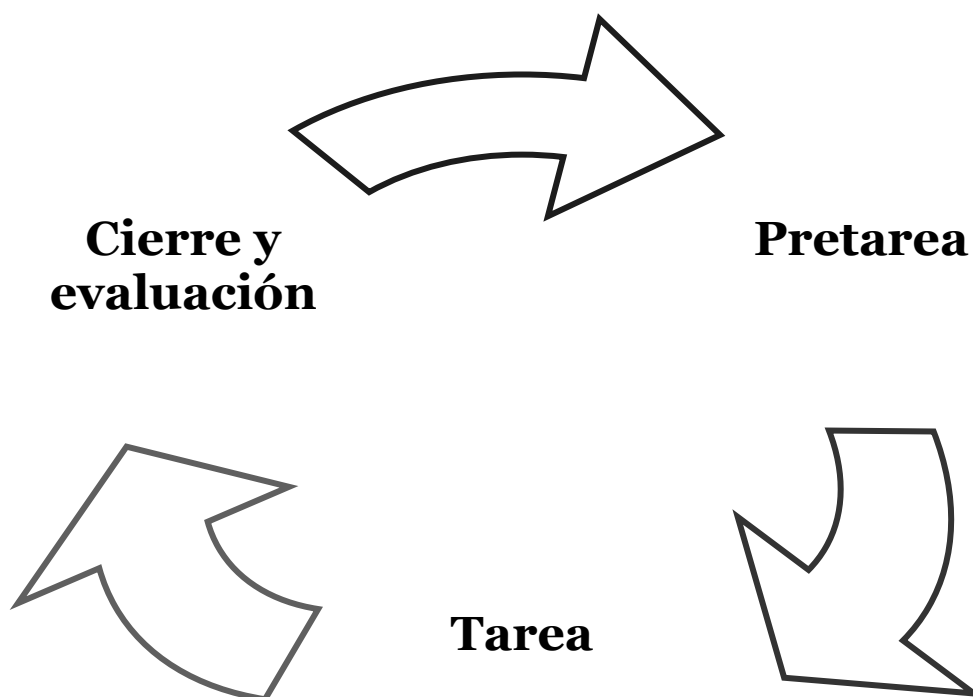


Diagrama 5.1. Proceso didáctico del taller (Malagón, 2005, pp. 82-83)

A continuación se desglosará cada una de ellas:

6.1. PRETAREA

Evaluación diagnóstica de las características y potencialidades educativas

A continuación se muestran algunos instrumentos de evaluación (registros anecdóticos, entrevista semiestructurada, rúbricas y escalas de apreciación de evaluación gráfica), diseñados a partir de las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación planteadas en el PEP04; para observar, evaluar y tomar decisiones con respecto a la planeación del taller integrado.

Mediante la observación se trató de evaluar la enseñanza de la lengua en ciertas clases de preprimaria. Algunos de los incidentes y acontecimientos significativos se describen de manera narrativa en los siguientes registros anecdóticos.

PRIMER REGISTRO ANECDÓTICO	
Jardín de Niños y Primaria “Federico Froebel”.	
Fecha: 21 de mayo del 2007.	
Grado: Tercero	Nivel: Preescolar
Observador: Ivonne Peña Martínez.	
Incidente observado:	
La profesora (asistente de educativo) antes de que entráramos a su clase mencionó que por el cambio del PEP 92 al PEP 04, ya no se maneja el método de proyectos y que ahora se trabaja con el método didáctico de centro de interés.	
En clase las actividades estuvieron relacionadas con uno de los cuentos (del texto base) con los que trabajan el campo formativo de lenguaje y comunicación.	

PRIMER REGISTRO ANECDÓTICO

Interpretación:

La profesora desconoce los métodos didácticos que se proponen en el PEP 04; asimismo no maneja correctamente la planeación de centro de interés, pues tanto los contenidos como actividades fueron ajenos a un tema de significatividad para sus alumnos.

Comentario:

Se revisó su planeación diaria y semanal, la cuál consistía en una carta descriptiva y no retomaba los propósitos fundamentales de la educación preescolar.

Acciones de mejora:

Diseñar instrumentos de evaluación docente para valorar sus conocimientos con respecto a la organización del trabajo escolar en el PEP 04.

SEGUNDO REGISTRO ANECDÓTICO

Jardín de Niños y Primaria “Federico Froebel”.

Fecha: 22 de mayo del 2007.

Grado: Tercero

Nivel: Preescolar

Observador: Ivonne Peña Martínez.

Incidente observado:

En el transcurso del día la profesora dio su clase por horarios, primero trabajo en campo formativo de pensamiento matemático para el conocimiento de figuras geométricas, luego el de exploración y conocimiento del mundo en la preparación de un cóctel de frutas y por último el de lenguaje y comunicación conociendo palabras que inicien con la letra s.

Interpretación:

La profesora no integra la enseñanza de la lengua en otras áreas del currículo.

Comentario:

En el apartado del campo formativo de lenguaje y comunicación del PEP 04 no se propone como integrar las áreas del currículo.

Acciones de mejora:

Proponer estrategias donde se desarrollen las habilidades del lenguaje y comunicación en cualquier área del currículo.

TERCER REGISTRO ANECDÓTICO

Jardín de Niños y Primaria “Federico Froebel”.

Fecha: 23 de mayo del 2007.

Grado: Tercero

Nivel: Preescolar

Observador: Ivonne Peña Martínez.

Incidente observado:

La profesora organizó el juego “el navio” para ampliar su vocabulario.

Interpretación:

La profesora si conoce algunas estrategias para la enseñanza del lenguaje.

Comentario:

Conoce el método global y no limita la enseñanza del lenguaje en ejercicios de caligrafía.

Acciones de mejora:

Sugerir actividades de retroalimentación, para que las profesoras compartan estrategias comunicativas.

CUARTO REGISTRO ANECDÓTICO

Jardín de Niños y Primaria “Federico Froebel”.

Fecha: 24 de mayo del 2007.

Grado: Tercero

Nivel: Preescolar

Observador: Ivonne Peña Martínez.

Incidente observado:

El salón está adornado con el abecedario, números, palabras... y el periódico mural se encuentra a la entrada con adornos alusivos al mes.

Interpretación:

Desconoce como interactuar con los audiovisuales para que sean un excelente recurso didáctico.

Comentario:

Le pregunte si sabe trabajar el friso y me dijo que ya no lo manejan porque trabajan el centro de interés y no proyecto de trabajo.

Acciones de mejora:

Planear actividades donde las profesoras diseñen e interactúen con recursos didácticos para la enseñanza del lenguaje.

QUINTO REGISTRO ANECDÓTICO

Jardín de Niños y Primaria “Federico Froebel”.

Fecha: 25 de mayo del 2007.

Grado: Tercero

Nivel: Preescolar

Observador: Ivonne Peña Martínez.

Incidente observado:

La profesora me pregunto sobre bibliografía para su tesina con respecto a métodos de lectura y escritura (silábico, minjares...).

Interpretación:

Desconoce la propuesta del PEP 04 con respecto a la enseñanza de la lengua, por lo tanto, también el enfoque comunicativo funcional.

Comentario:

Le pregunte sobre las materias que le imparten en la escuela, en particular por la materia de análisis del programa y por otras que puedan relacionarse con la enseñanza de la lengua (literatura, teatro infantil...).

Acciones de mejora:

Aplicar los instrumentos de evaluación a las profesoras y alumnas del instituto donde estudia para asistente educativo.

Por las observaciones en los registros anecdóticos, se opta en evaluar a las profesoras y alumnas del cuarto semestre (el último) del instituto donde estudia la asistente educativo y valorar su conocimiento con respecto a la enseñanza del lenguaje y a la organización del trabajo escolar en el PEP 04. Pero en dirección sólo se autorizó evaluar a las profesoras del plantel.

Se inició con una entrevista semiestructurada de manera interpersonal (cara a cara) con reactivos abiertos tipo embudo, dirigidas a obtener información acerca del tema de investigación (estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar). Se realizó al final del ciclo escolar (4 al 8 de junio del 2007) a las profesoras del área de asistente educativo. A continuación se presenta el formato de la entrevista:

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Evaluación diagnóstica

Con el propósito de disminuir algunos problemas en la enseñanza del lenguaje en preprimaria, se evaluará la formación de las profesoras y alumnas del área de asistentes educativas para detectar las debilidades y fortalezas en sus prácticas educativas.

1. ¿Cuál es su nombre?
2. ¿Qué materias imparte?
3. Pensando en una materia y en un grupo en particular ¿Cuál es su experiencia en la enseñanza del lenguaje?
4. ¿Conoce cuál es el enfoque que se plantea para la enseñanza del lenguaje en los planes y programas de la SEP?
5. Considerando en que el enfoque comunicativo y funcional tiene una visión integral ¿Cuáles considera que son las habilidades del lenguaje y comunicación?
6. ¿Cómo desarrolla en sus clases las habilidades de lenguaje oral, lenguaje escrito, lectura y escritura?
7. A partir de las preguntas anteriores y de su experiencia profesional ¿Qué piensa que significa leer y escribir, de acuerdo con el enfoque comunicativo y funcional?
8. ¿Qué recuerda usted sobre su propia alfabetización?
9. Tomando en cuenta esta remembranza ¿Qué piensa sobre el papel que juega la gramática en la enseñanza de la lengua desde su experiencia personal y profesional?
10. ¿Por qué cree que se tiene la idea en el enfoque comunicativo funcional que indica que el aprendizaje del lenguaje escrito no concluye con la alfabetización inicial?
11. En su opinión ¿Cuándo empieza el niño a desarrollar sus procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura: en preescolar o en primaria?

12. ¿Debería el profesor contribuir a desarrollar los procesos psicolingüísticos del alumno para hablar, escuchar, leer y escribir en la escuela?
13. ¿Cómo lograría desarrollar estos procesos?
14. ¿Actualmente considera que cuenta con suficientes estrategias didácticas para la enseñanza de la lengua?
15. ¿Qué recursos didácticos ha empleado para desarrollar las habilidades de lenguaje y comunicación?
16. ¿Ha escuchado sobre la filosofía del lenguaje integral?
17. ¿Cree que tenga la filosofía del lenguaje integral tenga alguna relación con el enfoque comunicativo funcional?
18. ¿Desde su propia experiencia qué sabe acerca de la enseñanza de la lengua?
19. ¿Qué le gustaría saber acerca de la enseñanza de la lengua?
20. A partir de la entrevista ¿Qué reflexionó sobre la enseñanza de la lengua?

La entrevista semiestructurada arrojó que no sólo las alumnas desconocen el enfoque comunicativo funcional planteado en el PEP04, si no también las profesoras del plantel. Pero dicha entrevista tuvo un efecto inesperado, pues a lo largo de ella se concientizó al profesorado sobre la problemática de la fragmentación de lengua en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, para poder diseñar los instrumentos de evaluación (escalas de apreciación y listas de cotejo) se redactaron algunos criterios, a partir de las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación; que describen niveles de desempeño de las profesoras, con base a las pláticas interpersonales en las entrevistas semiestructuradas, y que se usarán para evaluar sus conocimientos acerca de la enseñanza de la lengua y de la organización del trabajo escolar en el PEP 04. Estos están registrados en las siguiente rúbricas:

RUBRICA

Enseñanza de la lengua

Criterios	Niveles de desempeño		
	Insuficiente	Adecuado	Distinguido
Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.	Da información sobre sí misma y sus alumnos.	Expresa y comparte lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro en sus prácticas docentes.	Explica sus preferencias por métodos didácticos, actividades, materiales, entre otros.
Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las estrategias comunicativas.	Comprende y formula instrucciones para organizar y llevar a cabo las estrategias comunicativas.	Solicita y proporciona ayuda para proponer estrategias comunicativas.
Obtiene información a través de distintas formas de expresión oral.	Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de la enseñanza del lenguaje.	Expone información sobre un tema, llevando a cabo una planeación y utilizando recursos didácticos.	Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan.
Conoce diferentes portadores de texto e identifica para que sirven.	Explora fuentes de apoyo teórico y conversa sobre el tipo de información que contiene.	Identifica las ideas principales y secundarias en los textos para obtener información.	Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector y los usa en actividades guiadas por iniciativa propia.
Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.	Establece con apoyo de sus compañeras, un propósito lector.	Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto.	Relaciona sucesos que ha escuchado o ha leído, con su práctica docente.

Criterios	Niveles de desempeño		
	Insuficiente	Adecuado	Distinguido
Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto.	Sintetiza textos de manera individual o colectiva, considerando el propósito comunicativo.	Analiza textos de manera individual o colectiva, considerando el propósito comunicativo.	Produce textos de manera individual o colectiva, considerando el propósito comunicativo.

RUBRICA

Organización del trabajo escolar en el PEP 04

Criterios	Niveles de desempeño		
	Insuficiente	Adecuado	Distinguido
Lee el PEP 04.	Revisa el contenido del PEP 04 y conversa sobre el tipo de información que contiene a partir de sus intereses y expectativas en su práctica docente.	Identifica la forma de organización del trabajo escolar en el PEP 04.	Selecciona las ideas principales y secundarias en el PEP 04 de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector y los usa en actividades guiadas por iniciativa propia.
Lee libros de apoyo o artículos relacionados con el contenido del PEP 04.	Explora bibliografía complementaria para poder entender la organización del trabajo escolar en el PEP 04.	Selecciona bibliografía complementaria de acuerdo a la organización del trabajo escolar en el PEP 04.	Vincula la bibliografía complementaria con el contenido del PEP 04.
Lee libros de apoyo o artículos relacionados con el contenido de su materia.	Explora fuentes de apoyo teórico y conversa sobre el tipo de información que contiene.	Identifica las ideas principales y secundarias en los textos para seleccionar la información.	Solicita o selecciona textos de acuerdo con los propósitos establecidos para la enseñanza del lenguaje.

Criterios	Niveles de desempeño		
	Insuficiente	Adecuado	Distinguido
Asiste a actividades ajenas al centro con el fin de perfeccionarse en su práctica docente.	Conoce instituciones educativas en donde pueda perfeccionar su práctica docente.	Explora actividades con valor curricular para perfeccionar su práctica docente.	Selecciona actividades con valor curricular para perfeccionar su práctica docente.
Recoge las opiniones de los alumnos en torno a aspectos de la docencia y de la orientación recibidas.	Diseña instrumentos de evaluación docente para recoger información entorno a su práctica.	Emite un juicio de valor de acuerdo a la información recogida para evaluar su práctica docente.	Propone decisiones de mejora en su práctica a partir de la información recogida en los instrumentos de evaluación docente.
Conoce los elementos que debe contener un expediente como instrumento de evaluación diagnóstica.	Enumera los elementos para recopilar información en el expediente personal del alumno.	Recopila información de los alumnos que se incluirá en sus expedientes personales.	Maneja el expediente personal del alumno como parte de la evaluación diagnóstica y la evaluación continua.
Conoce la organización de los aprendizajes en el PEP 04.	Identifica los aprendizajes centrados en los intereses y expectativas del alumno	Identifica los aprendizajes centrados en los objetivos establecidos en el campo formativo de lenguaje y comunicación.	Vincula los aprendizajes centrados en el alumno con los establecidos en el campo formativo de lenguaje y comunicación.
Tiene claro los objetivos propuestos en el PEP 04.	Identifica los propósitos fundamentales en el PEP 04 como objetivos a largo plazo.	Distingue los campos formativos en el PEP 04 como objetivos a mediano plazo.	Establece como sus alumnos desarrollaran las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación a corto plazo para alcanzar los propósitos fundamentales.
Divide el contenido de la materia en unidades didácticas, con una fecha tope para cada una.	Conoce que existen diversos tipos de contenidos.	Distingue los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	Establece los contenidos de aprendizaje para trabajar el lenguaje.

Criterios	Niveles de desempeño		
	Insuficiente	Adecuado	Distinguido
Esta al tanto de los métodos didácticos, propuestos en el PEP 04.	Explica en que consiste cada uno de los métodos didácticos propuestos en el PEP 04.	Selecciona diferentes métodos didácticos para trabajar determinados aprendizajes relacionados con el lenguaje.	Elige el método didáctico con el que va a trabajar el campo formativo de lenguaje y comunicación.
Propone y utiliza actividades en su jornada escolar.	Clasifica las actividades de acuerdo a los intereses, necesidades y expectativas de sus alumnos.	Establece actividades relacionadas con el campo formativo de lenguaje y comunicación.	Elige actividades para lograr los objetivos relacionados con la enseñanza del lenguaje.
Toma en cuenta en su planeación la organización del tiempo.	Realiza su planeación anual considerando el calendario escolar.	Realiza su planeación diaria considerando las actividades de rutina.	Vincula los objetivos de su planeación diaria con los de su planeación anual y considera las actividades extracurriculares.
Conoce los diversos instrumentos de evaluación continua para comprobar el fruto de los objetivos que se haya propuesto.	Conoce los instrumentos de evaluación continua.	Diseña instrumentos de evaluación continua.	Utiliza los instrumentos de evaluación continua.

Con los criterios considerados en las rúbricas se diseñaron las escalas de apreciación de evaluación gráfica que permitieran formular indicadores sobre el grado o nivel de conocimiento en la enseñanza del lenguaje y en la organización del trabajo escolar en el PEP 04.

Se utilizó un baramo de cinco reactivos a escala, a cada uno de los cuales las alumnas y profesoras respondieron expresando grados de estimación de un elemento encerrando un número en la línea, para hacer más fácil evaluar el instrumento siendo más perceptible.

ESCALA DE APRECIACIÓN

Evaluación gráfica

OBJETIVOS EDUCATIVOS SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

A continuación se encontrará con una relación de 10 objetivos relacionados con la enseñanza del lenguaje en su práctica docente. Para contestar a este cuestionario se trata de:

- 📖 Anotar en la hoja de contestación uno de los grupos en donde está llevando a cabo sus prácticas.
- 📖 Pensando en el grupo encierre, según el baramo siguiente, el número que represente el grado en que usted ha cumplido con los objetivos establecidos en el PEPO4.

Siempre.	Podría citar bastantes actividades que he implementado para seguir este objetivo.	5
Con frecuencia.	Podría citar algunas actividades que he implementado para seguir este objetivo.	4
De vez en cuando.	Creo que he tenido este objetivo en cuenta pero no he implementado ninguna actividad para perseguirlo.	3
Rara vez.	No he dado mucha importancia a este objetivo aunque, de paso, es posible que haya conseguido algo.	2
Nunca.	Creo que nunca he tenido intención de perseguir este objetivo.	1

Fecha: _____

Grupo: _____

Nivel: _____

1. Sus alumnos comunican estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2. Sus alumnos utilizan el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

3. Sus alumnos obtienen y comparten información a través de diversas formas de expresión oral.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

4. Sus alumnos escuchan y cuentan relatos literarios que forman parte de la tradición oral.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

5. Fomenta en sus alumnos el aprecio a la diversidad lingüística de su región.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

6. Sus alumnos conocen diversos portadores de texto e identifican para que sirven.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

7. Sus alumnos interpretan o infieren el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y sistema de escritura.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

8. Sus alumnos expresan gráficamente las ideas que quieren comunicar y las verbalizan para construir un texto escrito con ayuda de alguien.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

9. Sus alumnos identifican algunas características del sistema de escritura.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

10. Sus alumnos conocen algunas características y funciones propias de los textos literarios.

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

ESCALA DE APRECIACIÓN

Evaluación gráfica

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL PEP 04

A continuación se encontrará con una relación de 20 preguntas relacionadas con la planeación, desarrollo y evaluación en el PEP 04. Para contestar a este cuestionario se trata de:

- 📖 Anotar en la hoja de contestación uno de los grupos en donde está llevando a cabo sus prácticas.
- 📖 Pensando en el grupo encierre, según el baramo siguiente, el número que represente su realidad, es importante que no sea “optimista” ni “pesimista”.

SÍ.	5
MÁS BIEN	4
DEPENDE.	3
MÁS BIEN NO.	2
NO.	1

Fecha: _____

Grupo: _____

Nivel: _____

1. ¿Ha leído el PEP 04?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

2. ¿Ha leído libros de apoyo o artículos relacionados con el contenido del PEP 04?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

3. ¿Ha leído libros de apoyo o artículos relacionados con el contenido de su materia?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

4. ¿Ha asistido a actividades ajenas al centro con el fin de perfeccionarse en su práctica docente?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

5. ¿Ha participado activamente en proyectos propuestos por los directivos o por los compañeros?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

6. ¿Ha recogido las opiniones de los alumnos en torno a aspectos de la docencia y de la orientación recibidas?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

7. ¿Conoce la organización de los aprendizajes en el PEP 04?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

8. ¿Tiene claro los objetivos (propósitos fundamentales, campos formativos y competencias) propuestos en el PEP 04?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

9. ¿Ha dividido el contenido de la materia en unidades didácticas, con una fecha tope para cada una?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

10. ¿Esta al tanto de los métodos didácticos, propuestos en el PEP 04?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

11. ¿Propone y utiliza actividades (de conocimientos previos, de desarrollo, de consolidación, de refuerzo, de ampliación, de evaluación, cotidianas, permanentes libres, semidirigidas...) en su jornada escolar?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

12. ¿Ha planeado actividades didácticas considerando el espacio educativo?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

13. ¿Ha tomado en cuenta en su planeación la organización del tiempo?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

14. ¿Ha tomado en cuenta en su planeación anual la organización del tiempo prospectivo, para las actividades extraclase (exposiciones, clases públicas...)?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

15. ¿Lleva una secuencia didáctica en sus actividades escolares?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

16. ¿Sabe en que consiste una intervención educativa?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

17. ¿Conoce los elementos que debe contener un expediente como instrumento de evaluación diagnóstica?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

18. ¿Conoce los diversos instrumentos de evaluación continua para comprobar el fruto de los objetivos que se haya propuesto?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

19. ¿Utiliza estos instrumentos de evaluación?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

20. ¿Revisa usted la programación periódicamente de modo que pueda justificar las modificaciones adoptadas?

0 _____ 1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____ 5

Evaluación diagnóstica del grupo

Las respuestas de los reactivos fueron registradas para evaluar los saberes previos de las profesoras y hacer el diagnóstico grupal con respecto a la enseñanza de la lengua. Primero se definieron los extremos (la calificación más baja y la más alta en cada uno de los criterios), luego se definió los puntos intermedios.

ESCALA DE APRECIACIÓN

Evaluación grupal

OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA												
Objetivos		Calificaciones										
		BAJA				PUNTOS INTER-MEDIOS				ALTA		
1	Sus alumnos comunican estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.	3	3	3	3	5	5	5.0	5	5	5	5

Objetivos		Calificaciones									
		BAJA				PUNTOS INTER-MEDIOS				ALTA	
2	Logra que los alumnos utilicen el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	2	2	2	3	3	4	5	5	5	5
						3.5					
3	Procura que los alumnos obtengan y compartan información a través de diversas formas de expresión oral.	2	4	4	4	4	5	5	5	5	5
						4.5					
4	Pretende que los alumnos escuchen y cuenten relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	1	2	2	3	4	4	4	5	5	5
						4.0					
5	Fomenta en los alumnos el aprecio a la diversidad lingüística de su región.	1	1	1	2	2	2	2	2	2	3
						2.0					
6	Consigue que los alumnos conozcan diversos portadores de texto e identifiquen para que sirven.	3	3	3	3	4	4	4	5	5	5
						4.0					

Objetivos	Calificaciones									
	BAJA				PUNTOS INTER-MEDIOS				ALTA	
7	Logra que los alumnos interpreten o infieran el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores.									
	1	1	1	2	2	4	4	4	4	4
					3.0					
8	Procura que los alumnos expresen gráficamente las ideas que quieren comunicar y las verbalicen para construir un texto escrito con ayuda.									
	1	1	1	2	3	4	4	5	5	5
					3.5					
9	Pretende que los alumnos identifiquen algunas características del sistema de escritura.									
	1	1	2	3	3	3	4	4	4	5
					3.0					
10	Proyecta que los alumnos conozcan algunas características y funciones propias de los textos literarios.									
	1	1	2	2	3	3	4	4	4	4
					3.0					

Asimismo se plantearon las puntuaciones extremas e intermedias, con la escala estimativa que evaluó el conocimiento de las profesoras con respecto a la organización del trabajo escolar en el PEPO4.

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL PEP 04											
Objetivos		Calificaciones									
		BAJA				PUNTOS INTER-MEDIOS				ALTA	
1	¿Ha leído el PEP 04?	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
2	¿Ha leído libros de apoyo o artículos relacionados con el contenido del PEP 04?	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5
						1.0					
3	¿Ha leído libros de apoyo o artículos relacionados con el contenido de su materia?	1	1	1	1	2	5	5	5	5	5
						3.5					
4	¿Ha asistido a actividades ajenas al centro con el fin de perfeccionarse en su práctica docente?	1	1	1	1	1	1	1	3	5	5
						1.0					
5	¿Ha participado activamente en proyectos propuestos por los directivos o por los compañeros?	0	1	1	1	1	3	3	5	5	5
						2.0					
6	¿Ha recogido las opiniones de los alumnos en torno a aspectos de la docencia y de la orientación recibidas?	0	1	1	1	1	1	1	1	1	5
						1.0					
7	¿Conoce la organización de los aprendizajes en el PEP 04?	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL PEP 04											
Objetivos		Calificaciones									
		BAJA				PUNTOS INTER-MEDIOS				ALTA	
8	¿Tiene claro los objetivos (propósitos fundamentales, campos formativos y competencias) propuestos en el PEP 04?	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5
						1.0					
9	¿Ha dividido el contenido de la materia en unidades didácticas, con una fecha tope para cada una?	1	1	1	1	2	5	5	5	5	5
						3.5					
10	¿Esta al tanto de los métodos didácticos, propuestos en el PEP 04?	1	1	1	1	1	1	1	3	5	5
						1.0					
11	¿Propone y utiliza actividades (de conocimientos previos, de desarrollo, de consolidación, de refuerzo, de ampliación, de evaluación, cotidianas, permanentes libres, semidirigidas...) en su jornada escolar?	0	1	1	1	1	3	3	5	5	5
						2.0					
12	¿Ha planeado actividades didácticas considerando el espacio educativo?	0	1	1	1	1	1	1	1	1	5
						1.0					
13	¿Ha tomado en cuenta en su planeación la organización del tiempo?	1	1	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL PEP 04											
Objetivos		Calificaciones									
		BAJA				PUNTOS INTER-MEDIOS				ALTA	
14	¿Ha tomado en cuenta en su planeación anual la organización del tiempo perspectivo, para las actividades extraclase (exposiciones, clases públicas...)?	1	1	1	1	1	1	1	5	5	5
						1.0					
15	¿Lleva una secuencia didáctica en sus actividades escolares?	0	1	1	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
16	¿Sabe en que consiste una intervención educativa?	1	1	1	2	3	4	5	5	5	5
						3.5					
17	¿Conoce los elementos que debe contener un expediente como instrumento de evaluación diagnóstica?	1	1	1	4	5	5	5	5	5	5
						5.0					
18	¿Conoce los diversos instrumentos de evaluación continua para comprobar el fruto de los objetivos que se haya propuesto?	0	0	1	1	1	1	1	4	5	5
						1.0					
19	¿Utiliza estos instrumentos de evaluación?	0	0	1	1	1	1	1	3	5	5
						1.0					
20	¿Revisa usted la programación periódicamente de modo que pueda justificar las modificaciones adoptadas?	1	1	1	2	2	3	5	5	5	5
						2.5					

Luego se definió una puntuación media por profesora sumando el valor numérico para cada elemento presentado y dividiéndolo en el total de criterios. Del mismo modo, se obtuvo la media del grupo de profesoras por cada uno de los elementos, sumando todos los valores numéricos y dividiéndolo por el número de profesoras.

ESCALA DE APRECIACIÓN

Evaluación grupal

Objetivos educativos sobre la enseñanza de la lengua												
Objetivos	Profesoras										Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Sus alumnos comunican estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.	5	5	3	3	3	3	5	5	5	5	4.2
2	Logra que los alumnos utilicen el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	5	5	2	5	3	4	2	2	3	5	3.6
3	Procura que los alumnos obtengan y compartan información a través de diversas formas de expresión oral.	4	5	2	5	4	4	5	5	4	5	4.3
4	Pretende que los alumnos escuchen y cuenten relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	5	4	3	5	4	1	2	2	5	4	3.5

	Objetivos	Profesoras										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5	Fomenta en los alumnos el aprecio a la diversidad lingüística de su región.	2	2	1	3	1	1	2	2	2	2	1.8
6	Consigue que los alumnos conozcan diversos portadores de texto e identifiquen para que sirven.	3	4	3	5	3	4	5	5	3	4	3.9
7	Logra que los alumnos interpreten o infieran el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores.	4	4	2	2	1	4	1	1	4	4	2.7
8	Procura que los alumnos expresen gráficamente las ideas que quieren comunicar y las verbalicen para construir un texto escrito con ayuda de alguien.	5	4	3	5	1	2	1	1	5	4	3.1
9	Pretende que los alumnos identifiquen algunas características del sistema de escritura.	5	3	3	4	2	4	1	1	4	3	3.0
10	Proyecta que los alumnos conozcan algunas características y funciones propias de los textos literarios.	1	4	2	4	2	1	3	3	4	4	2.8
TOTAL		3.9	4.0	2.4	4.1	2.4	2.8	2.7	2.7	3.9	4.0	3.3

Con los resultados arrojados, podemos decir lo siguiente con respecto a la enseñanza de la lengua:

- 📖 El 66% de las profesoras han conseguido los objetivos propuestos para la enseñanza de la lengua.
- 📖 Los objetivos de la enseñanza del lenguaje con el porcentaje más alto (13%) son: sus alumnos comunican estado de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral y procura que sus alumnos obtengan y compartan información a través de diversas formas de expresión oral.
- 📖 El objetivo de la enseñanza del lenguaje con el porcentaje más bajo (5%) es: fomenta en los alumnos el aprecio a la diversidad lingüística de su región.

Organización del trabajo escolar en el PEP 04												
	Objetivos	Profesoras										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	¿Ha leído el PEP 04?	1	5	5	5	5	1	5	5	5	5	4.2
2	¿Ha leído libros de apoyo o artículos relacionados con el contenido del PEP 04?	1	5	1	1	1	1	1	1	5	5	2.2
3	¿Ha leído libros de apoyo o artículos relacionados con el contenido de su materia?	1	2	1	1	1	5	5	5	5	5	3.1
4	¿Ha asistido a actividades ajenas al centro con el fin de perfeccionarse en su práctica docente?	1	3	1	1	1	5	1	1	1	5	2.0
5	¿Ha participado activamente en proyectos propuestos por los directivos o por los compañeros?	0	5	1	3	1	5	3	1	1	5	2.5

Organización del trabajo escolar en el PEP 04												
Objetivos		Profesoras										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6	¿Ha recogido las opiniones de los alumnos en torno a aspectos de la docencia y de la orientación recibidas?	0	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1.3
7	¿Conoce la organización de los aprendizajes en el PEP 04?	1	5	5	5	5	1	5	5	5	5	4.2
8	¿Tiene claro los objetivos (propósitos fundamentales, campos formativos y competencias) propuestos en el PEP 04?	1	5	1	1	1	1	1	1	5	5	2.2
9	¿Ha dividido el contenido de la materia en unidades didácticas, con una fecha tope para cada una?	1	2	1	1	1	5	5	5	5	5	3.1
10	¿Esta al tanto de los métodos didácticos, propuestos en el PEP 04?	1	3	1	1	1	5	1	1	1	5	2.0
11	¿Propone y utiliza actividades (de conocimientos previos, de desarrollo, de consolidación, de refuerzo, de ampliación, de evaluación, cotidianas, permanentes libres, semidirigidas...) en su jornada escolar?	0	5	1	3	1	5	3	1	1	5	2.5
12	¿Ha planeado actividades didácticas considerando el espacio educativo?	0	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1.3

Organización del trabajo escolar en el PEP 04												
Objetivos		Profesoras										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
13	¿Ha tomado en cuenta en su planeación la organización del tiempo?	1	5	5	5	5	1	5	5	5	5	4.2
14	¿Ha tomado en cuenta en su planeación anual la organización del tiempo perspectivo, para las actividades extraclase (exposiciones, clases públicas...)?	1	5	1	1	1	1	1	1	5	5	2.2
15	¿Lleva una secuencia didáctica en sus actividades escolares?	1	5	1	5	2	0	5	5	5	5	3.4
16	¿Sabe en que consiste una intervención educativa?	1	4	2	5	1	3	1	5	5	5	3.0
17	¿Conoce los elementos que debe contener un expediente como instrumento de evaluación diagnóstica?	1	5	1	4	5	1	5	5	5	5	3.7
18	¿Conoce los diversos instrumentos de evaluación continua para comprobar el fruto de los objetivos que se haya propuesto?	1	0	1	4	1	0	1	5	1	5	1.9
19	¿Utiliza estos instrumentos de evaluación?	1	0	1	1	1	0	1	5	3	5	1.8
20	¿Revisa usted la programación periódicamente de modo que pueda justificar las modificaciones adoptadas?	1	5	2	2	5	3	1	5	5	1	3.0
TOTAL		0.8	3.95	1.7	2.55	2.05	2.25	2.6	3.2	3.5	4.4	2.7

De acuerdo con la información obtenida en el registro de promedios, podemos decir que:

- 📖 El 54% de las profesoras conocen la organización del trabajo escolar del PEP 04.
- 📖 Los criterios de la organización del trabajo escolar en el PEP 04 con el porcentaje más alto (8%) son: ¿Ha leído el PEP 04?, ¿Conoce la organización de aprendizajes? ¿Ha tomado en cuenta la organización del tiempo?
- 📖 El criterio de la organización del trabajo escolar en el PEP 04 con el porcentaje más bajo (2%) es: ¿Ha recogido opiniones de los alumnos en torno a aspectos de la docencia y de la orientación recibidas?

De manera general, se puede decir que las profesoras aún no logran establecer relaciones entre los planteamientos del PEP 04 y su concreción en la organización del trabajo escolar para la enseñanza del lenguaje. Esto contribuye a que los alumnos de nivel preescolar no desarrollen las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, por tal no se contribuya a que sean lectores eficientes.

Toma de decisiones

Según los resultados porcentuales obtenidos en el análisis de información, considero necesario diseñar y realizar actividades donde las participantes tengan oportunidades de expresar, en forma oral y escrita, sus propias vivencias en la práctica docente, y escuchar las de sus compañeras para que haya una retroalimentación; debido a que las que tuvieron porcentaje bajo con relación a los objetivos tuvieron alto porcentaje con relación al PEP y viceversa.

Se utilizarán estrategias comunicativas: diálogo, narración, descripción, exposición, argumentación, debate, entrevista y recursos no verbales; las actividades se realizarán organizando al grupo en parejas y en ocasiones en dos grupos; de esta forma las participantes que han desarrollado algunas de las habilidades comunicativas, apoyarán a las que aún no lo logran.

Como reflejan debilidades significativas en cuanto al conocimiento de la organización del trabajo escolar en el PEP 04 (más que en los objetivos de la enseñanza de la lengua), se necesita adecuar la intervención educativa planeando actividades que promuevan el estudio del mismo. Se planearán las actividades que fomenten el llevar a cabo las tres etapas de planeación (planeación, desarrollo y evaluación) de acuerdo a uno de los métodos didácticos planteados en la propuesta curricular para la educación preescolar.

Por otra parte, se presentó un porcentaje muy bajo (2%) en el criterio de si ha recogido opiniones de los alumnos en torno a aspectos de la docencia y de la orientación recibidas. Por lo que se propone que las profesoras asuman el rol de investigadoras en su propia aula escolar, para mejorar el propio rendimiento, con base a la comprensión de los efectos de su propio quehacer, por medio de la autoevaluación y la investigación-acción, teniendo mayor control sobre el currículum en la intervención educativa. Para ello puede hacer uso de métodos reactivos para llevar a cabo su intervención, como: entrevistas; o por medio de métodos no reactivos como: diario de la profesora, registros anecdóticos, rubricas, escalas estimativas, listas de cotejo...

Se destaca el conocimiento que tienen con respecto al PEP 04 en las profesoras denominadas con el #10 y con el #2, además de que tuvieron un porcentaje alto en la enseñanza del lenguaje. Por lo anterior, me apoyaré en ellas para que ayuden al resto del grupo en el reforzamiento y desarrollo del taller.

Asimismo se deben tomarán cuenta actividades de reforzamiento para las profesoras con bajo porcentaje, que son las denominadas con el #1, el #3 y el #5. Es conveniente acercarse a ellas para que aclaren sus dudas y escuchar sus sugerencias.

Tomando en cuenta el resultado de los porcentajes, se concluye que de manera grupal será necesario trabajar en cuanto al reconocimiento del esfuerzo individual y colectivo que implica la realización de cualquier trabajo, así como la propuesta de estrategias comunicativas, como producto de sus necesidades.

Una calendarización de las sesiones

Ya c detectadas la necesidades, intereses y expectativas de las profesoras, se prosiguió con la calendarización de las quince sesiones del taller, distribuidas en tres módulos, de acuerdo a la organización del trabajo escolar en el PEPo4.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES		
MÓDULOS	SESIONES	FECHAS
Planeación	1	Junio 25 del 2007.
	2	Junio 26 del 2007.
	3	Junio 27 del 2007.
	4	Junio 28del 2007.
	5	Junio 29 del 2007.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES		
MÓDULOS	SESIONES	FECHAS
Desarrollo	6	Julio 02 del 2007.
	7	Julio 03 del 2007.
	8	Julio 04 del 2007.
	9	Julio 05 del 2007.
	10	Julio 06 del 2007.
Evaluación	11	Julio 09 del 2007.
	12	Julio 10 del 2007.
	13	Julio 11 del 2007.
	14	Julio 12 del 2007.
	15	Julio 13 del 2007.

Adequar la siguiente planeación general, de acuerdo al diagnóstico de necesidades

Se planearon quince de acuerdo a la metodología del PEP 04 que hace regencia al taller, considerando las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación. Antes de planear las sesiones se hizo una general en donde se estable el propósito general del taller, como se puede ver en el siguiente formato:

PLANEACIÓN GENERAL DE UN TALLER

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Fecha de inicio y término: 25 de junio al 13 de julio del 2007.	
Tiempo: quince sesiones distribuidas en tres módulos (planeación, desarrollo y evaluación) de una semana continua cada uno, con una duración total de sesenta horas.	Espacio: aula escolar.
Texto base: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Programa de Educación Preescolar 2004. 📖 Fichas de lectura con textos seleccionados previamente. 	
Taller integrado de formación docente: Estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar, desde una perspectiva holístico-constructivista.	Tipo de taller: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Ingreso cerrado: 10 personas. 📖 Horizontal: dirigido a profesoras de una misma área “asistentes educativos”. 📖 Unitario: Favorece sólo el campo formativo de “lenguaje y comunicación”.
Z.D.R.: Conocen estrategias para trabajar el lenguaje oral y el lenguaje escrito.	Z.D.P.: Seleccionarán estrategias para desarrollar las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación en base a la metodología propuesta en el PEP 04 y la perspectiva holístico-constructivista.
Planteamiento del problema: ¿Cómo plantear una alternativa para la intervención educativa con una clara visión comunicativa, para diversificar las estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar y así formar lectores eficientes?	Hipótesis: Con los principios del lenguaje integral, se cuenta con una alternativa en la intervención educativa para que las profesoras fundamenten sus estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar desde una perspectiva holístico-constructivista.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. 📖 Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás. 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven. 📖 Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	

PLANEACIÓN GENERAL DE UN TALLER (continuación)

Justificación: Al planear y ejecutar las actividades dentro del aula escolar a partir del PEP 04, las profesoras se enfrentan al problema de no comprender la perspectiva constructivista, máxime que éste se deriva en un cambio sustancial en la práctica, donde la generación de experiencias de aprendizaje propuestas por él se contraponen con un ejercicio tradicional de la práctica docente. Parte del problema radica en la flexibilidad del programa respecto a la coordinación del tiempo, el proceso enseñanza-aprendizaje, su ejecución, la evaluación de la práctica y la integración de actividades, pero, particularmente, en la falta de orientación para la implementación de estrategias didácticas.

<p>Objetivos</p>	<p>General: Las profesoras del área de asistente educativo en el “Instituto Tecnológico del Valle de México, asumirán el rol de investigadoras en el aula al evaluar a sus alumnas acerca de su conocimiento sobre la estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir; con la finalidad de establecer relaciones entre los planteamientos del PEP 04 y su concreción en la organización del trabajo escolar para la enseñanza del lenguaje.</p>
	<p>Específicos.:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Elaborarán un plan de trabajo que, con base en las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, incluya estrategias comunicativas que propicien el desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito. 📖 Identificarán, después de poner en práctica las actividades previstas en sus planes de trabajo, las formas de lenguaje oral y lenguaje escrito que emplean las alumnas, así como las condiciones que las favorecen y les permiten avanzar en la eficacia comunicativa. 📖 Intercambiarán experiencias de trabajo con colegas del plantel que laboran, después de evaluar la práctica de las actividades previstas en sus planes de trabajo; con el objeto de adquirir nuevas estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar.
<p>Contenidos</p>	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Las tres etapas de la planeación (planeación, desarrollo y evaluación). 📖 Los métodos didácticos (centros de interés, unidades de trabajo, proyectos de trabajo, rincones de juego y taller) propuestos en el PEP 04. 📖 Las habilidades de lenguaje y comunicación (lenguaje oral, lenguaje escrito, lectura y escritura) en los objetivos a largo, mediano y corto plazo planteados en el PEP 04. 📖 Los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. 📖 Las estrategias comunicativas (escuchar, hablar, leer y escribir) se deben trabajar de manera simultánea, desde el enfoque holístico-constructivista del lenguaje integral. 📖 Los diferentes instrumentos de evaluación.

PLANEACIÓN GENERAL DE UN TALLER (continuación)

Contenidos	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Elaboración de un plan de trabajo de acuerdo a alguno de los métodos didácticos propuestos en el PEP 04. 📖 Implementación de estrategias para desarrollar las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación. 📖 Diseño de instrumentos de evaluación inicial y continua (registros anecdóticos, diario de la profesora, rubricas, escalas de apreciación, listas de cotejo...). <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Solicitud de ayuda para proponer estrategias comunicativas. 📖 Intercambio de opiniones y explicación de porqué está de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
Actividades específicas	<p>Módulo “Planeación”:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de presentación. 📖 Técnica de animación ó rompehielo. 📖 Evaluación diagnóstica. 📖 Lecturas de fichas de texto. 📖 Técnicas de análisis general. 📖 Técnicas de organización y planeación. <p>Módulo “Desarrollo”:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lecturas de fichas texto. 📖 Técnicas de comunicación. 📖 Técnicas de análisis general. 📖 Técnicas de organización y planeación. <p>Módulo “Evaluación”:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lecturas de fichas texto. 📖 Técnicas de análisis general. 📖 Técnicas de organización y planeación.
Recursos	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 10 reconocimientos. 📖 10 juegos de copias de fichas de lectura. 📖 10 juegos de copias de formatos de instrumentos de evaluación. 📖 1 paquete de fichas de recompensa. 📖 Rotafolios. 📖 Cartulinas blancas. 📖 15 Cartulinas en tres colores diferentes. 📖 1 paquete de sobres. 📖 1 paquete de tarjetas o fichas bibliográficas. 📖 1 paquete de hojas. 📖 1 paquete de plumones. 📖 1 paquete de marcadores.

PLANEACIÓN GENERAL DE UN TALLER (continuación)

Recursos	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 5 Tijeras. 📖 3 mts. de cuerda delgada o hilo grueso. 📖 1 paquete de clips que se doblan en forma de anzuelo. 📖 5 palos redondos de madera. 📖 5 botellas de plástico vacías. 📖 1 cubeta con arena. 📖 5 cajas de cartón en diferentes tamaños.
	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Alumnas del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).
	<p>Financieros:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 La institución se comprometió a pagar a las profesoras la hora de asistencia al taller como hora de clase impartida.
Evaluación	<p>Criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 20% Participación (fichas de recompensa). 📖 20% Evaluación continua (expediente). 📖 20% Entrega de trabajos hechos en clase (Portafolio). 📖 40% Entrega de plan de trabajo (planeación, desarrollo y evaluación).
	<p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Expediente del alumno. 📖 Portafolio. 📖 Diario de la profesora. 📖 Registro anecdótico. 📖 Rubricas. 📖 Listas de cotejo.

5.2. TAREA

Se intervino pedagógicamente organizando al grupo para llevar a cabo las actividades propuestas en la planeación general, recordando que el tiempo y los recursos didácticos son flexibles en la ejecución de éste. El taller constó de las siguientes 15 sesiones:

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 1

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Modulo 1: Planeación.	Tema: Detección y diagnóstico de necesidades.
Fecha: 25 de junio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de presentación “La clase”. 📖 Técnica de animación ó rompehielo “El muro”. 📖 Técnica de agrupamiento “Los refranes”. 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Evaluación diagnóstica con técnica de organización y planeación “Remover obstáculos”. 📖 Técnica de análisis general “La ley del mar”. 	Organización grupal: <ul style="list-style-type: none"> 📖 En dos equipos 📖 Y luego en parejas.
Z.D.R.: Enumeran los elementos para recopilar la información en el expediente personal del alumno.	Z.D.P.: Recopilarán información al llevar a cabo una evaluación diagnóstica para poder desarrollar las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación.
Objetivos	Específico: Elaborarán un plan de trabajo que, con base en las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, incluya estrategias comunicativas que propicien el desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito.
	Particular: Conocer la importancia de una acción planificada en la elaboración del expediente del alumno, para superar una situación determinada en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 10 juegos de copias de fichas de lectura. 📖 10 copias con formato de diario de la profesora (Anexo j: p. 281). 📖 1 paquete de fichas de recompensa. 📖 10 sobres

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 1 (continuación)

Recursos	<p>Materiales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 10 lápices con goma. 📖 10 tarjetas con fragmentos de refranes populares; cada refrán se escribe en dos tarjetas, el comienzo en una de ellas y su complemento en otra. 📖 15 cartulinas en tres colores diferentes. 📖 5 tijeras. 📖 5 cañas de pescar hechas con palos de madera, hilo y clips en forma de anzuelo. 📖 1 tablero con tres círculos dibujados, simulando un tiro al blanco; en el círculo grande señala las causas externas, en el mediano las causas internas y en el pequeño las consecuencias. <p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).
Desarrollo del taller	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de presentación “La clase”. La coordinadora les explica que van a dar una clase y cada una debe llevar algo, previamente le dijo a dos de las participantes la clave que es que sólo se van a poder llevar aquello que empiece con la primera letra del nombre de cada una. La participante debe justificar para qué lleva ese objeto a la clase y las demás que conocen la clave la apoyan o la desaprueban, sugiriendo otro objeto o que otra persona lleve el que mencionó (Ejem. Lupita que lleve los lápices). 📖 Técnica de animación ó rompehielo “El muro”. Se divide a las participantes en dos grupos iguales; uno va a formar el muro sosteniéndose de los brazos y se les indica que si se pueden comunicar entre ellos; el otro tiene que lograr pasar el muro para conseguir una recompensa pero no se pueden comunicar, ni pasar por los extremos. Una vez pasados 10 segundos, si el muro no ha sido traspasado, se realiza nuevamente la actividad pero ahora todos pueden comunicarse. Terminada la actividad se les entrega unos sobres con las fichas de recompensa y una tarjeta y se reflexiona sobre la importancia de la planeación y la comunicación efectiva en la vida del grupo y de cómo nos encontramos a menudo con obstáculos o problemas que nos representa el muro, para poder lograr los objetivos que perseguimos representados por las fichas de recompensa. 📖 Técnica de agrupamiento “Los refranes”. Con las tarjetas que se repartieron junto con las fichas de recompensa, se les pide que busquen a la persona que tiene la otra parte del refrán que está escrito en ellas; de esta manera, se van formando las parejas que trabajaran a lo largo del taller integrado.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 1 (continuación)

<p>Desarrollo del taller</p>	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean el PEP 04, la parte correspondiente al campo formativo de lenguaje y comunicación (Ficha de lectura 1: 1-9 pp.). 📖 Técnica de organización y planeación “Remover obstáculos”. Se les explica a las participantes que ubiquen los problemas en la enseñanza del lenguaje al interior de uno de sus grupos basándose en su realidad concreta, de cada uno de ellos identifiquen los factores externos, los factores internos y las consecuencias que los producen, y registren la información en el cuadro de actividades (Ficha de Lectura 1: p. 10).
	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “La ley del mar”. Se les indica a las participantes que recorten peces en las cartulinas de colores en tres tamaños; en los grandes se anotan los factores externos, en los medianos se anotan los factores internos y en los pequeños las consecuencias. Colocan los peces en un círculo pintado en el suelo y cada pareja debe tomar una caña y pescar los peces que tendrán al reverso una ficha de recompensa. Una vez terminada la pesca, las parejas ubican por turnos los peces en el tablero y explican el sentido de cada uno de ellos. Para finalizar se le indica que complementen o modifiquen su cuadro de información (Ficha de Lectura 1: p. 10). 📖 Técnica de organización y planificación “Diario de la profesora”. Se les entrega el formato del diario de la profesora (Anexo j: p. 281) para que saquen quince fotocopias y hagan su registro en el transcurso del taller; éstos los incluirán en su portafolio.
<p>Contenidos</p>	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Los aspectos que se pueden valorar en una evaluación diagnóstica. 📖 El enfoque comunicativo funcional, al revisar el PEP 04. 📖 Las habilidades de lenguaje y comunicación (lenguaje oral, lenguaje escrito, lectura y escritura). 📖 La importancia de trabajar simultáneamente los procesos psicolingüísticos.
	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Identificación de los problemas a los que se enfrentan en el aula para la enseñanza del lenguaje. 📖 Determinación de las causas externas en los problemas de la enseñanza del lenguaje. 📖 Determinación de las causas internas en los problemas de la enseñanza del lenguaje. 📖 Determinación de las consecuencias en los problemas de la enseñanza del lenguaje. 📖 Representación en forma gráfica un problema.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 1 (continuación)

Contenidos	Actitudinales: 📖 Intercambio de opiniones y explicación de porqué está de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
Instrumentos de evaluación	Coordinadora: 📖 Expedientes de los alumnos. 📖 Portafolios. 📖 Diario de la profesora. 📖 Rubricas. 📖 Escalas de apreciación.
	Participantes: 📖 Diario de la profesora.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 2

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Modulo 1: Planeación.	Tema: Los métodos didácticos.
Fecha: 26 de junio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “Conversaciones después de...”. 📖 Técnica de organización y planeación “Las botellas”. 📖 Técnica de animación “El regalo sorpresa”. 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de análisis general “Papelografo”. 📖 Técnica de análisis general “Plenaria”. 	Organización grupal: <ul style="list-style-type: none"> 📖 En dos equipos 📖 Y luego en parejas.
Z.D.R.: Están al tanto de cuáles son los métodos didácticos propuestos en el PEP 04.	Z.D.P.: Explicarán en que consiste cada uno de los métodos didácticos propuestos en el PEP 04.
Objetivos	Específico: Elaborarán un plan de trabajo que, con base en las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, incluya estrategias comunicativas que propicien el desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito.
	Particular: Comparar los conceptos y la estructura didáctica de los métodos didácticos, para poder seleccionar en su práctica educativa, el que sea más idóneo para alcanzar sus objetivos educativos.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 5 botellas de plástico vacías. 📖 1 cubeta con arena. 📖 5 cajas de cartón de diferentes tamaños envueltas como regalo. 📖 1 paquete Fichas de recompensa. 📖 5 Sobres.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 2 (continuación)

<p>Recursos</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).
	<p>Financieros:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Ninguno.
<p>Desarrollo del taller</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “Conversaciones después de...”. La coordinadora invita a las participantes a comentar en forma natural e informal las actividades realizadas en la sesión anterior y las conclusiones a las que llegaron. 📖 Técnica de organización y planeación “Las botellas”. Se solicitan 5 participantes (uno por pareja de trabajo) y se les pide que se coloquen en línea y a sus pies una de las botellas, a cinco metros de distancia se ubica una cubeta con arena. Cada persona debe llenar su botella con la arena a la cuenta de tres. Al terminar de llenar sus botellas se solicita a los otros cinco participantes a que realicen nuevamente la actividad, pero antes discuten sobre como la realizaron sus compañeros, con la idea de que deben mejorar la tarea encomendada. En plenaria se discute la diferencia de una acción espontánea y una acción planificada. Como recompensa se les entrega un regalo al grupo. 📖 Técnica de animación “El regalo sorpresa”. Se les explica a las participantes que van a rotar el regalo al sonido de la música y que cuando deje de sonar, la que lo tenga lo va a desenvolver para descubrir la sorpresa que hay dentro. Dentro va a ver un regalo más pequeño y unas fichas de recompensa en un sobre con una tarjeta. Se sale la pareja que haya conseguido su sobre y entrega el regalo para que las demás lo rotan para conseguir su sobre con las fichas de recompensa, así sucesivamente hasta que desenvuelvan el último.
	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. En la tarjeta se les indica a cada pareja cuál es el método didáctico que van a analizar y a trabajar a lo largo del taller. Se le invita a leer la parte correspondiente al método asignado y llenar el cuadro comparativo (Ficha de lectura 2: 11-38 pp.). 📖 Técnica de análisis general “Papelografo”. Se les pida que escriban, a manera de mapa conceptual en los rotafolios, los aspectos que se piden en el cuadro comparativo (Ficha de lectura 2: p. 39), después lo exponen en plenaria.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 2 (continuación)

Desarrollo del taller.	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Actividades en las fichas de lectura. Se les pide que complementen el cuadro comparativo (ficha 2: p. 39) escribiendo los aspectos de cada uno de los métodos didácticos. 📖 Plenaria. En plenaria intercambian opiniones acerca de qué aprendizajes relacionados con el lenguaje se pueden trabajar en estas modalidades de trabajo.
Conts.	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Los métodos didácticos. 📖 Las estructuras didácticas de los métodos didácticos. 📖 Las formas de organización grupal. 📖 La organización del tiempo. 📖 El rol del docente y el rol del alumno en los diferentes métodos didácticos. 📖 Las actividades que se pueden favorecer con estas modalidades los métodos didácticos. <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Exposición de la organización del trabajo del método con el que van a trabajar a lo largo del taller integrado. 📖 Elaboración de un cuadro comparativo acerca de la organización del trabajo en los diferentes métodos didácticos. 📖 Selección de diferentes métodos didácticos para trabajar determinados aprendizajes relacionados con el lenguaje. <p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Intercambiar opiniones y explicar porqué está de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema. 📖 Descubrir la importancia de los actores educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del lenguaje.
Instrumentos de evaluación:	<p>Coordinadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Expedientes de los alumnos. 📖 Portafolios. 📖 Diario de la profesora. 📖 Rubricas. 📖 Escalas de apreciación. <p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diario de la profesora.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 3

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo 1: Planeación.	Tema: Selección y formulación de objetivos.
Fecha: 27 de junio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “Conversaciones después de...”. 📖 Técnica de organización y planeación “Uno para todos”. 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de análisis general “Plenaria”. 	Organización grupal: en parejas.
Z.D.R.: Tienen claro que debe redactar objetivos generales y específicos en su plan de trabajo.	Z.D.P.: Identificarán los objetivos educativos propuestos en el PEP 04 para la enseñanza de la lengua.
Objetivos	Específico: Elaborarán un plan de trabajo que, con base en las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, incluya estrategias comunicativas que propicien el desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito.
	Particular: Comprender la importancia del lenguaje, a partir de la revisión de las condiciones bajo las cuales los niños aprenden a hablar, para crear estrategias comunicativas que consigan los objetivos planteados en el PEP 04.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. 	
Recursos	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Copias del PEP 04. 📖 Copias de fichas de lectura. 📖 Fichas de recompensa. 📖 Sobres 📖 Lápices con goma. 📖 Un rompecabezas de cartón con la figura de una escuela, distribuido en cuatro paquetes cerrados de la siguiente manera: en dos de los paquetes se incluyen dos piezas que no encajan.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 3 (continuación)

<p>Recursos</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).
	<p>Financieros:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Ninguno.
<p>Desarrollo del taller</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “Conversaciones después de...”. La coordinadora invita a las participantes a comentar en forma natural e informal las actividades realizadas en la sesión anterior y las conclusiones a las que llegaron. 📖 Técnica de organización y planeación “Uno para todos”. Se entregan a cuatro parejas uno de los paquetes con las piezas del rompecabezas y a la pareja restante se nombra como observadora, ésta deberá conocer en qué consiste la dinámica. Se les indica a las participantes (con énfasis) que van a armar un rompecabezas. Como no podrán armar todo el rompecabezas cada pareja, los observadores les indican que no han terminado (hasta que armen uno grupalmente). Ya que hallan terminado, se discuten en plenaria los símbolos: la escuela es el objetivo en común, los paquetes que es importante la división de trabajo pero de manera colectiva sin olvidar el objetivo, las piezas falsas los obstáculos y por último las piezas de rompecabezas son los elementos que debemos considerar en la elaboración del plan de trabajo, pues forman un todo. Se les entrega sus fichas de recompensa dentro de cinco sobres (uno por pareja) que contienen además dos tarjetas.
	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean en parejas el texto de Goodman “Lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje” y elaboren el mapa conceptual que se les solicita en las actividades, teniendo como idea principal ¿Por qué el lenguaje es una prioridad en educación preescolar? (Ficha de Lectura 3: 40-56 pp.). 📖 Lectura de Fichas de textos. Analizar en el PEP 04 el apartado “Propósitos fundamentales” y relacionarlo con su mapa conceptual para escribir un breve ensayo con el tema ¿Por qué es importante el lenguaje para el logro de los propósitos fundamentales de la educación preescolar? (Ficha de Lectura 4: 57-60 pp.).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 3 (continuación)

<p>Desarrollo del taller.</p>	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “Lluvia de ideas con tarjetas”. A partir de la pregunta de su ensayo se les solicita a las participantes que escriban sus ideas en pequeñas tarjetas (una por tarjeta), luego se van pegando en forma ordenada en el cuadro del pizarrón para clasificarlas en alguno de los aspectos: lenguaje oral, lenguaje escrito, lectura y escritura. A partir del cuadro se hace un análisis para responder la pregunta de inicio; posteriormente se eligen con ayuda de las participantes algunas de las tarjetas más representativas para sintetizar el tema y llegar a alguna conclusión. 📖 Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean con su pareja las competencias que les corresponden del campo formativo de lenguaje y comunicación en el PEP 04; éstas se les proporcionaron en sus tarjetas dentro de los sobres (una correspondiente al lenguaje oral y la otra al lenguaje escrito). (Ficha de Lectura 5: 61-70 pp.).
	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de organización y planeación “Remover obstáculos”. A partir del análisis de la ficha de lectura e se les solicita a las participantes que complemente el cuadro de información con propuestas de solución a los problemas que detectaron (Ficha de Lectura 1: p. 10). Posteriormente se sugiere una coevaluación intercambiando sus cuadros con otras parejas para que complementen el cuadro con sus sugerencias. 📖 Técnica de organización y planeación “Plan de trabajo”. Para finalizar se les entrega el formato de planeación correspondiente al método didáctico que les tocó trabajar, para que redacten sus objetivos de acuerdo a los propósitos en el PEP 04 y las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, que se les asignaron.
<p>Contenidos</p>	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Los propósitos fundamentales, como objetivos a largo plazo en la enseñanza del lenguaje. 📖 Las competencias comunicativas como objetivos a corto plazo. 📖 El campo formativo de lenguaje y comunicación como objetivo a mediano plazo. <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Elaboración de un mapa conceptual acerca de la prioridad del lenguaje en la educación preescolar. 📖 Redacción de un breve ensayo acerca de la importancia del lenguaje para favorecer los propósitos fundamentales en la educación preescolar.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 3 (continuación)

Contenidos	Procedimentales: <ul style="list-style-type: none">📖 Complementación del cuadro de información para analizar los problemas en la enseñanza de la lengua y darles una alternativa de solución.📖 Redacción de los objetivos en su plan de trabajo.
	Actitudinales: <ul style="list-style-type: none">📖 Intercambio de opiniones y explicación de porqué está de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
Instrumentos de evaluación	Coordinadora: <ul style="list-style-type: none">📖 Expedientes de los alumnos.📖 Portafolios.📖 Diario de la profesora.📖 Rubricas.📖 Escalas de apreciación.
	Participantes: <ul style="list-style-type: none">📖 Diario de la profesora.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 4

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo 1: Planeación	Tema: Selección de contenidos
Fecha: 28 de junio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “Conversaciones después de...”. 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de análisis general “Plenaria”. 📖 Técnica de análisis general “La liga del saber”. 📖 Técnica de organización y planeación “Plan de trabajo”. 	Organización grupal: en parejas.
Z.D.R.: Conocen los contenidos de aprendizaje de la educación preescolar.	Z.D.P.: Distinguirán los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
Objetivos:	Específico: Elaborarán un plan de trabajo que, con base en las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, incluya estrategias comunicativas que propicien el desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito.
	Particular: Establecer los contenidos de aprendizaje para poder facilitar el desarrollo de las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, con el fin de alcanzar los propósitos fundamentales.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura. 	
Recursos.	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Copias del PEP 04. 📖 Copias de fichas de lectura. 📖 Fichas de recompensa. 📖 Lápices con goma. 📖 Letreros de correcto e incorrecto.
	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 4 (continuación)

<p>Desarrollo del taller</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “Conversaciones después de...”. La coordinadora invita a las participantes a comentar en forma natural e informal las actividades realizadas en la sesión anterior y las conclusiones a las que llegaron. 📖 Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean en parejas el texto de Ferreiro “El espacio de la lectura y escritura en preescolar” y contesten el cuestionario que se les pide y discutirlo después en plenaria (Ficha de Lectura 6: 72-77 pp.).
	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. Leer el texto de Malagón “Los contenidos de aprendizaje” y registrar qué contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales pueden trabajar para la enseñanza de la lectura y escritura en preescolar (Ficha de Lectura 7: 78-84 pp.).
	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “La liga del saber”. Se les asigna por turnos un tipo de contenido y tendrán que decir uno de los que hayan registrado y justificar su respuesta. Cada pareja tendrá dos cartulinas una dirá correcto y la otra incorrecto, con ellas calificaran a la pareja en turno. Si dicen su contenido y lo justifican recibe dos monedas de recompensa, si sólo lo nombran recibe una sola moneda y si no es correcta su clasificación no se le proporciona ninguna. 📖 Técnica de organización y planeación “Plan de trabajo”. Para finalizar en su formato de planeación correspondiente al método didáctico que les tocó trabajar, se les pide que asignen los contenidos a trabajar de acuerdo a los objetivos planteados anteriormente.
<p>Contenidos</p>	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Los contenidos factuales en el campo formativo de lenguaje y comunicación. 📖 Los conceptuales en el campo formativo de lenguaje y comunicación. 📖 Los contenidos procedimentales en el campo formativo de lenguaje y comunicación. 📖 Los contenidos actitudinales en el campo formativo de lenguaje y comunicación.
	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Solucionario del cuestionario con relación a la enseñanza de la lectura y escritura en la educación preescolar. 📖 Elaboración de un registro de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para trabajar la enseñanza del lenguaje en la educación preescolar. 📖 Planeación de los contenidos de aprendizaje para poder favorecer los objetivos educativos.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 4 (continuación)

	Actitudinales: 📖 Intercambio de opiniones y explicación de porqué está de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
Instrumentos de evaluación	Coordinadora: 📖 Expedientes de los alumnos. 📖 Portafolios. 📖 Diario de la profesora. 📖 Rubricas. 📖 Escalas de apreciación.
	Participantes: 📖 Diario de la profesora.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 5

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo 1: Planeación.	Tema: Propuesta de actividades.
Fecha: 29 de junio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “Conversaciones después de...”. 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de análisis general “Lluvia de ideas”. 📖 Técnica de organización y planeación “Plan de trabajo”. 	Organización grupal: en parejas.
Z.D.R.: Planean las actividades de acuerdo a los intereses, necesidades y expectativas de sus alumnos.	Z.D.P.: Establecerán actividades relacionadas con el campo formativo de lenguaje y comunicación.
Objetivos:	Específico: Elaborarán un plan de trabajo que, con base en las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, incluya estrategias comunicativas que propicien el desarrollo del lenguaje oral y del lenguaje escrito.
	Particular: Elegir actividades de acuerdo a los contenidos de aprendizaje, para lograr los objetivos relacionados con la enseñanza del lenguaje.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos.	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Copias del PEP 04. 📖 Copias de fichas de lectura. 📖 Fichas de recompensa. 📖 Lápices con goma.
	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER







Sesión 5 (continuación)

<p>Desarrollo del taller.</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “Conversaciones después de...”. La coordinadora invita a las participantes a comentar en forma natural e informal las actividades realizadas en la sesión anterior y las conclusiones a las que llegaron. 📖 Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean en parejas el texto de Borzone “Hablar y escuchar. Tiempo de compartir” y pedir que hagan una lista de recomendaciones que tomaría en cuenta en el desarrollo de su trabajo docente para favorecer que los niños fortalezcan sus competencia lingüísticas (Ficha de Lectura 8: 85-94 pp.).
	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. Apoyándose en las recomendaciones anteriores escribir un cuento reflejando una experiencia de enseñanza del lenguaje en alguno de sus grupos. Se puede dar lectura en plenaria de manera voluntaria y como recompensa entregarle una ficha.
	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de organización y planeación “Plan de trabajo”. Para finalizar en su formato de planeación correspondiente al método didáctico que les tocó trabajar, se les pide que apoyándose en las fichas de lectura anteriores y en la revisión de cómo se favorecen y se manifiestan las competencias comunicativas (Ficha de Lectura 5: 61-71 pp.), indicar las actividades que faciliten el logro de sus objetivos propuestos.
<p>Contenidos</p>	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Los tipos de actividades. 📖 Las actividades comunicativas permanentes. 📖 Las actividades libres.
	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Elaboración de una lista de recomendaciones para mejorar el trabajo docente en la enseñanza del lenguaje. 📖 Elaboración de un cuento vivencial, reflejando una mañana de trabajo. 📖 Planeación de las actividades de acuerdo a sus contenidos para poder favorecer los objetivos educativos.
	<p>Actitudinales:</p> <p>Intercambio de opiniones y explicación de porqué está de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.</p>

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER



Sesión 5 (continuación)

Instrumentos de evaluación:	Coordinadora: <ul style="list-style-type: none"> Expedientes de los alumnos. Portafolios. Diario de la profesora. Rubricas. Escalas de apreciación.
	Participantes: <ul style="list-style-type: none"> Diario de la profesora.














PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 6

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo 2: Desarrollo.	Tema: Centro de interés.
Fecha: 2 de julio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de comunicación “Anuncio publicitario”. 📖 Técnica de análisis general “Exposición”. 📖 Técnica de organización y planeación “Registro anecdótico”. 📖 Técnica de análisis general “Plenaria”. 	Organización grupal: en parejas.
Z.D.R.: Formulan preguntas sobre lo que desea saber acerca de la enseñanza del lenguaje.	Z.D.P.: Expondrán información sobre un tema llevando a cabo una planeación y utilizando recursos didácticos.
Objetivos:	Específico: Identificarán, después de poner en práctica las actividades previstas en sus planes de trabajo, las formas de lenguaje oral y lenguaje escrito que emplean las alumnas, así como las condiciones que las favorecen y les permitan avanzar en la eficacia comunicativa.
	Particular: Intercambiar opiniones y explica porqué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan, para hacer propuestas de mejora en los planes de trabajo.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Copias del PEP 04. 📖 Copias de fichas de lectura. 📖 Copias de registros anecdóticos (Cap 5: p. 167). 📖 Fichas de recompensa. 📖 Lápices con goma. 📖 Anuncio publicitario.
	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 6 (continuación)

	<p>Financieros:  Ninguno.</p>
<p>Desarrollo del taller</p>	<p>Inicio:  Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean en parejas la parte del texto correspondiente al método “centro de interés” y complementar el cuadro comparativo (Ficha de Lectura 2: p 39).  Técnica de comunicación “Anuncio publicitario”. Después de revisar los folletos que se les entregaron para invitarlas a presentarse al taller y el formato de otro para invitar a los padres de familia a involucrarse en una clase de lenguaje. Se le pide a la pareja que le tocó trabajar con el método de “centro de interés” que presente el anuncio para invitar a sus compañeras a participar en las actividades que planearon de acuerdo al centro de interés.</p>
	<p>Desarrollo:  Técnica de análisis general “Exposición”. Se le solicita a la pareja que planeo de acuerdo al centro de interés que ponga en práctica las actividades previstas en sus planes de trabajo, involucrando en ellas al resto de sus compañeras.  Técnica de análisis general “Plenaria”. Se propicia una ronda de preguntas y respuestas de acuerdo al método que se expuso.</p>
	<p>Cierre:  Técnica de organización y planeación “Registro anecdótico”. Se les proporciona a las participantes un formato de registro anecdótico (Cap 5: p. 167) para que le saquen cinco copias y con base a su observación evalúen cada uno de los métodos que se presentarán en el transcurso de la semana.  Técnica de análisis general “Plenaria”. Se le invita a que comenten lo que observaron en la clase muestra del método de centro de interés y hagan una crítica constructiva a sus compañeras.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Conceptuales:  El método didáctico de “centro de interés”.  La estructura didáctica del “centro de interés”.  Las formas de organización grupal del “centro de interés”.  La organización grupal del “centro de interés”.  El rol del docente y el rol del alumno en el “centro de interés”.  Las actividades que puedan favorecer el “centro de interés”.</p>

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 6 (continuación)

<p>Contenidos</p>	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diseño y presentación de un anuncio publicitario para invitar a sus compañeras a utilizar el método de “centro de interés”. 📖 Participación en las actividades planeadas de acuerdo al “centro de interés”.
	<p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Intercambio de opiniones y explicación de porqué está de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
<p>Instrumentos de evaluación:</p>	<p>Coordinadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Expedientes de los alumnos. 📖 Portafolios. 📖 Diario de la profesora. 📖 Registros anecdóticos. 📖 Rubricas. 📖 Escalas de apreciación.
	<p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diario de la profesora. 📖 Registros anecdóticos.














PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 7

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo: Desarrollo.	Tema: Unidades de trabajo.
Fecha: 3 de julio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de comunicación “Anuncio publicitario”. 📖 Técnica de análisis general “Exposición”. 📖 Técnica de organización y planeación “Registro anecdótico”. 📖 Técnica de análisis general “Plenaria”. 	Organización grupal: en parejas.
Z.D.R.: Formulan preguntas sobre lo que desea saber acerca de la enseñanza del lenguaje.	Z.D.P.: Expondrán información sobre un tema llevando a cabo una planeación y utilizando recursos didácticos.
Objetivos:	Específico: Identificarán, después de poner en práctica las actividades previstas en sus planes de trabajo, las formas de lenguaje oral y lenguaje escrito que emplean las alumnas, así como las condiciones que las favorecen y les permitan avanzar en la eficacia comunicativa.
	Particular: Intercambiar opiniones y explica porqué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan, para hacer propuestas de mejora en los planes de trabajo.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos.	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Copias del PEP 04. 📖 Copias de fichas de lectura. 📖 Copias de registros anecdóticos. 📖 Fichas de recompensa. 📖 Lápices con goma. 📖 Anuncio publicitario.
	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 7 (continuación)

	<p>Financieros:  Ninguno.</p>
<p>Desarrollo del taller.</p>	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none">  Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean en parejas la parte del texto correspondiente al método “unidades de trabajo” y complementar el cuadro comparativo (Ficha de Lectura 2: p. 39).  Técnica de comunicación “Anuncio publicitario”. Se le pide a la pareja que le tocó trabajar con el método de “unidades de trabajo” que presente el anuncio para invitar a sus compañeras a participar en las actividades que planearon de acuerdo al centro de interés.
	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none">  Técnica de análisis general “Exposición”. Se le solicita a la pareja que planeo de acuerdo a unidades de trabajo que ponga en práctica las actividades previstas en sus planes de trabajo, involucrando en ellas al resto de sus compañeras.  Técnica de análisis general “Plenaria”. Se propicia una ronda de preguntas y respuestas de acuerdo al método que se expuso.
	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none">  Técnica de organización y planeación “Registro anecdótico”. Se les invita a las participantes que por medio de la observación lleven a cabo la evaluación de la clase muestra de método de “unidades de trabajo”.  Técnica de análisis general “Plenaria”. Se le invita a que comenten lo que observaron y hagan una crítica constructiva a sus compañeras.
<p>Contenidos</p>	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none">  El método didáctico “unidades de trabajo”.  La estructura didáctica del método de “unidades de trabajo”.  Las formas de organización grupal del método de “unidades de trabajo”.  La organización grupal del método “unidades de trabajo”.  El rol del docente y el rol del alumno en el método “unidades de trabajo”.  Las actividades que puedan favorecer el método de “unidades de trabajo”.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 7 (continuación)

<p>Contenidos</p>	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diseño y presentación de un anuncio publicitario para invitar a sus compañeras a utilizar el método de “unidades de trabajo”. 📖 Participación en las actividades planeadas de acuerdo al método de “unidades de trabajo”.
	<p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Intercambio de opiniones y explicación de porqué esta de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
<p>Instrumentos de evaluación</p>	<p>Coordinadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Expedientes de los alumnos. 📖 Portafolios. 📖 Diario de la profesora. 📖 Registros anecdóticos. 📖 Rubricas. 📖 Escalas de apreciación.
	<p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diario de la profesora. 📖 Registros anecdóticos.














PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 8

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo 2: Desarrollo.	Tema: Proyectos de trabajo.
Fecha: 4 de julio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de comunicación “Anuncio publicitario”. 📖 Técnica de análisis general “Exposición”. 📖 Técnica de organización y planeación “Registro anecdótico”. 📖 Técnica de análisis general “Plenaria”. 	Organización grupal: en parejas.
Z.D.R.: Formulan preguntas sobre lo que desea saber acerca de la enseñanza del lenguaje.	Z.D.P.: Expondrán información sobre un tema llevando a cabo una planeación y utilizando recursos didácticos.
Objetivos:	Específico: Identificarán, después de poner en práctica las actividades previstas en sus planes de trabajo, las formas de lenguaje oral y lenguaje escrito que emplean las alumnas, así como las condiciones que las favorecen y les permitan avanzar en la eficacia comunicativa.
	Particular: Intercambiar opiniones y explica porqué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan, para hacer propuestas de mejora en los planes de trabajo.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos.	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Copias del PEP 04. 📖 Copias de fichas de lectura. 📖 Copias de registros anecdóticos. 📖 Fichas de recompensa. 📖 Lápices con goma. 📖 Anuncio publicitario.
	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 8 (continuación)

	<p>Financieros:  Ninguno.</p>
<p>Desarrollo del taller</p>	<p>Inicio:  Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean en parejas la parte del texto correspondiente al método “proyecto de trabajo” y complementar el cuadro comparativo (Ficha de Lectura 2: p. 39).  Técnica de comunicación “Anuncio publicitario”. Se le pide a la pareja que le tocó trabajar con el método de “proyecto de trabajo” que presente el anuncio para invitar a sus compañeras a participar en las actividades que planearon de acuerdo al centro de interés.</p>
	<p>Desarrollo:  Técnica de análisis general “Exposición”. Se le solicita a la pareja que planeo de acuerdo a proyecto de trabajo que ponga en práctica las actividades previstas en sus planes de trabajo, involucrando en ellas al resto de sus compañeras.  Técnica de análisis general “Plenaria”. Se propicia una ronda de preguntas y respuestas de acuerdo al método que se expuso.</p>
	<p>Cierre:  Técnica de organización y planeación “Registro anecdótico”. Se les invita a las participantes que por medio de la observación lleven a cabo la evaluación de la clase muestra de método de “proyectos de trabajo”.  Técnica de análisis general “Plenaria”. Se le invita a que comenten lo que observaron y hagan una crítica constructiva a sus compañeras.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Conceptuales:  El método didáctico “proyectos de trabajo”.  La estructura didáctica del método de “proyecto de trabajo”.  Las formas de organización grupal del método de “proyecto de trabajo”.  La organización grupal del método “proyecto de trabajo”.  El rol del docente y el rol del alumno en el método “proyecto de trabajo”.  Las actividades que puedan favorecer el método de “proyecto de trabajo”.</p>

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 8 (continuación)

Contenidos	Procedimentales: <ul style="list-style-type: none">📖 Diseño y presentación de un anuncio publicitario para invitar a sus compañeras a utilizar el método de “proyecto de trabajo”.📖 Participación en las actividades planeadas de acuerdo al método de “proyecto de trabajo”.
	Actitudinales: <ul style="list-style-type: none">📖 Intercambio opiniones y explicación de porqué está de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
Instrumentos de evaluación:	Coordinadora: <ul style="list-style-type: none">📖 Expedientes de los alumnos.📖 Portafolios.📖 Diario de la profesora.📖 Registros anecdóticos.📖 Rubricas.📖 Escalas de apreciación.
	Participantes: <ul style="list-style-type: none">📖 Diario de la profesora.📖 Registros anecdóticos.














PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 9

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo 2: Desarrollo.	Tema: Rincones de juego.
Fecha: 5 de julio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de comunicación “Anuncio publicitario”. 📖 Técnica de análisis general “Exposición”. 📖 Técnica de organización y planeación “Registro anecdótico”. 📖 Técnica de análisis general “Plenaria”. 	Organización grupal: en parejas.
Z.D.R.: Formulan preguntas sobre lo que desea saber acerca de la enseñanza del lenguaje.	Z.D.P.: Expondrán información sobre un tema llevando a cabo una planeación y utilizando recursos didácticos.
Objetivos:	Específico: Identificarán, después de poner en práctica las actividades previstas en sus planes de trabajo, las formas de lenguaje oral y lenguaje escrito que emplean las alumnas, así como las condiciones que las favorecen y les permitan avanzar en la eficacia comunicativa.
	Particular: Intercambiar opiniones y explica porqué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan, para hacer propuestas de mejora en los planes de trabajo.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos.	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Copias del PEP 04. 📖 Copias de fichas de lectura. 📖 Copias de registros anecdóticos. 📖 Fichas de recompensa. 📖 Lápices con goma. 📖 Anuncio publicitario.
	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 9 (continuación)

	<p>Financieros:  Ninguno.</p>
<p>Desarrollo del taller.</p>	<p>Inicio:  Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean en parejas la parte del texto correspondiente al método “rincones de juego” y complementar el cuadro comparativo (Ficha de Lectura 2: p. 39).  Técnica de comunicación “Anuncio publicitario”. Se le pide a la pareja que le tocó trabajar con el método de “rincones de juego” que presente el anuncio para invitar a sus compañeras a participar en las actividades que planearon de acuerdo al centro de interés.</p>
	<p>Desarrollo:  Técnica de análisis general “Exposición”. Se le solicita a la pareja que planeo de acuerdo a rincones de juego que ponga en práctica las actividades previstas en sus planes de trabajo, involucrando en ellas al resto de sus compañeras.  Técnica de análisis general “Plenaria”. Se propicia una ronda de preguntas y respuestas de acuerdo al método que se expuso.</p>
	<p>Cierre:  Técnica de organización y planeación “Registro anecdótico”. Se les invita a las participantes que por medio de la observación lleven a cabo la evaluación de la clase muestra de método de “rincones de juego”.  Técnica de análisis general “Plenaria”. Se le invita a que comenten lo que observaron y hagan una crítica constructiva a sus compañeras.</p>
<p>Contenidos</p>	<p>Conceptuales:  El método didáctico “rincones de juego”.  La estructura didáctica del método de “rincones de juego”.  Las formas de organización grupal del método de “rincones de juego”.  La organización grupal del método “rincones de juego”.  El rol del docente y el rol del alumno en el método “rincones de juego”.  Las actividades que puedan favorecer el método de “rincones de juego”.</p>

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 9 (continuación)

<p>Contenidos</p>	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diseño y presentación de un anuncio publicitario para invitar a sus compañeras a utilizar el método de “rincones de juego”. 📖 Participación en las actividades planeadas de acuerdo al método de “rincones de juego”.
	<p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Intercambio opiniones y explicación de porqué está de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
<p>Instrumentos de evaluación</p>	<p>Coordinadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Expedientes de los alumnos. 📖 Portafolios. 📖 Diario de la profesora. 📖 Registros anecdóticos. 📖 Rubricas. 📖 Escalas de apreciación.
	<p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diario de la profesora. 📖 Registros anecdóticos.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 10

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo 2: Desarrollo.	Tema: Taller.
Fecha: 6 de julio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de comunicación “Anuncio publicitario”. 📖 Técnica de análisis general “Exposición”. 📖 Técnica de organización y planeación “Registro anecdótico”. 📖 Técnica de análisis general “Plenaria”. 	Organización grupal: en parejas.
Z.D.R.: Formulan preguntas sobre lo que desea saber acerca de la enseñanza del lenguaje.	Z.D.P.: Expondrán información sobre un tema llevando a cabo una planeación y utilizando recursos didácticos.
Objetivos:	Específico: Identificarán, después de poner en práctica las actividades previstas en sus planes de trabajo, las formas de lenguaje oral y lenguaje escrito que emplean las alumnas, así como las condiciones que las favorecen y les permitan avanzar en la eficacia comunicativa.
	Particular: Intercambiar opiniones y explica porqué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan, para hacer propuestas de mejora en los planes de trabajo.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos.	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Copias del PEP 04. 📖 Copias de fichas de lectura. 📖 Copias de registros anecdóticos. 📖 Fichas de recompensa. 📖 Lápices con goma. 📖 Anuncio publicitario.
	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 10 (continuación)

Recursos.	Financieros: 📖 Ninguno.
Desarrollo del taller.	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean en parejas la parte del texto correspondiente al método “taller” y complementar el cuadro comparativo (Ficha de Lectura 2: p. 39). 📖 Técnica de comunicación “Anuncio publicitario”. Se le pide a la pareja que le tocó trabajar con el método de “taller” que presente el anuncio para invitar a sus compañeras a participar en las actividades que planearon de acuerdo al centro de interés.
	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “Exposición”. Se le solicita a la pareja que planeo de acuerdo al taller que ponga en práctica las actividades previstas en sus planes de trabajo, involucrando en ellas al resto de sus compañeras. 📖 Técnica de análisis general “Plenaria”. Se propicia una ronda de preguntas y respuestas de acuerdo al método que se expuso.
	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de organización y planeación “Registro anecdótico”. Se les invita a las participantes que por medio de la observación lleven a cabo la evaluación de la clase muestra de método de “taller”. 📖 Técnica de análisis general “Plenaria”. Se le invita a que comenten lo que observaron y hagan una crítica constructiva a sus compañeras.
Contenidos	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 El método didáctico “taller”. 📖 La estructura didáctica del método de “taller”. 📖 Las formas de organización grupal del método de “taller”. 📖 La organización grupal del método “taller”. 📖 El rol del docente y el rol del alumno en el método “taller”. 📖 Las actividades que puedan favorecer el método de “taller”.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 10 (continuación)

Contenidos	Procedimentales: <ul style="list-style-type: none">📖 Diseño y presentación de un anuncio publicitario para invitar a sus compañeras a utilizar el método de “taller”.📖 Participación en las actividades planeadas de acuerdo al método de “taller”.
	Actitudinales: <ul style="list-style-type: none">📖 Intercambio de opiniones y explicación de porqué esta de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
Instrumentos de evaluación	Coordinadora: <ul style="list-style-type: none">📖 Expedientes de los alumnos.📖 Portafolios.📖 Diario de la profesora.📖 Registros anecdóticos.📖 Rubricas.📖 Escalas de apreciación.
	Participantes: <ul style="list-style-type: none">📖 Diario de la profesora.📖 Registros anecdóticos.









PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 11

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo 3: Evaluación.	Tema: Rúbricas.
Fecha: 9 de julio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de organización y planeación “Rubricas” (Cap. 5: 173-176 pp.). 📖 Técnica de análisis general “Estudio de caso”. 📖 Técnica de análisis general “Domino”. 	Organización grupal: en parejas.
Z.D.R.: Diseña instrumentos de evaluación docente.	Z.D.P.: Emitirá un juicio de valor de acuerdo a la información recogida para evaluar su práctica docente.
Objetivos:	Específico: Intercambiarán experiencias de trabajo con colegas del plantel que laboran, después de evaluar la práctica de las actividades previstas en sus planes de trabajo; con el objeto de adquirir nuevas estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar.
	Particular: Proponer decisiones de mejora en su práctica docente y formular alternativas sobre un problema determinado a partir de la información recogida en los instrumentos de evaluación, para poder formar lectores eficientes.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Copias del PEP 04. 📖 Copias de fichas de lectura. 📖 Copias de formatos para rubricas (Cap. 5: 173-176 pp.). 📖 Fichas de recompensa. 📖 Lápices con goma. 📖 Tarjetas.
	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 11 (continuación)

Recursos	Financieros:  Ninguno.
Desarrollo del taller	Inicio:  Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean en parejas la parte del texto de Malagón “Propuesta de técnicas e instrumentos para evaluar en el jardín de niños” correspondiente a las rubricas (Ficha de Lectura 10: 99-103 pp.).  Técnica de organización y planeación “Rubricas”. Se les solicita que con la información obtenida en sus diarios y registros anecdóticos diseñen sus rubricas. Después se les entrega un sobre con unas fichas de recompensa y una tarjeta que les indicará la pareja, es decir, el método didáctico que evaluará.
	Desarrollo:  Técnica de análisis general “Estudio de caso”. Se les pide que con base a sus registros anecdóticos rescaten una situación o problema en particular de la pareja que van a evaluar y redactarlo en el cuadro de hoja de actividades (Ficha de Lectura 10: p. 104).  Lectura de Fichas de textos. Se comentan en plenaria las situaciones o problemas que rescataron y se les pide a las participantes que complementen el cuadro de actividades con los estudios de caso de sus compañeras, uno por cada método didáctico.
	Cierre:  Técnica de análisis general “Domino”. Se les pide a las parejas que preparen las siete tarjetas que se les proporcionaron como fichas de domino (divididas en dos, un elemento en cada lado). Como se quieren relacionar efectos con causas de los problemas en la enseñanza del lenguaje de acuerdo al estudio de caso que están evaluando, se les indica que deben colocar en un lado el efecto y en otro la causa sin que deban necesariamente tener entre ellos esa relación. Se juega de manera grupal el domino, participando en parejas, se debe colocar un efecto que corresponda a la causa, o la causa a ese efecto, dependiendo de la primera ficha, y se coloca junto a esta. La pareja debe explicar porque se da esa relación.
Contenidos	Conceptuales:  Las “rubricas” como guías para diseñar instrumentos para recoger datos.  El formato para una “rubrica” (Cap. 5: 173-176 pp.).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 11 (continuación)

Contenidos	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diseñar a partir de sus registros anecdóticos una “rubrica”. 📖 Hacer juicios evaluativos a partir de la evaluación del estudio de caso y tomar decisiones que favorezcan avances y logros en el aprendizaje del lenguaje
	<p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Intercambiar opiniones y explicar porqué esta de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
Instrumentos de evaluación	<p>Coordinadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Expedientes de los alumnos. 📖 Portafolios. 📖 Diario de la profesora. 📖 Registros anecdóticos. 📖 Rubricas. 📖 Escalas de apreciación.
	<p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diario de la profesora. 📖 Registro anecdótico. 📖 Rúbricas.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 12

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo 3: Evaluación.	Tema: Escala de apreciación.
Fecha: 10 de julio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de organización y planeación “Escalas de apreciación” (Cap. 5: 177-184 pp.). 📖 Técnica de organización y planeación “Campos de fuerza”. 	Organización grupal: en parejas.
Z.D.R.: Diseña instrumentos de evaluación docente.	Z.D.P.: Emitirá un juicio de valor de acuerdo a la información recogida para evaluar su práctica docente.
Objetivos:	Específico: Intercambiarán experiencias de trabajo con colegas del plantel que laboran, después de evaluar la práctica de las actividades previstas en sus planes de trabajo; con el objeto de adquirir nuevas estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar.
	Particular: Proponer decisiones de mejora en su práctica docente y formular alternativas sobre un problema determinado a partir de la información recogida en los instrumentos de evaluación, para poder formar lectores eficientes.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos.	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Copias del PEP 04. 📖 Copias de fichas de lectura. 📖 Copias de formatos para escalas de apreciación de evaluación gráfica (Cap. 5: 177-184 pp.). 📖 Fichas de recompensa. 📖 Lápices con goma. 📖 Rotafolios.
	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 12 (continuación)

Recursos.	<p>Financieros:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Ninguno.
Desarrollo del taller.	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean en parejas la parte del texto de Malagón “Propuesta de técnicas e instrumentos para evaluar en el jardín de niños” correspondiente a las escalas de apreciación (Ficha de Lectura 10: 99-104 pp.). 📖 Técnica de organización y planeación “Escalas de apreciación”. Con base a las rubricas se les solicita que en parejas diseñen las escalas de apreciación de evaluación gráfica con respecto a la enseñanza del lenguaje en el presente taller. <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de análisis general “Estudio de caso”. Se les pide que revisen los estudios de caso que tienen registrados (Ficha de Lectura 10: p. 104), para poder evaluarlos. 📖 Técnica de organización y planeación “Campos de fuerza”. Se colocan unos rotafolios con una recta numérica y se explica que queremos ver los elementos negativos y positivos, por turnos, de cada uno de los casos que les toco por parejas y que van a presentar en plenaria. El número “0” (centro) representa cómo están hoy y la numeración tanto positiva como negativa es la importancia que le damos a cada una de esas fuerzas. Mientras más cerca de hoy, más urgente e importante. Se hace una lista de fuerzas positivas y negativas en la recta numérica, colocándolas en orden de importancia. Se pide que comenten en plenaria posibles soluciones. <p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de organización y planeación “Escalas de apreciación”. Se les invita a que evalúen a cada uno de los casos con sus escalas de apreciación, apoyándose en sus registros anecdóticos y diarios de la profesora.
Contenidos	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Las “escalas de apreciación” como un instrumento o procedimiento para recoger datos. 📖 El formato para una “escala de apreciación”. <p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diseño de una escala de apreciación a partir de sus rubricas. 📖 Planteamiento de juicios evaluativos a partir de las “escalas de apreciación” y tomar decisiones que favorezcan avances y logros en el aprendizaje del lenguaje

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 12 (continuación)

Contenidos	Actitudinales: ☞ Intercambio opiniones y explicación de porqué está de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
Instrumentos de evaluación	Coordinadora: ☞ Expedientes de los alumnos. ☞ Portafolios. ☞ Diario de la profesora. ☞ Registros anecdóticos. ☞ Rubricas. ☞ Escalas de apreciación.
	Participantes: ☞ Diario de la profesora. ☞ Registro anecdótico. ☞ Rubricas. ☞ Escalas de apreciación.











PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 13

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo 3: Evaluación	Tema: Lista de cotejo
Fecha: 11 de julio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de organización y planeación “Listas de cotejo” (Anexo k: p. 282). 📖 Técnica de análisis general “Estudio de caso”. 📖 Técnica de análisis general “Noticiero popular”. 	Organización grupal: en parejas.
Z.D.R.: Diseña instrumentos de evaluación docente.	Z.D.P.: Emitirá un juicio de valor de acuerdo a la información recogida para evaluar su práctica docente.
Objetivos:	Específico: Intercambiarán experiencias de trabajo con colegas del plantel que laboran, después de evaluar la práctica de las actividades previstas en sus planes de trabajo; con el objeto de adquirir nuevas estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar.
	Particular: Proponer decisiones de mejora en su práctica docente y formular alternativas sobre un problema determinado a partir de la información recogida en los instrumentos de evaluación, para poder formar lectores eficientes.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos.	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Copias del PEP 04. 📖 Copias de fichas de lectura. 📖 Copias de formatos para listas de cotejo (Anexo k: p. 282). 📖 Fichas de recompensa. 📖 Lápices con goma. 📖 Tarjetas.
	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 13 (continuación).

Recursos.	<p>Financieros:  Ninguno.</p>
Desarrollo del taller.	<p>Inicio:  Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean en parejas la parte del texto de Malagón “Propuesta de técnicas e instrumentos para evaluar en el jardín de niños” correspondiente a las listas de cotejo (Ficha de Lectura 10: 99-104 pp.).  Técnica de organización y planeación “Listas de cotejo”. Con base a las rubricas se les solicita que en parejas diseñen las listas de cotejo con respecto a la enseñanza del lenguaje en el presente taller.</p>
	<p>Desarrollo:  Técnica de análisis general “Estudio de caso”. Se les pide que revisen los estudios de caso que tienen registrados (Ficha de Lectura 10: p. 104), y retomen el que les toca evaluar en plenaria.  Técnica de organización y planeación “Noticiero popular”. Sobre el estudio de caso que les corresponde a cada pareja, se les pide que elaboren en las tarjetas “cables periodísticos” relacionándolos con lo que ya conocen o saben al respecto del lenguaje integral. Se pasa al plenario donde se presentan los cables elaborados en la forma que las parejas decidan (noticiero televisión, radio...). Si hay alguna información que el plenario juzga que no es correcta, la discute y decide si se acepta o no. Para finalizar la actividad, en parejas deben elaborar un editorial (una interpretación) de la situación o problema que están evaluando. Los editoriales deben intercambiarse para su análisis.</p>
	<p>Cierre:  Técnica de análisis general “Listas de cotejo”. Por último, se les invita a que evalúen a cada uno de los casos con sus listas de cotejo, apoyándose en sus registros anecdóticos y diarios de la profesora.</p>
Contenidos	<p>Conceptuales:  Conocer las “listas de cotejo” como un instrumento o procedimiento para recoger datos.  Identificar el formato para una “lista de cotejo”.</p>
	<p>Procedimentales:  Diseño de listas de cotejo a partir de sus rubricas.  Planteamiento de juicios evaluativos a partir de las “listas de cotejo” y toma de decisiones que favorezcan avances y logros en el aprendizaje del lenguaje</p>

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 13 (continuación)

Conts.	<p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Intercambio de opiniones y explicación de porqué esta de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
Instrumentos de evaluación:	<p>Coordinadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Expedientes de los alumnos. 📖 Portafolios. 📖 Diario de la profesora. 📖 Registros anecdóticos. 📖 Rubricas. 📖 Escalas de apreciación.
	<p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diario de la profesora. 📖 Registro anecdótico. 📖 Rubricas. 📖 Escalas de apreciación. 📖 Listas de cotejo.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 14

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo 3: Evaluación.	Tema: Portafolio.
Fecha: 12 de julio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Actividades específicas: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. 📖 Técnica de organización y planeación “portafolio”. 📖 Técnica de organización y planeación “autoevaluación”. 📖 Técnica de organización y planeación “Coevaluación”. 📖 Técnica de organización y planeación “Heteroevaluación”. 	Organización grupal: en parejas.
Z.D.R.: Diseña instrumentos de evaluación docente.	Z.D.P.: Emitirá un juicio de valor de acuerdo a la información recogida para evaluar su práctica docente.
Objetivos:	Específico: Intercambiarán experiencias de trabajo con colegas del plantel que laboran, después de evaluar la práctica de las actividades previstas en sus planes de trabajo; con el objeto de adquirir nuevas estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar.
	Particular: Proponer decisiones de mejora en su práctica docente y formular alternativas sobre un problema determinado a partir de la información recogida en los instrumentos de evaluación, para poder formar lectores eficientes.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos.	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Copias del PEP 04. 📖 Copias de fichas de lectura. 📖 Lápices con goma. 📖 Cartulinas. 📖 Tarjetas.
	Humanos: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Coordinadora del taller. 📖 Profesoras del área de asistente educativo. 📖 Recepcionista (quien proporcionará el material).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 14 (continuación)

Recursos.	<p>Financieros:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Ninguno.
Desarrollo del taller	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Lectura de Fichas de textos. Se les pide a las participantes que lean en parejas la parte del texto de Malagón “Propuesta de técnicas e instrumentos para evaluar en el jardín de niños” correspondiente a el portafolio (Ficha de Lectura 10: 99-104 pp.). 📖 Técnica de organización y planeación “Portafolio”. Se les solicita a las parejas que con las cartulinas elaboren una carpeta para guarden sus distintos trabajos: fichas de lectura, instrumentos de evaluación, fichas de recompensa, rotafolios, tarjetas...).
	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de organización y planeación “Autoevaluación”. Se les pide a las parejas que de manera individual ellas mismas reconozcan sus dificultades y logros en el taller al revisar los trabajos de su portafolio. Para llevarla a cabo se deben considerar si alcanzaron los objetivos en la planeación general. Estas autoevaluaciones las entregarán para que sean incluidas en su expediente individual. 📖 Técnica de organización y planeación “Coevaluación”. Se les solicita a las parejas que intercambien su portafolio con otra y que evalúen el portafolio que les toco resaltando los aspectos positivos, pues al evaluar aspectos negativos de sus compañeras de trabajo se puede provocar sentimiento de malestar. Se agregan las coevaluaciones en el portafolio y se vuelven a intercambiar hasta que sean evaluados grupalmente.
	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de organización y planeación “Heteroevaluación”. Por último, se les invita a que entreguen sus portafolios para que la coordinadora del taller evalúe su participación, su trabajo, etc. Y se les aplica las escalas de apreciación de evaluación gráfica.
Contenidos	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Los “portafolios” como un sistema de evaluación. 📖 Los elementos que se deben incluir en el “portafolio”.
	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diseño de un portafolio con una cartulina. 📖 Planteamiento de juicios evaluativos a partir de los “portafolio”. 📖 Toma de decisiones que favorezcan avances y logros en el aprendizaje del lenguaje



PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 14 (continuación)

Contenidos	Actitudinales: <ul style="list-style-type: none">📖 Intercambio de opiniones y explicación de porqué esta de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
Instrumentos de evaluación	Coordinadora: <ul style="list-style-type: none">📖 Expedientes de los alumnos.📖 Portafolios.📖 Diario de la profesora.📖 Registros anecdóticos.📖 Rubricas.📖 Escalas de apreciación.
	Participantes: <ul style="list-style-type: none">📖 Diario de la profesora.📖 Registro anecdótico.📖 Rubricas.📖 Escalas de apreciación.📖 Listas de cotejo.📖 Portafolio.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 15

Instituto Tecnológico del Valle de México	
Coordinadora del taller: Ivonne Peña Martínez.	
Módulo 3: Evaluación.	Tema: Pertinencia de la Filosofía del Lenguaje Integral.
Fecha: 13 de julio del 2007.	Hora: 16:00 a 20:00 hrs.
Tiempo: Cuatro horas.	Espacio: aula escolar.
Acts. Esps.: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de organización y planeación “Heteroevaluación”. 📖 Técnica de animación “Convivio”. 📖 Técnica de evaluación docente “La rayuela de la planificación”. 📖 Técnica de evaluación docente “Discusión en gabinete”. 📖 Técnica de evaluación docente “Periódico mural”. 	Organización grupal: en grupo.
Z.D.R.: Diseña instrumentos de evaluación docente.	Z.D.P.: Emitirá un juicio de valor de acuerdo a la información recogida para evaluar su práctica docente.
Objetivos:	Específico: Intercambiarán experiencias de trabajo con colegas del plantel que laboran, después de evaluar la práctica de las actividades previstas en sus planes de trabajo; con el objeto de adquirir nuevas estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar.
	Particular: Proponer decisiones de mejora en su práctica docente y formular alternativas sobre un problema determinado a partir de la información recogida en los instrumentos de evaluación, para poder formar lectores eficientes.
Campo formativo: Lenguaje y comunicación.	Aspecto del campo: Lenguaje oral y lenguaje escrito.
Competencias: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral. 📖 Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien. 	
Recursos.	Materiales: <ul style="list-style-type: none"> 📖 Expedientes. 📖 Portafolios. 📖 Rotafolios. 📖 Bebida. 📖 Comida.
	Humanos: Coordinadora del taller.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 15 (continuación)

Recursos.	<p>Financieros:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Ninguno.
Desarrollo del taller.	<p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de organización y planeación “Heteroevaluación”. Se les entrega a las participantes sus expedientes y portafolios con la evaluación final y sus reconocimientos. 📖 Técnica de animación “Convivio”. Se invita a las participantes a que tomen un pequeño refrigerio y convivan libremente.
	<p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de evaluación docente “Discusión en gabinete”. Se comenta grupalmente, mientras están conviviendo, sobre las conclusiones a las que llegaron en la enseñanza del lenguaje y se resuelven sus dudas. 📖 Técnica de evaluación docente “La rayuela de la planificación”. Se les invita a jugar en la rayuela que en lugar de números tiene los pasos del proceso de planeación, distribuidos al asar. El jugador por turno, debe arrojar un papel mojado en el orden que considera que se debe llevar a cabo la planeación y el grupo debe juzgar si es correcto o incorrecto.
	<p>Cierre:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Técnica de evaluación docente “Periódico mural”. Por último, se retomó la propuesta de evaluación de Freinet, donde las participantes en un rotafolio escribirán de manera grupal lo que les gusta y lo que no les gusta del taller, asimismo lo que les gustaría para darle continuidad.
Contenidos	<p>Conceptuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Las tres etapas de la planeación (planeación, desarrollo y evaluación). 📖 La filosofía del lenguaje integral. 📖 Los instrumentos de evaluación docente.
	<p>Procedimentales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Colaboración en la evaluación del taller y la evaluación docente.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Sesión 15 (continuación)

Contenidos	<p>Actitudinales:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Intercambio de opiniones y explicación de porqué esta de acuerdo o en desacuerdo con otros acerca de un tema.
Instrumentos de evaluación	<p>Coordinadora:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Expedientes de los alumnos. 📖 Portafolios. 📖 Diario de la profesora. 📖 Registros anecdóticos. 📖 Rubricas. 📖 Escalas de apreciación. 📖 Periódico mural.
	<p>Participantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> 📖 Diario de la profesora. 📖 Registro anecdótico. 📖 Rubricas. 📖 Escalas de apreciación. 📖 Listas de cotejo. 📖 Portafolio.

6.2. CIERRE Y EVALUACIÓN

Se realiza un diagnóstico del grupo aplicando las mismas escalas de apreciación de evaluación gráfica del diagnóstico, para hacer una correlación de datos.

Al igual que en la evaluación diagnóstica, primero se definieron los extremos (la calificación más baja y la más alta en cada uno de los criterios), luego se definió los puntos intermedios.

ESCALA DE APRECIACIÓN

Evaluación grupal

OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA											
Objetivos		Calificaciones									
		BAJA				PUNTOS INTER-MEDIOS					ALTA
1	Sus alumnos comunican estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
2	Logra que los alumnos utilicen el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
3	Procura que los alumnos obtengan y compartan información a través de diversas formas de expresión oral.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
4	Pretende que los alumnos escuchen y cuenten relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	2	3	3	3	5	5	5	5	5	5
						5.0					

Objetivos		Calificaciones									
		BAJA				PUNTOS INTER-MEDIOS					ALTA
5	Fomenta en los alumnos el aprecio a la diversidad lingüística de su región.	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
						2.0					
6	Consigue que los alumnos conozcan diversos portadores de texto e identifiquen para que sirven.	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
7	Logra que los alumnos interpreten o infieran el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
8	Procura que los alumnos expresen gráficamente las ideas que quieren comunicar y las verbalicen para construir un texto escrito con ayuda.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
9	Pretende que los alumnos identifiquen algunas características del sistema de escritura.	3	3	3	4	4	4	5	5	5	5
						4.0					
10	Proyecta que los alumnos conozcan algunas características y funciones propias de los textos literarios.	3	3	3	3	4	4	5	5	5	5
						4.0					

Lo mismo hacemos con la escala de apreciación correspondiente a evaluación la organización del trabajo escolar en el PEPo4.

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL PEP 04											
Objetivos		Calificaciones									
		BAJA				PUNTOS INTER-MEDIOS				ALTA	
1	¿Ha leído el PEP 04?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
2	¿Ha leído libros de apoyo o artículos relacionados con el contenido del PEP 04?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
3	¿Ha leído libros de apoyo o artículos relacionados con el contenido de su materia?	2	2	3	3	4	5	5	5	5	5
						4.5					
4	¿Ha asistido a actividades ajenas al centro con el fin de perfeccionarse en su práctica docente?	2	2	2	2	3	3	3	4	5	5
						3.0					
5	¿Ha participado activamente en proyectos propuestos por los directivos o por los compañeros?	2	3	3	3	3	5	5	5	5	5
						4.0					
6	¿Ha recogido las opiniones de los alumnos en torno a aspectos de la docencia y de la orientación recibidas?	2	2	2	3	3	3	3	3	3	5
						3.0					
7	¿Conoce la organización de los aprendizajes en el PEP 04?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL PEP 04											
Objetivos		Calificaciones									
		BAJA				PUNTOS INTER-MEDIOS					ALTA
8	¿Tiene claro los objetivos (propósitos fundamentales, campos formativos y competencias) propuestos en el PEP 04?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
9	¿Ha dividido el contenido de la materia en unidades didácticas, con una fecha tope para cada una?	2	2	3	3	3	5	5	5	5	5
						4.0					
10	¿Esta al tanto de los métodos didácticos, propuestos en el PEP 04?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
11	¿Propone y utiliza actividades (de conocimientos previos, de desarrollo, de consolidación, de refuerzo, de ampliación, de evaluación, cotidianas, permanentes libres, semidirigidas...) en su jornada escolar?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
12	¿Ha planeado actividades didácticas considerando el espacio educativo?	2	2	2	2	3	3	3	3	3	5
						3.0					
13	¿Ha tomado en cuenta en su planeación la organización del tiempo?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					

ORGANIZACIÓN DEL TRABAJO ESCOLAR EN EL PEP 04											
Objetivos		Calificaciones									
		BAJA				PUNTOS INTER-MEDIOS					ALTA
14	¿Ha tomado en cuenta en su planeación anual la organización del tiempo perspectivo, para las actividades extraclase (exposiciones, clases públicas...)?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
15	¿Lleva una secuencia didáctica en sus actividades escolares?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
16	¿Sabe en que consiste una intervención educativa?	2	2	2	3	4	5	5	5	5	5
						4.5					
17	¿Conoce los elementos que debe contener un expediente como instrumento de evaluación diagnóstica?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
18	¿Conoce los diversos instrumentos de evaluación continua para comprobar el fruto de los objetivos que se haya propuesto?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
19	¿Utiliza estos instrumentos de evaluación?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
						5.0					
20	¿Revisa usted la programación periódicamente de modo que pueda justificar las modificaciones adoptadas?	3	3	3	4	4	5	5	5	5	5
						4.5					

Luego, al igual que en la evaluación diagnóstica, se definió una puntuación media por profesora sumando el valor numérico para cada elemento presentado y dividiéndolo en el total de criterios. Del mismo modo, se obtuvo la media del grupo de profesoras por cada uno de los elementos, sumando todos los valores numéricos y dividiéndolo por el número de profesoras.

ESCALA DE APRECIACIÓN

Evaluación grupal

Objetivos educativos sobre la enseñanza de la lengua												
Objetivos	Profesoras										Total	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
1	Sus alumnos comunican estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
2	Logra que los alumnos utilicen el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
3	Procura que los alumnos obtengan y compartan información a través de diversas formas de expresión oral.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
4	Pretende que los alumnos escuchen y cuenten relatos literarios que forman parte de la tradición oral.	5	5	4	5	5	2	3	3	5	5	4.2

Objetivos	Profesoras										Total
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5 Fomenta en los alumnos el aprecio a la diversidad lingüística de su región.	2	2	2	2	1	1	2	2	2	2	1.8
6 Consigue que los alumnos conozcan diversos portadores de texto e identifiquen para que sirven.	4	5	4	5	5	5	5	5	5	4	4.7
7 Logra que los alumnos interpreten o infieran el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
8 Procura que los alumnos expresen gráficamente las ideas que quieren comunicar y las verbalicen para construir un texto escrito con ayuda de alguien.	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
9 Pretende que los alumnos identifiquen algunas características del sistema de escritura.	5	4	4	5	3	5	3	3	5	4	4.1
10 Proyecta que los alumnos conozcan algunas características y funciones propias de los textos literarios.	3	5	3	5	3	3	4	4	5	5	4.0
TOTAL	4.4	4.6	4.2	4.7	4.2	4.1	4.2	4.2	4.6	4.6	4.4

Con base a los resultados en la evaluación diagnóstica y en las arrojadas después del taller, tenemos la siguiente correlación de datos:

- 📖 El porcentaje de las profesoras que han conseguido los objetivos propuestos para la enseñanza del lenguaje aumentó del 66% al 88%.
- 📖 Los objetivos de la enseñanza del lenguaje con el porcentaje más alto siguen siendo los de la evaluación diagnóstica: sus alumnos comunican estado de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral y procura que sus alumnos obtengan y compartan información a través de diversas formas de expresión oral.
- 📖 El objetivo de la enseñanza del lenguaje con el porcentaje más bajo también sigue siendo el de la evaluación diagnóstica: fomenta en los alumnos el aprecio a la diversidad lingüística de su región.

Organización del trabajo escolar en el PEP 04												
Objetivos		Profesoras										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	¿Ha leído el PEP 04?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
2	¿Ha leído libros de apoyo o artículos relacionados con el contenido del PEP 04?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
3	¿Ha leído libros de apoyo o artículos relacionados con el contenido de su materia?	3	4	2	2	3	5	5	5	5	5	3.9
4	¿Ha asistido a actividades ajenas al centro con el fin de perfeccionarse en su práctica docente?	2	4	3	2	3	5	2	3	2	5	3.1

Organización del trabajo escolar en el PEP 04												
	Objetivos	Profesoras										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
5	¿Ha participado activamente en proyectos propuestos por los directivos o por los compañeros?	2	5	3	5	3	5	5	3	3	5	3.9
6	¿Ha recogido las opiniones de los alumnos en torno a aspectos de la docencia y de la orientación recibidas?	2	5	3	3	3	3	2	2	3	3	2.9
7	¿Conoce la organización de los aprendizajes en el PEP 04?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
8	¿Tiene claro los objetivos (propósitos fundamentales, campos formativos y competencias) propuestos en el PEP 04?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
9	¿Ha dividido el contenido de la materia en unidades didácticas, con una fecha tope para cada una?	2	3	2	3	3	5	5	5	5	5	3.8
10	¿Esta al tanto de los métodos didácticos, propuestos en el PEP 04?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
11	¿Propone y utiliza actividades (de conocimientos previos, de desarrollo, de consolidación, de refuerzo, de ampliación, de evaluación, cotidianas, permanentes libres, semidirigidas...) en su jornada escolar?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0

Organización del trabajo escolar en el PEP 04

	Objetivos	Profesoras										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
12	¿Ha planeado actividades didácticas considerando el espacio educativo?	2	5	3	3	3	2	2	3	3	2	2.8
13	¿Ha tomado en cuenta en su planeación la organización del tiempo?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
14	¿Ha tomado en cuenta en su planeación anual la organización del tiempo perspectivo, para las actividades extraclase (exposiciones, clases públicas...)?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
15	¿Lleva una secuencia didáctica en sus actividades escolares?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
16	¿Sabe en que consiste una intervención educativa?	2	5	3	5	2	4	2	5	5	5	3.8
17	¿Conoce los elementos que debe contener un expediente como instrumento de evaluación diagnóstica?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
18	¿Conoce los diversos instrumentos de evaluación continua para comprobar el fruto de los objetivos que se haya propuesto?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0
19	¿Utiliza estos instrumentos de evaluación?	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5.0

Organización del trabajo escolar en el PEP 04												
Objetivos		Profesoras										Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
20	¿Revisa usted la programación periódicamente de modo que pueda justificar las modificaciones adoptadas?	3	5	4	4	5	5	3	5	5	3	4.2
TOTAL		3.9	4.8	4.15	4.35	4.25	4.7	4.3	4.55	4.55	4.65	4.4

De acuerdo con la información obtenida se puede hacer la siguiente correlación de datos con las escalas de estimación relacionadas con la organización del trabajo escolar en el PEP04, y se puede decir que:

- 📖 El porcentaje de las profesoras que conocen la organización del trabajo escolar en el PEP 04 aumento del 54 al 88%.
- 📖 Los criterios de la organización del trabajo escolar en el PEP 04 con el porcentaje más alto siguen siendo los mismos, entre otros (pues se consiguieron alcanzar la mayoría de los objetivos): ¿Ha leído el PEP 04?, ¿Conoce la organización de aprendizajes? ¿Ha tomado en cuenta la organización del tiempo?
- 📖 El criterio de la organización del trabajo escolar en el PEP 04 con el porcentaje más bajo sigue siendo el mismo que en la evaluación diagnóstica: ¿Ha recogido opiniones de los alumnos en torno a aspectos de la docencia y de la orientación recibidas?

De manera general podemos decir que el grupo logró plantear estrategias comunicativas de acuerdo a los planteamientos del PEP 04. Esto contribuye a que puedan formar lectores eficientes.

Se puede observar en la correlación de la evaluación diagnóstica con la evaluación final que todas las profesoras aumentaron sus calificaciones y alcanzaron los objetivos propuestos. Tenemos entonces que existe una correlación positiva, pues las profesoras a las que se intervino con el taller integrado propusieron una variedad de estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar.

Por último se analizará lo que se obtuvo de la media grupal:

ANTES DEL TALLER		DESPUÉS DEL TALLER	
Lenguaje	PEP 04	Lenguaje	PEP 04
3.3	2.7	4.4	4.4
3.0		4.4	
Subió 1.4			

Podemos decir que asimismo en la media obtenida antes y después del taller existe una diferencia de promedios. Lo que se representa con la siguiente fórmula:

$$H_1: \bar{x}_1 \neq \bar{x}_2 \quad H_0: 3.0 \neq 4.4$$

H₁: Hipótesis.

\bar{x}_1 : Promedio del grupo antes del taller.

\bar{x}_2 : Promedio del grupo después del taller.

Como existe diferencia en los promedios, se concluye que la intervención educativa con base al taller integrado de formación docente si tuvo influencia

en la adquisición de estrategias para escuchar, hablar, leer y escribir en el aula escolar.

En el apartado de conclusiones se incluyen los obstáculos y alcances en la intervención educativa, así como las propuestas de solución.

En la evaluación diagnóstica, nos encontramos con que la enseñanza del lenguaje es entendida en el instituto donde se llevo a cabo la intervención educativa desde los principios de la teoría de transferencia de información. Y se concluye que no es porque las profesoras tengan resistencia al cambio como pensaba antes de iniciar con esta investigación, sino por los obstáculos institucionales (tiempo, falta de recursos, directivos...). En este sentido los directivos deben considerar las propuestas de las profesoras para mejorar su práctica docente y reflexionar sobre la enseñanza de la lengua en el nivel preescolar.

Con el taller integrado se logró que las profesoras intercambiaran estrategias comunicativas y reflexionarán sobre los problemas que conlleva una clase en donde se fragmenta el lenguaje. Así mismo, fue un espacio de reflexión en donde hubo sugerencias para estructurar su propio plan educativo; de acuerdo a su experiencia docente, a las necesidades, a los intereses y a las expectativas de sus alumnas y a los requerimientos que la educación preescolar requiere.

Como hubo disposición por parte del profesorado y en la evaluación final nos encontramos con que se logró una correlación de datos positiva. Es recomendable dar un seguimiento a su formación continua. En primer instancia se les proporcionó bibliografía completaria, a la que se les proporcionó en el taller, para que de manera autodidacta reflexionen sobre la enseñanza del lenguaje. Asimismo se le sugirió a los directivos que busquen instancias en donde sus profesoras puedan asistir a actividades académicas para perfeccionar su práctica docente.

Por otro lado, se observó que también los directivos de las instituciones deben revisar el contenido del PEP 04, así como bibliografía complementaria, para poder asesorar a sus profesoras en la metodología propuesta en éste.

Con el taller integrado se valoro la importancia del dominio progresivo del lenguaje oral y lenguaje escrito para aprender y adquirir los conocimientos en la lectura y escritura. Además que, el lenguaje integral puede ser una buena alternativa para la formación de lectores eficientes siempre y cuando participen todos los actores educativos (directivos, profesoras, alumnos y padres de familia).

Como se pudo constatar al revisar los principios de la Filosofía del Lenguaje Integral, el lenguaje es algo más que hablar o entender el habla de otros; es una función compleja que nos permite expresar y percibir estados afectivos, conceptos e ideas a través de signos acústicos, gráficos y/o gestuales que se integran en códigos. Juega un papel fundamental y forma parte de todo lo que ocurre dentro y fuera del aula escolar, pues es a través del él, como el niño puede expresar sus sentimientos y explicar sus reacciones, conocer distintos puntos de vista y aprender valores y normas, puede dirigir y reorganizar su conducta favoreciendo así un aprendizaje cada vez más consciente.

Por otro lado, la evaluación arrojó que las profesoras no comprendían del todo la estructura de los métodos didácticos del PEP 04; por un lado, porque no han recibido una formación didáctica ni dentro ni fuera del instituto, y por el otro, en el PEP04 no queda claro como trabajar éstos en el aula y muchos menos como desarrollar las competencias de los campos formativos de manera significativa para los alumnos.



CONCLUSIONES

En este sentido fue oportuno estructurar el taller integrado en tres módulos: Planeación, Desarrollo y Cierre; pues no se abarcó sólo de manera teórica la organización del trabajo escolar en el PEPO4 sino también fue vivencial para ellas. Es decir, fue en un contexto real y no artificial como se sugiere en la filosofía del lenguaje integral.

PLANEACIÓN GENERAL DE UN CENTRO DE INTERÉS

Tema: Elección de acuerdo al interés y la motivación de los niños.	
Obj. gral: Anotar el propósito por lograr en forma extensiva. Recuerde que actualmente estamos trabajando en nuestro PEP 04 competencias.	
Subtemas: Anotar cuáles propone para agotar los contenidos del tema.	
Objs. esps.: Anotar lo que se quiere lograr, apoyándose en los subtemas y utilizando las competencias al PEP 04.	
Conts.	Conceptuales: Definiciones, hipótesis e ideas de algún contenido.
	Procedimentales: Habilidad para utilizar, construir, representar, observar, producir, resolver algo.
	Actitudinales: Decisión para disfrutar, asumir, interiorizar, autoestimar, apreciar y admirar algo.
Acts. grals: Se propone de una a cuatro secuencias didácticas para trabajar el subtema.	
Recursos. Los que necesitamos para llevar a cabo el centro de interés.	
Tiempo: Aproximado tres semanas para abordar competencias.	Espacio: Posibles lugares donde se puede llevar a cabo.
Evaluación.	Conceptuales: De acuerdo con los conceptos que necesitan aprender los niños.
	Procedimentales: De acuerdo con los procedimientos que debe saber.
	Actitudinales: De acuerdo a cómo debe de ser.
Evaluación docente: Para mejorar nuestra intervención educativa.	Conceptuales: ¿Se abordaron contenidos propuestos?, ¿Cuáles? y ¿Con qué profundidad?
	Procedimentales: ¿Registró observaciones?, ¿Desarrolló juegos?, ¿Diseñó juegos acordes con el interés de los niños? ¿Planeó?...
	Actitudinales: ¿Cómo interactuó con los niños?, ¿Respetó acuerdos?, ¿Valoró su esfuerzo?, ¿Cumplió con su tarea?...
	Tiempo: Aproximado tres semanas para agotar temas de centro de interés. Cuarenta minutos por sesión aproximadamente.
	Recursos: Los que necesitamos.
Espacios: Lugar que se propone para realizar actividades.	

Anexo a. Planeación general de un centro de interés (Malagón, 2005, pp. 118 y 119).



PLANEACIÓN DIARIA DE UN CENTRO DE INTERÉS

Subtema:	Fecha:
Obj.: El que tratará lograr ese día.	
Inicio: Anotar el estímulo motivante y describirlo.	
Desarrollo: Realizar preguntas abiertas que consigan la reflexión para el logro de objetivos. Describir la actividad propuesta.	
Cierre: Elaborar preguntas para reconstruir lo abordado desde el inicio.	
Observaciones:	

Anexo b. Planeación diaria de un centro de interés (Malagón, 2005, p. 120).

PLANEACIÓN GENERAL DE UNA UNIDAD DE TRABAJO

Título: Se anota el nombre de la unidad de trabajo.	
Tiempo probable: Es el tiempo aproximado de duración dependiendo de la competencia que se va a favorecer.	
Grado: Es el grado del nivel educativo en preescolar para el cual está diseñado con base en las necesidades del grupo.	Grupo: Dado que en algunos jardines están organizados por edades, se escribirá la literal al cual se pertenece.
Justificación: Se hace mención de la necesidad de abordar el tema de la unidad didáctica.	Eje de la unidad: Siempre gira en torno a un eje o campo de formación.
Estímulo motivante: Dado que la unidad de trabajo es propuesta por la profesora pero enriquecida por los alumnos, se les debe estimular para que se interesen por el tema.	
Competencia: Se especifica la que se va a favorecer, la cual se relaciona con el tema de la unidad de trabajo.	Propósitos grals: Son tomados del apartado “en como se manifiestan” del PEP 04 correspondiente a la competencia y de la cual se tenga estrecha relación.
Conts.	Conceptuales: Se analizan y anotan todo los que el alumno tiene que aprender a través de una comprensión pero que impliquen conceptos.
	Procedimentales: Señala las acciones que se refieren al desarrollo de habilidades y, por ende, coadyuvan al logro de la competencia.
	Actitudinales: Se anotan cuáles serían las disposiciones (actitudes) que se quieren favorecer en los niños así como los valores.
Situación de aprendizaje 1: Es la especificación de las actividades muy generalizadas, lo cual nos va a permitir tener un orden lógico y coherente de lo que hay que trabajar para alcanzar los propósitos.	Act. gral.: Son las que permiten ir alcanzando lo propuesto en la situación de aprendizaje.
	Estímulo motivante: Permitirá estimular al alumno para abordar la act. gral.
	Acts. esps.: Son propiamente las acts. que ayudan a lograr lo establecido en la act. gral.
Situación de aprendizaje 2:	Act. gral.:
	Estímulo motivante:
	Acts. esps.:

Anexo c. Planeación general de una unidad de trabajo (Malagón, 2005, pp. 135-140).

PLANEACIÓN DIARIA DE UNA UNIDAD DE TRABAJO

Título: Se anota el nombre de la unidad de trabajo.	
Fecha: Día en que se va a desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
Tiempo: Duración aproximada para las acts. de inicio, desarrollo y cierre., aunque en el cronograma gral. de acts. está considerado el horario destinado a la modalidad de trabajo, éste puede ampliarse en algunas ocasiones dependiendo del gusto e interés de los niños.	
Lugar: Dónde se desarrollará el proceso de enseñanza-aprendizaje.	
Eje de la unidad: Siempre gira en torno a un eje o campo de formación.	Aspecto: Especificación de qué aspecto se favorecerá del campo.
Competencia: Corresponde a la señalada en la planeación general.	
Situación de aprendizaje: Se transcribe de la planeación gral.	Act. gral.: Es el desglose de la situación de aprendizaje tomada de la planeación general..
	Estimulo motivante: Permite ser el estímulo considerado para incentivar al alumno en la act. gral., también contemplado en la planeación gral.
	Acts. esps.: Se transcriben de la planeación gral., dando la idea del orden en el desarrollo de las acts. (inicio, desarrollo y cierre).
Z.D.R.: Corresponde anotar lo que saben los niños en el momento del desarrollo de esta planeación.	
Conts.	Conceptuales: Se analizan y anotan todo los que el alumno tiene que aprender a través de una comprensión pero que impliquen conceptos.
	Procedimentales: Señala las acciones que se refieren al desarrollo de habilidades y, por ende, coadyuvan al logro de la competencia.
	Actitudinales: Se anotan cuáles serían las disposiciones (actitudes) que se quieren favorecer en los niños así como los valores.
Material: Recursos que nos van a permitir el desarrollo de las actividades.	Modo de organización: Individual, parejas, grupo de ocho integrantes....
Inicio: Se anotará cómo empezar la situación de aprendizaje, tomada de las acts. Esps. pero ya con mayor descripción de lo que va a ser, pues recordemos que la planeación tiene que ser comunicativa, es decir, que quien la lea sepa los pasos que va a seguir para hacerlo de manera eficiente.	Tiempo: Aproximación de empleo de tiempo para este comienzo.

PLANEACIÓN DIARIA DE UNA UNIDAD DE TRABAJO (continuación)

Desarrollo: Es la parte medular para alcanzar el contenido.	Tiempo: Por tanto se emplea mayor parte del tiempo previsto de manera general.
Cierre: Permite una recapitulación del contenido, favoreciendo el logro de la competencia propuesta en la planeación general.	Tiempo: Se anota el tiempo aproximado, aunque no es necesario forzarlo cuando éste se ha agotado, se puede retomar al día siguiente, sin embargo preferentemente hay que culminar.
Evaluación.	Autoevaluación.
	Prof.ª: Reflexión en relación con las actitudes del docente que permitieron las interacciones de los niños pero también su previsión.
	Alumnos: Permite la reflexión en relación a las fortalezas y debilidades, así como su contribución al trabajo colaborativo.
Coevaluación: Se especifican las interacciones que vivieron los alumnos en relación con el cont.; serían los apoyos o ayudas que brindó el más experto en la materia a través de sugerencias e intercambio de opiniones, es como una evaluación mutua o entre pares.	
Heteroevaluación: Se lleva a cabo por parte de la prof.ª, elaborando una escala semiestructurada donde el cont. preponderante tenga tres grados de eficiencia que nos permita conocer lo que alcanzó cada uno de los alumnos.	
Observaciones: Se anota lo más sobresaliente sobre los imprevistos; la flexibilidad que existió, o algún hallazgo.	

Anexo d. Planeación diaria de una unidad de trabajo (Malagón, 2005, pp. 152-155).

PLANEACIÓN DE UN PROYECTO DE TRABAJO

1ª Etapa: Surgimiento y planeación general		
Origen del proyecto: Se anota el modo en que se originó el proyecto, por ejem., por inquietud de los alumnos, para resolver un problema, por comprobar una hipótesis, etc.	Nota importante: Alguna aclaración que se considere necesaria.	
Tiempo: Estimar un periodo aproximado para realizar las actividades.	Espacio: Especificar los lugares por utilizar tanto internos como externos.	
Propuestas de actividades para que los niños busquen información: Se anotan las preguntas que la profesora hará a los alumnos para conocer sus ideas y conocimientos previos.	¿Qué hipótesis? Se registran las expresadas por los niños.	¿Qué vamos hacer? Se escriben las actividades planeadas por los niños en el friso.
Nombre del Proyecto: Registrar el nombre y/o título que se le ha dado al proyecto.		
Propósito: Anotar el objetivo general por lograr durante y al término de la realización del proyecto.	Campo formativo: Elegir y anotar el campo por trabajar tomado del PEP 04.	
Aspecto del campo: Elegir y anotar el aspecto específico por trabajar tomado en el PEP 04.	Competencias: Seleccionar las competencias que se trabajarán y en caso de ser muy complejas se anotarán los aspectos de la competencia que se propone lograr.	
Conts.	Conceptuales: Se analizan y anotan todo los que el alumno tiene que aprender a través de una comprensión pero que impliquen conceptos.	
	Procedimentales: Señala las acciones que se refieren al desarrollo de habilidades y, por ende, coadyuvan al logro de la competencia.	
	Actitudinales: Se anotan cuáles serían las disposiciones (actitudes) que se quieren favorecer en los alumnos así como los valores.	
Recursos. Especificar qué se va utilizar.	Materiales:	
	Humanos:	
	Financieros:	

PLANEACIÓN DE UN PROYECTO DE TRABAJO (continuación)

2ª Etapa: Realización	
Tiempo: Estimar un periodo aproximado para realizar las acts.	Espacio: Especificar los lugares por utilizar tanto internos como externos.
Obj. gral.: Anotar el propósito por lograr durante y al término de la realización del proyecto.	Obj. de la sesión: Se anotará el obj. esp. dentro de una mañana de trabajo.
Conts.	Conceptuales: Se analizan y anotan todo los que el alumno tiene que aprender a través de una comprensión pero que impliquen conceptos.
	Procedimentales: Señala las acciones que se refieren al desarrollo de habilidades y, por ende, coadyuvan al logro de la competencia.
	Actitudinales: Se anotan cuáles serían las disposiciones (actitudes) que se quieren favorecer en los alumnos así como los valores.
Acts.	Inicial: Se describirán las acts. que darán inicio al proyecto: mapas conceptuales, mapas mentales, lluvia de ideas, etc.
	Desarrollo: Se enumeran las act. esp. por realizar tomando en cuenta los recursos, las formas de organización y la intervención de la profesora.
	Cierre: Anotar las acts. que ayudarán a poner de manifiesto los resultados obtenidos de las acts. (evidencias de manifestación de las competencias).
Recursos. Especificar qué se va utilizar.	Materiales:
	Humanos:
	Financieros:

PLANEACIÓN DE UN PROYECTO DE TRABAJO (continuación)

3ª Etapa: Evaluación					
Indicadores	Si	No	Por qué	Sugerencias de mejoramiento	
Niños.	1. Se utilizó el friso.				
	2. Se retomaron las acts. plasmadas en el friso.				
	3. Narran y comentan sus experiencias.				
	4. Escuchan a los demás.				
	5. Formulan hipótesis.				
	6. Proponen alternativas de solución.				
	7. Confrontan sus opiniones con las de otros.				
	8. Comparten materiales.				
	9. Participan en la asamblea.				
	10. Cumplen con los acuerdos establecidos.				
	11. Trabajan en equipos, binas, etc.				

PLANEACIÓN DE UN PROYECTO DE TRABAJO (continuación)

Prof.^a	12. Promueven la participación.				
	13. Coordina el intercambio de ideas, escucha sugerencias.				
	14. Promueve la reflexión sobre los resultados.				
	15. Propicia el trabajo en equipo.				
	16. Promueve la investigación.				
	17. Ayuda a la solución de problemas.				
	18. Coordina acciones.				
	19. Escucha con atención a los demás.				
Acts.	20. Se realizaron las planeadas.				
	21. Fueron realizadas en el orden propuesto.				
	22. Los tiempos fueron los necesarios para su realización.				
	23. El espacio fue el óptimo para el desarrollo.				
	24. Reconstruyeron las acts. en su desarrollo.				

Anexo e. Planeación de un proyecto de trabajo (Malagón, 2005, pp. 168-170).

PLANEACIÓN GENERAL DE UN TALLER

Institución:		
Grado:	Grupo:	
Prof.^a:	Fecha:	
Tiempo: No se trabaja diario sino dos o tres veces por semana, durante tres, cuatro o cinco semanas y también durante dos o tres semanas continuas.	Espacio: Posibles lugares donde se puede llevar a cabo.	
Taller: Se asignará un nombre significativo propuesto por los alumnos.	Tipo de taller: Se anota aquí el tipo de taller dependiendo del criterio por utilizar.	
Z.D.R.: Registrar lo que saben acerca del tema.	Z.D.P.: Apuntar lo que desean llegar a producir.	
Planteamiento del problema:	Hipótesis:	
Campo formativo: Elegir y anotar el campo por trabajar tomado del PEP 04.	Aspecto del campo: Elegir y anotar el aspecto esp. por trabajar tomado en el PEP 04.	Competencias: Seleccionar las competencias que se trabajarán y en caso de ser muy complejas se anotarán los aspectos de la competencia que se propone lograr.
Justificación: Se hace mención de la necesidad de trabajar el taller.		
Objs.	Gral.: Se registrará el propósito por lograr durante la realización del taller que deberá concluir con un producto final.	
	Esp.: Anotar lo que se quiere lograr, apoyándose en los módulos del taller.	
Conts.	Conceptuales: Se analizan y anotan todo lo que tiene que aprender a través de una comprensión pero que impliquen conceptos.	
	Procedimentales: Señala las acciones que se refieren al desarrollo de habilidades y, por ende, coadyuvan al logro de la competencia.	
	Actitudinales: Se anotan cuáles serían las disposiciones (actitudes) que se quieren favorecer en los niños así como los valores.	
Acts. esps.	Módulo 1:	
	Módulo 2:	
	Módulo 3:	

PLANEACIÓN GENERAL DE UN TALLER (continuación)

Recursos.	Materiales:	
	Humanos:	
	Financieros:	
Evaluación gral. taller: Se anotan los logros y dificultades con el fin del mejoramiento de cada uno de los aspectos.	Conts.	Conceptuales:
		Procedimentales:
		Actitudinales:
	Participación.	Niños:
		Padres:
		Prof.a:
	Logros:	
	Dificultades:	
	Imprevistos:	
	Observaciones:	

Anexo f. Planeación general de un taller (Malagón, 2005, pp. 172-175).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER

Institución:	
Grado:	Grupo:
Prof.^a:	Fecha:
Tiempo: Aproximación para la realización de la act.	Espacio: El que se va a utilizar tanto dentro como fuera del aula.
Acts. esps.: Se retoma de la planeación gal.	Organización grupal: puede ser por equipos, binas...
Z.D.R.: Registrar lo que saben acerca del tema.	Z.D.P.: Apuntar lo que desean llegar a producir.
Obj.: Se registra el propósito de esa mañana de trabajo.	
Campos a favorecer: Se anotará el o los campos que marca el PEP 04.	Aspecto: El que se abordará con la actividad, de acuerdo con el PEP 04.
	Competencias: Las que estén acordes con el campo formativo.
Recursos.	Materiales:
	Humanos:
	Financieros:
Desarrollo del taller.	Inicio:
	Desarrollo:
	Cierre:
Conts. Anotar los que se van a trabajar.	Conceptuales:
	Procedimentales:
	Actitudinales:
Evaluación.	Autoevaluación.
	Prof.^a: Reflexión en relación con las actitudes que permitieron las interacciones de los alumnos pero también su previsión.
	Alumnos: Permite la reflexión en relación a las fortalezas y debilidades, así como su contribución al trabajo colaborativo.
	Coevaluación: Se especifican las interacciones que vivieron los alumnos en relación con el cont.; serían los apoyos o ayudas que brindó el más experto en la materia a través de sugerencias e intercambio de opiniones, es como una evaluación mutua o entre pares.
	Heteroevaluación: Se lleva a cabo por parte de la profesora, elaborando una escala semiestructurada donde el contenido preponderante tenga tres grados de eficiencia que nos permita conocer lo que alcanzó cada uno de los alumnos.

PLANEACIÓN DIARIA DE UN TALLER (continuación)

Observaciones: Se anota lo más sobresaliente sobre los imprevistos; la flexibilidad que existió, o algún hallazgo.

Toma de decisiones: Nos permite registrar qué hacer para que las debilidades en cada uno de los aspectos considerados en la evaluación se superen y, por supuesto, también sigan permaneciendo las fortalezas.

Anexo g. Planeación diaria de un taller (Malagón, 2005, pp. 177 y 178).

PLANEACIÓN GENERAL DE UN RINCÓN DE JUEGO

<p>Obj. gral.: Se registrará el propósito por lograr durante la realización del taller que deberá concluir con un producto final.</p>			
<p>Campos a favorecer: Se anotará en este apartado el o los campos que marca el PEP 04.</p>	<p>Aspecto del campo: Se seleccionan del campo por favorecer.</p>	<p>Competencias: Las que estén acordes con el propósito y campo formativo establecido por el PEP 04.</p>	
<p>Contenidos.</p>	<p>Conceptuales: Se analizan y anotan todo los que el alumno tiene que aprender a través de una comprensión pero que impliquen conceptos.</p>		
	<p>Procedimentales: Señala las acciones que se refieren al desarrollo de habilidades y, por ende, coadyuvan al logro de la competencia.</p>		
	<p>Actitudinales: Se anotan cuáles serían las disposiciones (actitudes) que se quieren favorecer en los niños así como los valores.</p>		
<p>Rincones por trabajar: Se anotan el nombre de los rincones que estarán disponibles dentro del aula para trabajar esta modalidad.</p>			
<p>Actividades: Descripción de las acts. que se llevarán a cabo.</p>	<p>Tiempo: Se anota el tiempo destinado al trabajo en el rincón durante la jornada diaria. Se proponen de 30 a 35 minutos, a lo largo de cinco semanas dependiendo del interés de los alumnos.</p>	<p>Espacios: Aquí se anotan los espacios a emplear, dentro y fuera del aula y si se requerirán hacer adaptaciones en el mismo, un ejem. sería señalar el lugar donde se instalará el rincón.</p>	<p>Recursos: Se anotarán los recursos a utilizar: humanos, financieros y materiales.</p>
<p>Evaluación gral. del taller: Se anotan los logros y dificultades con el fin del mejoramiento de cada uno de los aspectos.</p> <ul style="list-style-type: none"> Participación de niños, padres y profesora. Logros y dificultades. Imprevistos. 			

Anexo h. Planeación general de un rincón de juego (Malagón, 2005, pp. 192-194).

PLANEACIÓN DIARIA DE UN RINCÓN DE JUEGO

Obj. gral.: Se registrará el propósito por lograr durante la realización que deberá concluir con un producto final.			
Obj. esp.: Se registrará el propósito particular del rincón.			
Nombre: Significativo del rincón.			
Campos a favorecer: Se anotará en este apartado el o los campos que marca el PEP 04.	Aspecto del campo: Se seleccionan del campo por favorecer.	Competencias: La que esté acorde con el propósito y campo formativo establecido por el PEP 04.	
Contenidos.	Conceptuales: Se analizan y anotan todo los que el alumno tiene que aprender a través de una comprensión pero que impliquen conceptos.		
	Procedimentales: Señala las acciones que se refieren al desarrollo de habilidades y, por ende, coadyuvan al logro de la competencia.		
	Actitudinales: Se anotan cuáles serían las disposiciones (actitudes) que se quieren favorecer en los alumnos así como los valores.		
Contenidos.	Inicio (asamblea): Aquí quedará registrada la toma de acuerdos de la profesora con el grupo en forma de preguntas. Se realizará en un tiempo de 10 minutos aproximadamente. Registrar lo que van a realizar los alumnos en el rincón. El periodo de tiempo que los niños permanezcan será variable, pero se estima un tiempo de 20 a 25 minutos.		
	Desarrollo (acts. de los niños): Basadas en las preguntas guía: ¿qué?, ¿para qué?, ¿cómo? Y ¿con quién o quiénes?		
	Cierre (puesta en común): La puesta en común es una forma de evaluación que se hace de manera grupal, en donde se lleva a cabo una evaluación, en su sentido más amplio, pues no sólo me autoevalúo.		
Tiempo: El aproximado a permanecer en el rincón; se estima que puede ser de 30 a 35 minutos, dado que es la planeación diaria.	Espacios: Aquí se anotan los espacios a emplear, dentro y fuera del aula.	Recursos: Se anotarán los recursos a utilizar: humanos, financieros y materiales.	Observaciones: Se registran imprevistos y/o sucesos que la profesora considere relevantes.

Anexo i. Planeación diaria de un rincón de juego (Malagón, 2005, pp. 188-189).

DIARIO DE LA PROFESORA

Institución:	
Fecha:	
Grado:	Grupo:
Los niños	
Han colaborado: Lo que más les gusto: Lo que menos les gusto: ¿Qué les pareció la actividad?	
Autoevaluación del trabajo docente	
La planeación correspondió con la realización de la jornada: Las competencias eran las adecuadas para trabajarlas en este momento: Hubo suficiente tiempo: Se realizaron todas las actividades planeadas: Observaciones:	
La jornada	
Hora: Hecho: Durante la jornada hubo algo digno de reseñar. Reacciones:	

Anexo j. Diario de la profesora (Malagón, 2006, p. 64).



LISTA DE COTEJO

FECHA: _____		ALUMNO: _____			
Criterios	Indicadores	C	D	TOTAL	Propuestas de mejora
		50	100		

Anexo k. Lista de cotejo (Malagón, 2005, p. 135).



1. LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Secretaría de Educación Pública. (2004).

Programa de Educación Preescolar. (1ª ed).

México: SEP: (pp. 57-62).

El lenguaje es una actividad comunicativa cognitiva y reflexiva. Es, al mismo tiempo, la herramienta fundamental para integrarse a su cultura y acceder al conocimiento de otras culturas, para interactuar en sociedad y, en el más amplio sentido para aprender.

El lenguaje se usa para establecer y mantener relaciones interpersonales, para expresar sentimientos y deseos, para manifestar, intercambiar, confrontar, defender y proponer ideas y opiniones y valorar las de otros, para obtener y dar información diversa, para tratar de convencer a otros. Con el lenguaje también se participa en la construcción del conocimiento y en la representación del mundo que nos rodea, se organiza el pensamiento, se desarrollan la creatividad y la imaginación, y se reflexiona sobre la creación discursiva e intelectual propia y de otros.

En las primeras interacciones con su madre y con quienes les rodean, los pequeños escuchan palabras, expresiones y experimentan sensaciones que les provocan las formas de trato. Aunque no son conscientes del sentido de las palabras, entienden que su madre u otras personas hablan con ellos, y reaccionan mediante la risa, el llanto, los gestos y los balbuceos; a través de estas formas de interacción los pequeños no sólo van familiarizándose con las palabras, sino con la fonética, el ritmo y la tonalidad de la lengua que están aprendiendo, así como con la comprensión del significado de las palabras y las expresiones.





FICHAS DE LECTURA

Conforme avanzan en su desarrollo y aprenden a hablar, los niños construyen frases y oraciones que van siendo cada vez más completas y complejas, incorporan más palabras a su léxico y logran apropiarse de las formas y las normas de construcción sintáctica en los distintos contextos de uso del habla (la conversación con la familia sobre un programa televisivo o un suceso importante; en los momentos de juego; al escuchar la lectura de un cuento; durante una fiesta, etcétera).

La ampliación, el enriquecimiento del habla y la identificación de las funciones y características del lenguaje son competencias que los pequeños desarrollan a medida en que tienen variadas oportunidades de comunicación verbal. Cuando los niños presencian y participan en diversos eventos comunicativos, en los que hablan de sus experiencias, de sus ideas y de lo que conocen, y escuchan lo que otros dicen, aprenden a interactuar y se dan cuenta de que el lenguaje permite satisfacer necesidades tanto personales como sociales.

Los avances en el dominio del lenguaje oral no dependen sólo de la posibilidad de expresarse oralmente, sino también de la escucha, entendida como un proceso activo de construcción de significados. Aprender a escuchar ayuda a los niños a afianzar ideas y a comprender conceptos.

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



en actividades en las que puedan expresarse oralmente; que se creen estas situaciones es particularmente importante para quienes provienen de ambientes en los que hay pocas oportunidades de comunicación.

Aunque los procesos de adquisición del lenguaje existen pautas generales, hay variaciones individuales en los niños, relacionadas con los ritmos y tiempos de su desarrollo, pero también, y de manera muy importante, con los patrones culturales de comportamiento y formas de relación que caracterizan a cada familia. La atención y el trato a los niños y a las niñas en la familia, el tipo de participación que tienen y los roles que juegan en ella, las oportunidades para hablar con los adultos y con otros niños, varían entre culturas y grupos sociales y son factores de gran influencia en el desarrollo de la expresión oral.

Cuando las niñas y los niños llegan a la educación preescolar, generalmente poseen una competencia comunicativa: hablan con las características propias de su cultura, usan la estructura lingüística de su lengua materna, así como la mayoría de las pautas o los patrones gramaticales que les permiten hacerse entender. Saben que pueden usar el lenguaje con distintos propósitos (manifestar sus deseos, conseguir algo, hablar de sí mismos, saber acerca de los demás, crear mundos imaginarios mediante fantasías y dramatizaciones, etcétera).

La incorporación a la escuela implica para los niños el uso de un lenguaje cuyos referentes son distintos a los del ámbito familiar, que tiene un nivel de generalidad más amplio y de mayor complejidad, proporciona a los niños un vocabulario cada vez más preciso, extenso y rico en significados, y los enfrenta a un mayor número y variedad de interlocutores. Por ello la escuela se convierte en un espacio propicio para el aprendizaje de nuevas formas de comunicación, en donde se pasa de un lenguaje de situación (ligado a la experiencia inmediata) a un lenguaje de evocación de acontecimientos pasados (reales o imaginarios). Visto así, el progreso en el dominio del lenguaje oral significa que

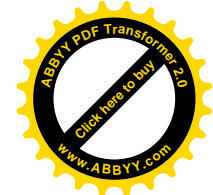


los niños logren estructura enunciados más largos y mejor articulados y potencien sus capacidades de comprensión y reflexión sobre lo que dicen, cómo lo dicen y para qué lo dicen. Expresarse por medio de la palabra es para ellos una necesidad; abrir las oportunidades para que hablen, aprendan a utilizar nuevas palabras y expresiones y logren construir ideas más completas y coherente, así como ampliar su capacidad de escucha es tarea de la escuela.

Por las razones expuestas, el uso del lenguaje, particularmente del lenguaje oral tiene la más alta prioridad en la educación preescolar.

Las capacidades de habla y escucha se fortalecen en los niños cuando tienen múltiples oportunidades de participar en situaciones en las que hacen uso de la palabra con diversas intenciones:

- 📖 *Narrar* un suceso, una historia, un hecho real o inventado, incluyendo descripciones de objetos, personas, lugares y expresiones de tiempo, dando una idea lo más fiel y detallada posible. La práctica de la narración oral desarrolla la observación, la memoria, la imaginación, la creatividad, el uso de vocabulario preciso y el ordenamiento verbal de las secuencias.
- 📖 *Conversar y dialogar* sobre inquietudes, sucesos que se observan o de los que se tiene información, mientras desarrollan una actividad que implica decidir cómo realizarla en colaboración, buscan vías de solución a un problema, etcétera. El diálogo y la conversación implican comprensión, alternativa en las intervenciones, formulación de preguntas precisas y respuestas coherente. De esta manera se propicia el interés, el intercambio entre quienes participan y el desarrollo de la expresión.
- 📖 *Explicar* las ideas o el conocimiento que se tiene acerca de algo en particular, los pasos a seguir en un juego experimentado, las opiniones personales sobre un hecho natural, tema o problema. Esta práctica implica el razonamiento y la búsqueda de expresiones que permitan dar a conocer y demostrar lo que se piensa, los acuerdos y desacuerdos que se tienen con



las ideas de otros o las conclusiones que derivan de una experiencia; además, son el antecedente de la argumentación.

La participación de los niños en situaciones en que hacen uso de estas formas de expresión oral con propósitos y destinatarios diversos, además de ser un recurso para que se desempeñe cada vez mejor al hablar y escuchar, tiene un efecto importante en el desarrollo emocional, pues les permite adquirir mayor confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que logran integrarse a los distintos grupos sociales en que participan. Estos procesos son válidos para el trabajo educativo con todas las niñas y todos los niños, independientemente de la lengua materna que hablen (alguna lengua indígena o español). El uso de su lengua es la herramienta fundamental para el mejoramiento de sus capacidades cognitivas y expresivas, así como para fomentar en ellos el conocimiento de la cultura a la que pertenecen para enriquecer su lenguaje.

En la educación preescolar, además de los usos del lenguaje oral, se requiere favorecer la familiarización con el lenguaje escrito a partir de situaciones que impliquen la necesidad de expresión e interpretación de diversos textos.

Al igual que con el lenguaje oral, los niños llegan al Jardín con ciertos conocimientos sobre el lenguaje escrito, que han adquirido en el ambiente en que se desenvuelven (por los medios de comunicación, por las experiencias de observar e inferir los mensajes en los medios impresos, por su posible contacto con los textos en el ámbito familiar, etcétera); saben que las *marcas gráficas* dicen algo, que tienen un significado y son capaces de interpretar las imágenes que acompañan a los textos; asimismo, tienen algunas ideas sobre las funciones del lenguaje escrito (contar o narrar, recordar, enviar mensajes o anunciar sucesos o productos).

Todo ello lo han aprendido al presenciar o intervenir en diferentes actos de lectura y escritura, como pueden ser escuchar a otros leer en voz alta, observar



a alguien mientras lee en silencio o escribe, o escuchar cuando alguien comenta sobre algo que ha leído. De la misma manera, aunque no sepan leer y escribir como las personas alfabetizadas, ellos también interpretan y representan sus ideas por medio de diversas formas gráficas y hablan sobre lo que “creen que está escrito” en un texto.

Evidentemente algunos niños llegarán a preescolar con mayor conocimiento que otros sobre el lenguaje escrito; esto depende del tipo de experiencias que hayan tenido en su contexto familiar. Mientras más ocasiones tengan los niños de estar en contacto con textos escritos y de presenciar una mayor cantidad y variedad de actos de lectura y de escritura, mejores oportunidades tendrán de aprender. Por ello hay que propiciar situaciones en las que los textos cumplan funciones específicas, es decir, que les ayuden a entender para qué se escribe; vivir estas situaciones en la escuela es aún más importante para aquellos niños que no han tenido la posibilidad de acercamiento con el lenguaje escrito en su contexto familiar.

La interacción con los textos fomenta en los pequeños el interés por conocer su contenido y es un excelente recurso para que aprendan a encontrar sentido al proceso de lectura aun antes de saber leer. Los niños construyen el sentido del texto poniendo en juego diversas estrategias: la observación, la elaboración de hipótesis e ideas que, a manera de inferencias, reflejan su capacidad para elaborar explicaciones a partir de lo que “leen” y lo que creen que contiene el texto. Estas capacidades son el fundamento de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Escuchar la lectura de textos y observar cómo escriben la maestra y otros adultos, jugar con el lenguaje para descubrir semejanzas y diferencias sonoras, reconocer que es diferente solicitar un permiso de manera oral que de forma escrita, intentar leer y escribir a partir de los conocimientos previos que tienen del sistema de escritura incrementando su repertorio paulatinamente, son



FICHAS DE LECTURA

actividades en las que los niños ponen en juego las capacidades cognitivas que poseen para avanzar en la comprensión de los significados y usos del lenguaje escrito, y para aprender a leer y a escribir.

Presenciar y participar en actos de lectura y escritura permite a los niños percatarse, por ejemplo, de la direccionalidad de la escritura, de que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, de las diferencias entre el lenguaje que se emplea en un cuento y en un texto informativo, de las características de la distribución gráfica de ciertos tipos de texto, de la diferencia entre letras, números y signos de puntuación, entre otras.

Experiencias como utilizar el nombre propio para marcar sus pertenencias o registrar su asistencia; llevar control de fechas importantes o de horarios de actividades escolares o extraescolares en el calendario; dictar a la maestra un listado de palabras de lo que se requiere para organizar una fiesta, los ingredientes para una receta de cocina y el procedimiento para prepararla, o elaborar en grupo un historia para que la escriba la maestra y sea revisada por todos, son experiencias que permiten a los niños descubrir algunas de las características y funciones del lenguaje escrito.

A participar en situaciones en las que interpretan y producen textos, los niños no sólo aprenden acerca del uso funcional del lenguaje escrito, también disfrutan de su función expresiva, ya que al escuchar la lectura de textos literarios o al escribir con la ayuda de la maestra expresan sus sentimientos y emociones y se trasladan a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad.

El acto de escribir es un acto reflexivo, de organización y representación de ideas. Los niños aprenden a escribir escribiendo para destinatarios reales. Si escribir es un medio de comunicación, compartir con los demás lo que se escribe es una condición importante que ayuda a los niños a prender de ellos



mismos. Los niños hacen intentos de escritura como pueden o saben, a través de dibujos, marcas parecidas a las letras o a través de letras; estos intentos representan pasos fundamentales en el proceso de apropiación del lenguaje escrito.

En síntesis, antes de ingresar a la escuela y de leer y escribir de manera convencional, los niños descubren el sistema de escritura: los diversos propósitos funcionales del lenguaje escrito, algunas de las formas en que se organiza el sistema de escritura y sus relaciones con el lenguaje oral. En este descubrimiento los niños someten a prueba sus hipótesis, mismas que se van modificando o cambiando en diversos niveles de conceptualización.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, es necesario destacar que en la educación preescolar no se trata de que las educadoras tengan la responsabilidad de enseñar a leer y a escribir a sus alumnos de manera convencional; por ello no se sugiere un trabajo basado en ningún método para enseñar a leer y escribir. Se trata de que la educación preescolar constituya un espacio en el que los niños tengan numerosas y variadas oportunidades de familiarizarse con diversos materiales impresos, para que comprendan algunas de las características y funciones del lenguaje escrito. Aunque es posible que, a través del trabajo que se desarrolle con base en las orientaciones de este campo formativo, algunos niños empiecen a leer, lo cual representa un logro importante, ello no significa que éste debe ser exigencia para todos en esta etapa de su escolaridad.

En la educación preescolar la aproximación de los niños al lenguaje escrito se favorecerá, como ya se expuso, mediante las oportunidades que tengan para explorar y conocer los diversos tipos de texto que se usan en la vida cotidiana y en la escuela, así como de participar en situaciones en que la escritura se presenta como se utiliza en diversos contextos sociales, es decir, a través de textos completos, de ideas completas que permiten entender el significado, y no



FICHAS DE LECTURA

de fragmentos como sílabas o letras aisladas que carecen de significado y sentido comunicativo.

Por las características de los procesos cognitivos que implica la escritura y por la naturaleza social del lenguaje, el uso de las planas de letras o palabras, y los ejercicios musculares o caligráficos, que muchas veces se hacen con la idea de preparar a los niños para la escritura, carece de sentido, pues se trata de actividades en las que no se involucra el uso comunicativo del lenguaje, además de que no plantean ningún reto conceptual para los niños. El aprendizaje del lenguaje escrito es un trabajo intelectual y no una actividad motriz.

Como prioridad en la educación preescolar, el uso del lenguaje para favorecer las competencias comunicativas en los niños debe estar presente como parte del trabajo específico e intencionado en este campo formativo, pero también en todas las actividades escolares. De acuerdo con las competencias propuestas en este campo, siempre habrá oportunidades para promover la comunicación entre los niños.



Actividad

A partir de la lectura anterior escribe con tu pareja algunos de los problemas que hayan detectado en la enseñanza del lenguaje al interior de alguno de sus grupos; además sus causas externas, sus causas internas y sus consecuencias. Los otros dos aspectos se registrarán posteriormente.

CUADRO DE REGISTRO				
Evaluación Diagnóstica				
Problemas	Factores externos	Factores internos	Consecuencias	Propuestas de solución
Sugerencias:				





2. MÉTODOS Y MODALIDADES DE TRABAJO PROPUESTOS EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR 2004

Malagón, G. (2005).

Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños. (1ª ed).

México: Trillas: (pp. 53-91).

Como varios autores han mencionado, no existe un método único que sea válido para todo tipo de aprendizajes. Por ello, el Programa de Educación Preescolar 2004, tomando en cuenta las investigaciones recientes en el ámbito de la pedagogía, propone que los docentes puedan optar por utilizar diferentes modalidades de trabajo o métodos: centros de interés, proyectos, unidades de trabajo, talleres o rincones de juego, etc., de acuerdo con las características y necesidades de aprendizaje del grupo, decidiendo en qué momento del proceso de aprendizaje grupal y del ciclo escolar se desarrollarían.

A continuación cada uno de los métodos o modalidades de trabajo mencionadas anteriormente, de acuerdo a la siguiente estructura:

- 📖 Definición.
- 📖 Estructura didáctica, secuencia enseñanza-aprendizaje.
- 📖 Proceso didáctico: planeación, desarrollo o ejecución y evaluación.
- 📖 Rol del docente y rol del alumno.



Centros de Interés

Los centros de interés son uno de los métodos o modalidades de trabajo que más tiempo llevan de trabajarse en los jardines de niños de nuestro país, aunque no hayan sido comprendidos cabalmente en su aplicación y en las posibilidades de aprendizajes que generan en los alumnos de preescolar.

Definición

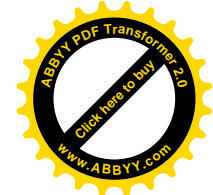
Los centros de interés son temas que se relacionan con aspectos importantes de la vida del niño (su familia, la localidad, sus intereses) y que tienen gran significado para él.

Estructura didáctica

El centro de interés presupone, como base referencial, partir de un programa escolar, el conocimiento del entorno natural, de las características del grupo, sus necesidades de aprendizaje y del método. Con base en estos elementos, el educador selecciona el centro de interés que tenga relación con la realidad que circunda al niño y sus intereses, debe ser lo suficientemente significativo y amplio para que los alumnos realicen observaciones, análisis, generalizaciones, síntesis, y ejerciten habilidades y valores, entre otros.

Primera Fase, Observación

La *observación directa* se efectúa sobre la realidad (objetos, personas, escuela, comunidad, las plantas, los animales, etc.) La docente guiará a los niños para hacerlos notar, comparar, describir, relacionar, etc., ubicando oportunamente el vocabulario. En esta etapa se cultiva el lenguaje y los sentidos, se construyen las bases de los conceptos. Junto con la educadora, el niño ve, toca, escucha, comprueba, investiga y descubre.



La *observación indirecta* se lleva a cabo cuando la observación indirecta se ha realizado o cuando ésta no es posible, es decir, se recurre a láminas, videos, dibujos, etc. Consiste en observar y recordar cosas, hechos imaginarios, etc. En esta observación el niño también debe ser guiado por su maestra; se observan, se nombran los elementos, se describen las situaciones, se desarrolla la memoria y la imaginación, y se amplía el campo de los conocimientos del niño.

Segunda Fase, Asociación

En esta segunda fase del método, el subtema se expande a diversos contenidos sistematizados por medio de las asociaciones: espaciales, de tiempo, de causalidad, de utilidad y trabajo, morales o éticas y de número y cantidad. Los alumnos logran una aprehensión integral que tiene por objeto analizar, relacionar y organizar la realidad que se ha observado y ampliar las estructuras mentales de los alumnos.

Tercera Fase, Expresión

Se trabaja en algunos momentos paralelamente con las fases anteriores. Ejem. Mientras se observa o se realizan asociaciones, también hay expresiones concretas (trabajos manuales, plástica, juegos educativos y corporales) o abstractas (escritura, canto, lectura, lengua oral, etcétera).

Proceso didáctico

Planeación

En la *planeación general* la elección de la temática del centro de interés debe ser significativa y amplia para que permita: alcanzar los objetivos o propósitos general y específicos (campos de formación), incluir variados contenidos acordes con las competencias previstas en el centro de interés, posibilitar la



formulación de subtemas congruentes con el tema, y realizar actividades que posibiliten los aprendizajes que requieren las competencias previstas en el centro de interés.

La formulación de los objetivos generales obliga a preguntarse qué se pretende lograr con el centro de interés, qué campos de formación se van a trabajar y qué competencias se van a favorecer, por lo que es necesario conocer el programa y haber realizado un buen diagnóstico del grupo.

La formulación de objetivos específicos tiene relación directa con los aprendizajes esperados (campos de formación y competencias que se relacionan con el subtema).

La selección de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales nos permitirá desarrollar y favorecer las competencias seleccionadas para lo cual hay que revisar el programa escolar y proponer otros que se requieran para apoyar el subtema, corroborar que estén de acuerdo con los aprendizajes previos y las experiencias del grupo.

Se deben prever los materiales necesarios para llevar a cabo las actividades propuestas, también el tiempo aproximado que durará el centro de interés tomando en cuenta los subtemas. De acuerdo con el objetivo general y los específicos, evaluar a los alumnos, a la educadora y comprobar si se cumplió con lo planeado.

En la *planeación diaria* se retoma el objetivo específico del subtema por trabajar (campos de formación y competencias) y se describen los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se van a trabajar para favorecer las competencias previstas en el subtema y que tenga relación directa con las actividades del centro de interés de esa sesión.



Las actividades deben guardar relación directa con los objetivos, considerar las características del grupo, motivarlo, hacerlo partícipe de la selección y organización de los objetivos, atender la diversidad, adecuarse al medio, escuela y tiempo, seleccionar y elaborar el juego educativo acorde con lo objetivos, el contenido del subtema y el estímulo motivante; favorecer la expresión, concreta y abstracta del grupo; seguir el orden de la secuencia del método.

Para la selección y observación del estímulo motivante se deben tomar las medidas necesarias para que sea realmente interesante y logre atraer el interés de los alumnos.

Además se deben prever los recursos, materiales didácticos necesarios y los aspectos para evaluar durante el desarrollo o ejecución de las actividades de esta sesión.

Desarrollo

Durante el proceso del desarrollo de la sesión, el docente debe estar dispuesto a reorganizar actividades, contenidos, objetivos, estímulo motivante, juego educativo, etc., en función del aprendizaje de los alumnos.

Este método contempla la combinación del trabajo individual y colectivo, así como el trabajo en equipos homogéneos de acuerdo con su nivel de competencias en algunos momentos, en otros, equipos heterogéneos con diferentes niveles de competencias. Para poder organizar el grupo, el docente requiere haber realizado un buen diagnóstico de sus alumnos y actualizarlo constantemente.

Propone que el espacio debe estar organizado de tal manera que motive al niño a prender, explorar, confrontar, etcétera. Fue el primero en trabajar el exterior,



no sólo el que rodea al salón, sino a la comunidad entera; en el interior del aula organizó talleres, llevó plantas y acuarios y estableció el museo pedagógico, por lo que hay muchos elementos de apoyo a la organización del espacio en este método.

En función del centro de interés, del subtema y la actividad de la sesión, las características del grupo y el entorno natural y social se deben organizar de manera flexible los tiempos de las actividades, incluyendo los descansos, las actividades de observación, asociación (incluidos los juegos educativos) y expresión.

Los recursos didácticos se seleccionan tomando en cuenta las características del grupo, el tipo de actividades y el contenido de éstas.

Evaluación

Se realiza con la finalidad de conocer el logro de los aprendizajes propuestos (competencias), analizar la coherencia de las actividades con los aprendizajes previos y los contenidos propuestos y autoevaluar la intervención docente.

Rol del docente y rol del alumno

Debe favorecer las iniciativas de sus alumnos, evitar las competencias individuales, posibilitar ayuda a los niños para aprender haciendo, cultivar la formación del bien común, dialogar constantemente con los pequeños y motivarlos a que expresen sus dudas, comentarios, propuestas, etcétera.

A través de las actividades, el niño puede lograr, conocer mejor el entorno natural y social, ser más creativo, reflexivo y libre, ser más participativo, construir inferencias y relacionar lo aprendido en la escuela con su vida cotidiana, y desarrollar una actitud de aprecio y respeto por el entorno natural.



Unidades de Trabajo

Definición

Consta de un conjunto de experiencias por desarrollar en torno a un aspecto central que despierte el interés, en el cual un hecho cualquiera puede servir como punto de partida. Las actividades que proponen harán más amplio o profundo el conocimiento.

Estructura didáctica

En la unidad de trabajo el maestro organiza contenidos significativos en torno a un eje principal (campo de formación). Dicha unidad puede ser extensa o breve, de tal manera que permita favorecer el dominio de algún aspecto de la vida que esté interrelacionado con la realidad y las necesidades de aprendizaje del alumno.

El maestro debe organizar el contenido por agrupaciones de materias o por temas interrelacionados con la realidad del alumno.

La secuencia didáctica de la unidad de trabajo se organiza en tres fases:

Primera Fase, Actividades Iniciales

Se requiere de motivación y planteamiento: conozca el programa escolar, la comunidad, los intereses y necesidades de los alumnos; que organice la información necesaria que se requiera durante el desarrollo de la unidad de trabajo y que prevea los estímulos necesarios para motivar al grupo.



Segunda Fase, Actividades Subsiguientes o de Desarrollo

Es la parte más activa del proceso enseñanza-aprendizaje. La docente pone en práctica las estrategias didácticas que posibilitarán el logro de los aprendizajes esperados y el enriquecimiento de las situaciones de aprendizaje planeadas.

Tercera Fase, Actividades Finales o de Evaluación

Como su nombre lo indica, el docente debe realizar una serie de actividades que le permitan cerrar la unidad de trabajo y evaluar lo planeado, los aprendizajes esperados (competencias) y su intervención pedagógica (verificar si las ayudas, orientaciones y cuestionamientos, etc., fueron adecuados).

 **Proceso didáctico**

Planeación

Una de las primeras actividades del docente al planear la unidad de trabajo, es la sección de sus elementos: propósitos (campos formativos y competencias), contenidos (actitudinales, conceptuales y procedimentales), estímulos motivante, actividades y evaluación. La unidad de trabajo debe responder a las siguientes preguntas: ¿cuál será el título?, ¿cómo se organizará el contenido?, ¿cuánto durará?, ¿cuál debe ser su eje?, ¿cómo evaluarla? y ¿cómo hacerla interesante y atractiva?

En la *planeación general* la elección del tema deberá sugerir el contenido y posibilitar la ampliación del conocimiento o profundizar la información en un aspecto de la realidad que se significativa para el niño.

El título de la unidad debe ser atractivo e interesante para el niño y responder a las necesidades de aprendizaje del grupo. Se tiene que justificar el porqué de la





unidad de trabajo en función de las necesidades de aprendizajes del grupo (competencias).

El eje de la unidad, tiene que priorizar determinados aprendizajes (campo de formación y competencias) que se requiere ampliar. Los propósitos generales y específicos son en relación con este eje, el campo de formación, las competencias y el tema.

Los propósitos de las situaciones de aprendizaje, deben ser coherentes con los objetivos generales y el tema. Para conseguirlos se deben establecer estímulos motivados, relacionados con la temática y el eje de la unidad.

La selección de contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales (las competencias de acuerdo con el eje de la unidad de trabajo). Asimismo se deben proponer las actividades, pero abiertas a las sugerencias de los alumnos.

En la *planeación diaria* se le da nombre a la situación del aprendizaje, debe tener relación con el tema y el eje (campo de formación) de la unidad de trabajo.

Se retoma el propósito específico de la planeación general y se anota el tiempo aproximado de duración de la situación de trabajo.

Los contenidos específicos, conceptuales, procedimentales y actitudinales deben tener relación con los contenidos de la planeación general. Igual que en la planeación general se establece un estímulo motivante para conseguir los objetivos y abarcar los contenidos.

Además se deben prever los recursos, materiales didácticos necesarios y los aspectos para evaluar durante el desarrollo o ejecución de las actividades de esta sesión.



Desarrollo

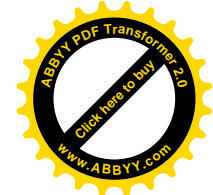
Es en sí el proceso de enseñanza-aprendizaje y comprende: actividades subsiguientes o de desarrollo, para lo cuál se toma en cuenta: presentación de la propuesta de unidad de trabajo a los alumnos, realizar los ajustes correspondientes a la propuesta, presentar el estímulo motivante, desarrollar las situaciones de aprendizaje (con sus actividades generales y específicas y procesos de enseñanza-aprendizaje que implican), evaluar la situación de aprendizaje, evaluar la unidad de trabajo (después de haber realizado todas las situaciones de aprendizaje planeadas), reflexionar respecto a los resultados (como aprendizajes logrados y no logrados y sus causas), para tomar las medidas correspondientes.

Evaluación

Es necesario contar con la información de un acertado diagnóstico del grupo y con diversas técnicas para comprobar los resultados de la enseñanza. En este proceso la evaluación tiene dos aspectos: el cualitativo, en el que se aprecian los hábitos, las habilidades, las actividades y los aspectos de las conductas, iniciativas y responsabilidades; y el cuantitativo, que mide lo cognitivo a través de respuestas y soluciones a los problemas que surjan durante el proceso. La evaluación se lleva a cabo a través de observaciones, apreciaciones y consideraciones personales (bitácoras, escalas estimativas, listas de cotejo, rúbricas y el diario del docente).

Rol del docente y rol del alumno

El docente debe desarrollar las experiencias propuestas en torno a un eje o aspecto central, tomando en cuenta el campo de formación seleccionado y sus competencias, las necesidades de aprendizaje y los aprendizajes previos.



FICHAS DE LECTURA

Conocer directamente el contexto en el cual se desenvuelve el niño, los factores internos y externos que condicionan su conducta.

Los alumnos deben comprender los objetivos de la unidad para trabajar por su obtención junto con la docente, participar constantemente en la búsqueda y selección de los materiales necesarios para el desarrollo de la unidad de trabajo y cooperar para el logro de los aprendizajes propuestos (competencias).



Proyectos de Trabajo

Esta modalidad de trabajo cobra mayor valor o se destaca por la forma mediante la cual los niños proceden para buscar información y grupalmente se reúnen para ello. Se desarrollan paralelamente estrategias cognitivas asociadas con aprender a aprender.

Definición

Para Kilpatrick, el proyecto es “un acto completo que el agente proyecta, persigue y, dentro de sus límites, aspira a realizar” y también “una actividad entusiasta, con sentido, que se realiza en un ambiente social, o más brevemente, elemento de unidad de tal actividad es el ato interesado en un propósito”.

El proyecto como plan de trabajo o conjunto de tareas (libremente elegido por los niños, con el fin de realizar algo en lo que están interesados y cuyos contenidos básicos surgen de la vida de la escuela) les genera aprendizajes significativos y funcionales al respetar, de manera especial, sus necesidades e intereses de los niños, pues son los niños quienes lo proponen a través de la función mediadora de la educadora. La función principal del método de proyectos es la de activar el aprendizaje de habilidades y contenidos a través de una enseñanza socializada.

Estructura didáctica

El proyecto en el jardín de niños es una forma de organizar los contenidos globalizadamente en torno a una pregunta, un problema o la realización de una actividad en concreto. Responde principalmente a las necesidades, intereses y exigencias del desarrollo de los niños y genera la construcción de aprendizajes



significativos y favorece el aprendizaje de competencias para la resolución de problemas.

Recordemos que este método fundamente principalmente el trabajo colectivo, sin que durante el mismo se pierdan las posibilidades de expresión y realización individuales del proyecto. Por tanto, la educadora estará pendiente de hacer participar al grupo, en un ambiente de cordialidad y respeto, durante todas las etapas.

Cada proyecto tiene una duración y complejidad diferentes, pero siempre tiene tres fases.

Primera Fase, Planeación General del Proyecto

En este momento de búsqueda es necesario que la educadora promueva actividades libres que los niños propongan, por ejemplo, visitar un parque recreativo, una zapatería, realizar una función e guiñoles, leer un cuento, ver una película, hojear algunas revistas o fotografías, festejar algún cumpleaños, organizar una fiesta, salir a recorrer la calle, la colonia, visitar una feria artesanal, observar cómo preparan algunas actividades de la comunidad, día de la madre, llegada de circo, desfiles, campaña de salud, reforestación, etcétera. Para que la docente estimule y ayude a identificar el problema, realice actividades grupales que permitan a los alumnos plantear sus dudas y expresar sus ideas iniciales sobre cuestiones por tratar, y para que los alumnos generen iniciativas respecto a qué indagar para conocer.

Para fundamentar la propuesta de proyecto Azzerboni sugiere responder las respuestas las siguientes preguntas: ¿qué es lo que queremos?, ¿qué es lo que sabemos? y ¿cuáles son nuestras dudas?



Para decidirnos por el tema, también sugiere preguntas: ¿qué sabemos sobre el tema?, ¿qué se requiere para resolver nuestras dudas? y ¿qué o a quiénes necesitamos?

Para decidirme qué hacer, recomienda que me pregunte: ¿qué será posible realizar?, ¿qué es más importante indagar?, ¿cómo avanzar para lograr lo deseado? y ¿podemos asegurar mediante algún recurso no olvidar lo que queremos hacer?

Por último se procede a la planeación general del proyecto y el friso, que es la organización de actividades y recursos didácticos para dar solución aun problema, o la propuesta de un tema por trabajar a través de representaciones gráficas elaboradas por el grupo.

Segunda Fase, Desarrollo y Ejecución del Proyecto

Es el momento de llevar a la práctica lo que se ha planeado a través de actividades significativas para los niños. Durante la realización de las actividades, la profesora cuestionará a sus alumnos, hará observaciones, propiciará la reflexión y la anticipación alentándolos a que exploren nuevas formas de solucionar los problemas que se vayan presentando y despertar su interés en aspectos de la realidad que es necesario que conozcan, propiciando que todas estas experiencias se conviertan en aprendizajes significativos, para lo cual deberá construir todos los andamiajes que requieran sus pequeños, ya que la intervención educativa en su grupo y la interacción entre los niños favorecerá la ZDP de éstos.

Tercera Fase, Evaluación del Proyecto

Este es un momento de análisis y reflexión que permitirá replantear la práctica docente y mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el grupo.



En esta etapa los niños confrontan lo planeado con lo realizado, narran y comentan sus experiencias, consideran otras posibilidades de planeación, participan en la asamblea y escuchan a los demás, y la docente promueve la participación, coordina el intercambio de ideas, escucha con atención interviene cuando lo considera necesario y promueve la reflexión sobre los resultados.

Proceso didáctico

Planeación

En la *planeación general* se plantean los objetivos a partir de las siguientes preguntas ¿qué aprendizajes?, ¿qué se pretende lograr con este proyecto?, ¿qué competencias se desarrollarán o fortalecerán?

Se deben ver cuáles contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales le permitirán comprender y resolver la problemática planteada por los niños. Los campos de desarrollo que estarán implicados en las actividades del proyecto y sus respectivas competencias.

Asimismo, se deben prever los recursos materiales necesarios para las actividades de los alumnos en el desarrollo del proyecto.

La autoevaluación de los niños es muy relevante en esta modalidad de trabajo, por lo que se sugiere que, a lo largo del proyecto, la educadora construya juntos con los niños preguntas guía que les vayan dando los elementos para lograr una buena autoevaluación. La educadora, por su parte, debe considerar para su evaluación: la participación de los niños y la suya en las actividades planeadas los descubrimientos realizados por los niños durante el desarrollo del proyecto, las dificultades que encontraron y las formas de solución, la participación de los



padres de familia, la confrontación entre lo planeado y lo realizado y si la organización del aula respondió a la propuesta de trabajo del proyecto.

La *planeación diaria* del proyecto es un auxiliar didáctico que permite rescatar muchos elementos importantes de la participación del docente y los alumnos. A través de las observaciones diarias de su planeación advertirá los procesos que vive el grupo, sus logros y desaciertos, la intencionalidad en la planeación de las actividades que propician los aprendizajes esperados o competencias de los niños.

Desarrollo

En la organización del grupo aun cuando se trabaje en equipo, grupalmente o individualmente la educadora debe hacer notar a sus alumnos que todos trabajan para un fin común (solidariamente); y si cada uno hace lo que le corresponde, el resultado será el planeado por todos.

En la organización del espacio educativo se considera el entorno del jardín de niños y el interior y exterior del aula como espacios donde se puede realizar el proyecto. En relación con el aula podemos organizarla tomando en cuenta las áreas de trabajo, los talleres y los rincones, dependiendo de los objetivos y contenidos del proyecto.

La organización del tiempo debe ser congruente con las características del grupo y los objetivos del proyecto sin olvidar las otras actividades (rutina, saludo, revisión de aseo, recreo, descanso, conversación, despedida, etc.) que acompañan a las actividades del proyecto en la jornada laboral.

En la intervención pedagógica, como sabemos, en los proyectos la docente debe posibilitar la participación de los alumnos en todo momento, a través de orientaciones, cuestionamientos aclaraciones en los momentos que lo requieran



los alumnos y también propiciar que entre ellos se den estas ayudas pedagógicas.

Evaluación

Como ya se comentó, el friso es un elemento importante en el proceso de evaluación, ya que durante el desarrollo del proyecto y al final de éste, se puede recurrir a él para revisar y/o evaluar qué se ha realizado lo programado, recordar qué sigue, reconstruir temporalmente qué se ha realizado y cuánto falta y eliminar o borrar alguna actividad que el grupo considere ya innecesaria.

En la evaluación del proyecto, la autoevaluación grupal permite a los niños y a la educadora analizar su participación y compartir sus experiencias, sentimientos y problemas durante el desarrollo del proyecto, valorar positivamente los esfuerzos de cada uno en la consecución de lo planeado.

Rol del docente y rol del alumno

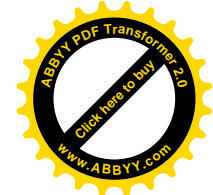
El docente tiene una función mediadora entre el conocimiento y el alumno, enfatizando el papel de ayuda pedagógica (andamiaje), organizando situaciones problemáticas a través del proyecto que permitan a las preescolares construir su propio conocimiento.

Ayudar a mantener un clima de interés y trabajo, respetando la diversidad de propuestas, inquietudes, interpretaciones y acciones de sus niños, buscar y proveer los materiales y recursos de todo tipo requeridos para solucionar cuestiones del desarrollo del proyecto, y, por último, ayudar permanentemente a que los alumnos puedan identificar sus obstáculos y orientarlos para que los superen, creando puentes o enlaces para ello.



FICHAS DE LECTURA

El alumno es el protagonista de su propio aprendizaje, pues se va transformando a través de la experiencia, participa activamente a través de la experiencia, participa activamente en el proceso didáctico (planeación desarrollo o ejecución y evaluación) proponiendo, argumentando, planeando, decidiendo, haciendo, evaluando, compartiendo, construyendo, etcétera. Además construye normas para el trabajo común dentro y fuera del ámbito escolar, afianza las relaciones grupales, los vínculos internos y promueve nuevos vínculos en los crecientes contactos sociales que generan los proyectos. Asimismo, expande sus puntos de vista iniciales frente a los problemas, aprende a evaluarse reconociendo el valor en los nuevos aprendizajes, integra ideas mediante la concreción de actividades, y, por último, inventa, crea métodos, utiliza recursos y explicaciones que, según su desarrollo cognitivo, le permiten encontrar alternativas diferentes de comprensión de los hechos o situaciones exploradas.



Taller

El taller es una modalidad de trabajo muy atractiva para los niños preescolares y rica en posibilidades de atención por parte del docente a las diversidades del grupo. Se desarrolla y fortalece principalmente las competencias, los campos de formación de expresión y apreciación artística, pensamiento matemático, lenguaje y comunicación, y desarrollo físico y salud.

Definición

El taller escolar es una forma organizada de trabajo manual e intelectual, se privilegia la acción del niño, permite el intercambio entre los miembros del grupo y los hace interactuar con el conocimiento en un espacio de indagación y creación, favoreciendo un aprendizaje significativo y cooperativo.

Estructura didáctica

Primera Fase, Pretarea

Es el momento de más actividad para la docente o coordinadora del taller en el cual deberá realizar un diagnóstico del grupo, elegir la temática (determinar qué modalidad del taller se va a trabajar), determinar y preparar el ambiente físico, coordinar y distribuir las responsabilidades entre los participantes, elaborar el cronograma con las actividades, número de sesiones y participantes del taller, y prever los instrumentos para evaluar.

Segunda Fase, Tarea

La docente o coordinadora desarrolla lo planeado: organiza al grupo para llevar a cabo las actividades propuestas, usa flexiblemente el tiempo, participa en las áreas o zonas de trabajo, dispone de los materiales previstos, interviene



pedagógicamente (la interacción que se da entre el docente y los niños del grupo). Es el momento de máximo aprendizaje para los alumnos, e la etapa en la que se evidencia el trabajo de los niños a través de una responsabilidad compartida.

Tercera Fase, Cierre

Al término del taller se realiza una autoevaluación de cada participante al exponer su “producto” (cuadro, recetario, juguete, etc.), describiendo el proceso de la elaboración o construcción. Los demás integrantes del grupo (compañeros, docente o coordinadora) hacen una coevaluación, dan sus puntos de vista, sugerencias, comentarios respecto a las actitudes, habilidades, conocimientos y producto del que lo presenta. La educadora o coordinadora hace una evaluación de cada uno de los participantes (heteroevaluación), para lo cual recurre a su bitácora, escalas estimativas, listas de cotejo y/o cronogramas que haya utilizado ruante el desarrollo del taller para recabar información al respecto. También ella se autoevalúa y será evaluada por los participantes (como parte del grupo). La educadora evaluará también su intervención pedagógica, la congruencia de lo planeado y lo realizado, para tomar las medidas necesarias la siguiente vez que se haga un taller.

Proceso didáctico

Planeación

Se realiza un diagnóstico del grupo para partir de los saberes previos de los alumnos, sus necesidades de aprendizaje e intereses en ese momento.

Para la *planeación general* se debe elegir la temática, seleccionar los campos de formación y las competencias que se van a favorecer o fortalecer (en el taller



FICHAS DE LECTURA

se favorecen los aprendizajes procedimentales, habilidades, destrezas actitudinales; respeto, compañerismo, colaboración, normas y valores).

Se debe determinar y preparar el ambiente físico, organizar zonas de trabajo o áreas de trabajo dentro y fuera del aula, tomar las medidas de seguridad correspondientes en los espacios por utilizar.

Se debe seleccionar o elaborar los objetivos generales que estarán relacionados con la temática, los aprendizajes previos, las necesidades de aprendizaje, los objetivos, los campos de formación y las competencias.

Se debe seleccionar los contenidos procedimentales, actitudinales y conceptuales por trabajar en relación con los objetivos generales del taller (aprendizajes esperados y aprendizajes previos de los alumnos).

Se deben planear las actividades de acuerdo con los objetivos, las competencias y el tipo de taller. Una actividad puede realizarse en varios días, dependiendo del grado de dificultad y/o del tiempo necesario para llevarlas a cabo.

Se debe elaborar el cronograma de actividades y número de sesiones, tomando en cuenta el grado de dificultad de las actividades, el número de participantes, el tipo de taller o la modalidad.

Prever los materiales y recursos, seleccionar los adecuados a las actividades que se realizarán en el taller, tomando en cuenta la factibilidad de conseguirlos. Asimismo, prever las técnicas e instrumentos para evaluar y, es necesario, diseñar escalas estimativas, rúbricas, etc., tomando en cuenta los aprendizajes previos, las competencias pro favorecer o fortalecer de los alumnos y el grado de dificultad de las actividades.



Al taller generalmente no se trabaja diario sino dos o tres veces por semana, durante tres, cuatro o cinco semanas y también durante dos o tres semanas continuas. Una vez que se tiene la planeación general, se puede hacer este tipo de planeación parcial.

Los objetivos se relacionan con el objetivo general del taller, las competencias y los contenidos de la planeación general. Estos últimos son generalmente de logro más inmediato o favorecen un acercamiento a nivel de dominio esperado en ese grupo. También se debe tomar en cuenta los aprendizajes previos.

Los contenidos se retoman de los propuestos en la planeación general o se proponen otros más accesibles para que, a partir de éstos, se diseñen las actividades de la sesión del taller. Recordemos que en esta modalidad tienen prioridad los procedimentales y las actitudinales, aunque también son necesarios los conceptuales, pues en el taller se da la interacción de la teoría y la práctica.

Las actividades por realizar en esta sesión toman en cuenta los objetivos de ésta, los generales del taller y el logro esperado (competencias) en esta sesión, lo cual facilita diseñar determinadas actividades para la consecución de estos objetivos.

Revisar y, de ser necesario, ajustar el cronograma; verificar si los materiales previstos en la planeación general siguen siendo necesarios o hay que hacer ajustes.

Se debe tomar en cuenta qué aspectos del aprendizaje del niño evaluaremos, en qué momento de la sesión y con qué instrumentos.



Desarrollo

Partiendo de los aprendizajes y las experiencias previas de los niños y de las características de las actividades, se organizarán, en cuanto a sus competencias, en un grupo grande (toda la clase), en grupos pequeños (equipos), o individualmente.

Realizar las actividades previstas, haciendo los ajustes o adecuaciones necesarias. Todo el grupo participa con una actitud de apertura y colaboración.

Evaluación

Se da por terminada la sesión de taller cuando se logra llevar a cabo lo previsto, o casi todo, o el grupo lo decide; para esto se realizan determinadas actividades en las que se evalúa y se registra o realizado durante el desarrollo y cierre de la sesión. Asimismo, se toman acuerdos para mejor las siguientes sesiones.

Rol del docente y rol del alumno

El coordinador y orientador de las tareas es el responsable principal de desarrollo del taller, su actitud hacia los niños debe favorecer el logro de las competencias propuestas. Su participación es activa en el proceso de enseñanza, pues planifica, invita a través de consignas a realizar las diferentes actividades propuestas, interviene durante las actividades respondiendo a las dudas, incentivando ideas, dando o sistematizando información, plantea situaciones problemáticas, etcétera. Motiva a los niños para que verbalicen sus acciones, y lleva un seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje. Dialoga continuamente con los niños durante el proceso y evaluación del taller. La responsabilidad principal está a cargo de él., comprende con claridad cuál es su actitud hacia los niños para favorecer su desarrollo integral, además de conocer cuáles son las actividades propias del taller que eligió y cómo propiciar



FICHAS DE LECTURA

los aprendizajes esperado; anota los procesos, situaciones, aspectos, comentarios que suceden en el taller (bitácoras, escalas, listas de cotejo), y anima constantemente a los niños a terminar su trabajo.

El alumno desarrolla la capacidad de poner en práctica los conocimientos adquiridos, ejercita la iniciativa, originalidad y creatividad, enfrenta y resuelve problemas. Interactúa con sus compañeros y los adultos que participan en el taller, actúa como parte del equipo, grupo o individualmente, y “reflexiona” qué implican estas tres formas de trabajar, asume un rol comprometido y de amplia solidaridad y cooperación, y crea, explora y participa en un marco de libertad.



Rincón de juego

En el jardín de niños se realizar una gran variedad de actividades que tiene en cuenta las necesidades y lo ritmos de aprendizaje de los alumnos; una de esas actividades es la modalidad de trabajo “rincones de juego”.

Organizar el salón de clases o rincones es una estrategia de educación personaliza y programación individual en las que, a través del juego, se realizan actividades adaptadas a todos los niños del grupo.

Definición

El rincón de juego es un lugar permanente o no en que se desarrollan actividades muy determinadas, libres o dirigidas, individuales, en grupos pequeños o colectivos: biblioteca, grafismo, cocina, tienda, muñecas, etcétera.

Estructura didáctica

Primera Fase, La asamblea

Se realiza la asamblea con todo el grupo; los alumnos planean con la maestra qué se va a hacer, en qué rincones y qué material debe haber en cada uno, y si es necesario agregar otros. Es el momento de establecer o recordar las normas para trabajar en los rincones.

Segunda Fase, Trabajo por rincones

Es el momento de más actividad para el docente y los niños. La docente debe ser capaz e estar al pendiente de cómo se desenvuelve el grupo para ofrecer las “ayudas pedagógicas” de acuerdo a situaciones que se presenten. La



organización de la entrada y salida es importante para que no haya problemas entre los niños.

El tiempo que permanecen en cada rincón, también se debe respetar así como las reglas para usar el material. Se debe dejar constancia de que los alumnos pasaron por determinado rincón, por lo que la educadora llevará un registro en cuadro de doble entrada; por ejemplo: bitácora, cronograma, listas de cotejo, etcétera.

Tercera Fase, Puesta en común

Después de trabajar en diferentes rincones juntos, la educadora y los niños regresan al lugar donde se reunieron en la asamblea; todos y cada uno de los niños informará qué hicieron, qué experimentaron, si tuvieron dificultades, cómo lo resolvieron; es un momento en que el niño hacer una reflexión sobre sus dificultades y logros.

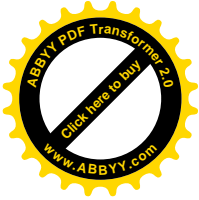
Proceso didáctico

Planeación

A partir de conocer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, la docente propone a los niños trabajar determinados rincones y algunos serán propuestos por ellos. Se deciden cuáles serán los rincones por trabajar y se seleccionan los objetivos, las competencias, las actividades y los materiales; independientemente de lo que se espera de trabajo de cada rincón.

Desarrollo

Antes de hacer la propuesta de los rincones de juego por trabajar el grupo, se reflexionará sobre la conveniencia de sus propuestas y las necesidades de



aprendizaje de los alumnos. También, con base en su experiencia, seleccionará cuáles normas tendrán que establecerse y cuáles se negociarán en relación con: entrada y salida de los niños en el rincón, cuántos podrán estar al mismo tiempo, de qué manera se distinguirán los que están dentro de un determinado rincón.

Evaluación

La docente requiere estar muy atenta para poder hacer el seguimiento y evaluar cada sesión: hacer los registros necesarios, listas de cotejo o algunos otros instrumentos que le permitan ir elaborando el portafolio de cada niño. También es conveniente que evalúe su participación y la pertinencia de lo planeado y ejecutado en relación con la diversidad de su grupo.

Rol del docente y rol del alumno

La docente observa constantemente los obstáculos con qué tropieza cada niño para intervenir o para ajustar la ayuda pedagógica; asimismo, lo anima, lo felicita y lo motiva cuando alcanza algún logro, lo ayuda a percibirse y expresarse constantemente. Crea un clima de confianza y seguridad para promover una relación armónica en el grupo. Establece normas claras y límites precisos que tengan sentido para los niños. Favorece la creatividad e investigación en los alumnos. Posibilita tipos de relación y formas de comunicación adecuados a las características del grupo. Hace un seguimiento de cada alumno, utilizando diferentes instrumentos evaluativos como parte del portafolio de cada alumno.

El alumno expresa y comunica mediante todas las formas de representación a su alcance. Asume su realidad personal. Descubre y utiliza equilibradamente sus capacidades motrices y expresivas. Trabaja individualmente para el logro de sus aprendizajes. Desarrolla la iniciativa y la creatividad. Enfrenta problemas y



FICHAS DE LECTURA

busca soluciones a partir de su experiencia y de los recursos que tiene al alcance.



Actividad

A partir de la lectura anterior complementa con tu pareja el siguiente cuadro comparativo de los métodos didácticos.

CUADRO COMPARATIVO					
Método	Definición	Estructura didáctica	Proceso didáctico	Rol del docente	Rol del alumno
Centro de interés					
Unidad de trabajo					
Proyecto de trabajo					
Taller					
Rincones de juego					



3. LENGUAJE TOTAL. LA MANERA NATURAL DEL DESARROLLO DEL LENGUAJE.

Goodman, Ken. (1999).

En revista cero en conducta. 11 (2).

México: (pp. 17-26).

El siguiente enigma ha perturbado largo tiempo a padres, maestros y escolares: algunas veces el aprendizaje del lenguaje parece ridículamente fácil y otras imposiblemente difícil. Y las veces fáciles transcurren fuera de la escuela, las difíciles en ella.

Virtualmente, todos los bebés humanos aprenden a hablar su lenguaje hogareño (el lenguaje de su hogar) extraordinariamente bien en muy corto tiempo y sin alguna enseñanza formal. Pero, cuando van a la escuela, muchos niños parecen tener dificultades, particularmente con el lenguaje escrito, aun si son enseñados por maestros diligentes que usan materiales costosos y cuidadosamente seleccionados para ello.

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



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

Esto es lo que muchos maestros están aprendiendo nuevamente de los niños: mantener el lenguaje total potenciando en los niños la capacidad de usarlo funcional e intencionalmente para satisfacer sus propias necesidades. Este simple, pero fundamental descubrimiento, es guía de algunos dramáticos y estimulantes cambios en las escuelas, tales como hacer a un lado las lecturas básicas cuidadosamente secuenciadas, los programas de ortografía y los paquetes de escritura; deja que los montones de materiales preparados, los libros de trabajo y los modelos de copiado se empolven a un lado del estante, o mejor aún, donarlos a la colectividad para su venta. En lugar de eso, se invita a los alumnos a usar el lenguaje, se les incita a hablar de las cosas que necesitan para entender; se les muestra que es correcto hacer preguntas y respuestas, y en tal caso reaccionar o hacer más preguntas. Se les sugiere escribir sobre lo que les sucede y puedan aprender así de sus experiencias al compartirlas con los demás. Se les alienta a leer para informarse, para hacerle frente a lo impreso que los rodea por todos lados, para gozar de una buena historia.

De esta manera, los maestros pueden trabajar con los niños en la dirección natural de su desarrollo. El aprendizaje del lenguaje llega entonces a ser tan fácil en la escuela como fuera de ella. Además, es más interesante, estimulante y más divertido para los niños sus maestros. Lo que acontece en la escuela soporta y enriquece lo que sucede fuera de ella. Los programas del lenguaje total comprenden todo junto: el lenguaje, la cultura, la comunidad, el aprendizaje y el maestro.



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

ES DIFÍCIL CUANDO:	ES FÁCIL CUANDO:
Es artificial.	Es real y natural.
Está fragmentado en pequeñas partes.	Es integral.
No tiene sentido.	Tiene sentido.
Es aburrido y poco interesante.	Es interesante.
No es relevante.	Es relevante.
No le pertenece al alumno.	Le pertenece al alumno.
Está fuera de contexto.	Forma parte de un acontecimiento real.
No posee valor social.	Tiene utilidad social.
No tiene un propósito identificable.	Tiene un objetivo para el que aprende.
Está impuesto por otro.	El alumno elige utilizarlo.
Es inaccesible.	Es accesible para el alumno.
El alumno no tiene poder para usarlo.	El alumno tiene poder para usarlo.

Estas listas muestran que un programa de lenguaje total es más placentero y divertido para ambos: alumnos y maestros. ¿También es más efectivo? Si, lo es. Con el lenguaje que tienen ya aprendido, los niños traen a la escuela su tendencia natural a hacer inteligible el mundo. Cuando la escuela fragmenta el lenguaje en pedacitos, el sentido se convierte en sin sentido, y siempre es difícil para los niños proporcionarle sentido a lo que carece de él. Cada unidad abstracta, cada pieza que es aprendida pronto es olvidada tan luego como a los niños se les incrementa la fragmentación. Al final, ellos comienzan a pensar la escuela como un lugar donde nada parece tener sentido.

Es decir, porque el aprendizaje del lenguaje en el mundo real es fácil, en la escuela debería serlo, pero frecuentemente no lo es.



¿Qué hace difícil el aprendizaje del lenguaje?

Una perspectiva de aprendizaje al revés

El movimiento de las unidades pequeñas a las grandes es un elemento de la lógica adulta: el total está compuesto de partes, aprenda las partes y usted habrá aprendido el total. Pero la psicología del aprendizaje nos enseña que aprendemos del total a las partes.

Por esto los maestros sólo tratan con partes del lenguaje (letras, sonidos, frases, oraciones) en el contexto del lenguaje real total.

a) Secuencias artificiales de destrezas

Muchas de las llamadas “destrezas” fueron escogidas arbitrariamente. Cualquiera de estas investigaciones están basadas en las que fueron hechas con ratas y palomas o con niños que fueron tratados en ellas como ratas y palomas. Las ratas no son niños, las ratas no desarrollan lenguaje ni tienen pensamientos humanos. Las secuencias artificiales de destrezas transforman a las escuelas en laberintos para niños donde éstos tropiezan e un extremo a otro.

b) Un enfoque fuera del foco: lenguaje por sí mismo

Cuando el propósito de instrucción es enseñar el lenguaje por el lenguaje mismo, o hacer que los niños discutan el lenguaje como lo hacen los lingüistas, entonces el aprendiz es desviado de lo que él o ella están tratando de decir o comprender a través del lenguaje.



c) Lecciones sin significado, irrelevantes y aburridas

Los ejercicios aburridos e irrelevantes son particularmente penosos para los niños más pequeños, para quienes son un constante recordatorio de la distancia existente entre su mundo y el mundo escolar. Es difícil motivar a los niños cuando la paja que se les pide leer y escribir, escuchar y decir, no tiene relación con lo que ellos son, con lo que ellos piensan, con lo que ellos hacen.

¿Qué hace fácil el aprendizaje del lenguaje?

a) Relevancia

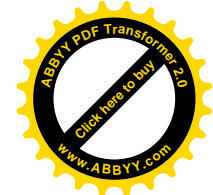
El lenguaje debe ser total, significativo y relevante para quien lo aprende.

b) Propósito

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

c) Significado

El lenguaje es aprendido mejor cuando el enfoque no está en el lenguaje, sino en los significados que comunica. Aprendemos del lenguaje al mismo tiempo que desarrollamos el lenguaje. No aprendemos a leer por leer signos, aprendemos a leer por leer lecturas, paquetes, revistas, periódicos, guías de televisión, carteleras, etcétera.



d) Respeto

Las escuelas deberían formar tomando como base el desarrollo del lenguaje que los chicos.

e) Poder

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

La escuela debe afrontar el hecho de que los niños tienden a ser alfabetos exitosos en proporción al mundo de su capacidad en el ejercicio de la lectura y escritura que poseen.

Ayudar a los alumnos a llegar a leer y escribir no les dará poder por sí mismo si la sociedad se los deniega, pero ayudarles a lograr un sentimiento de pertenencia y dominio sobre el uso de su propio lenguaje y aprendizaje en la escuela, sobre su propia lectura, su escritura, habla, escucha y pensamiento, contribuirá a que tomen conciencia de su poder potencial.

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

Lenguaje, ¿qué y por qué?

¿Qué podríamos hacer sin lenguaje? Seguiríamos siendo inteligentes, pero terriblemente frustrados. El lenguaje nos permite compartir nuestras experiencias, aprender de cada uno, proyectar juntos y acrecentar



enormemente nuestro intelecto al vincular nuestro pensamiento con los de nuestros semejantes.

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

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

¿Qué es el lenguaje?

Compartir y desarrollarse

El lenguaje comienza como un medio de comunicación entre miembros del grupo. A través de él, sin embargo, cada niño que se desarrolla adquiere un panorama de la vida, la perspectiva cultural, las formas particulares de significar de su propia cultura. Como los niños son expertos en un lenguaje específico, también pueden llegar a compartir una cultura y sus valores. El lenguaje lo hace posible al vincular las mentes en una forma increíblemente ingeniosa y compleja.



Usamos el lenguaje para reflexionar sobre nuestra propia experiencia y para expresar simbólicamente esta reflexión a nosotros mismos. Y a través del lenguaje compartimos lo que aprendemos con otras personas. De esta forma la humanidad aprende que ninguna persona en forma individual podría nunca dominarlo. La sociedad edifica el aprendizaje sobre el aprendizaje a través del lenguaje.

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

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

Personal y social

El lenguaje no es un regalo dado sólo a unas cuantas personas. Cada uno posee el regalo del desarrollo del lenguaje y muchos aprendemos más que otros de acuerdo a nuestras necesidades de vida. Pero esta universalidad no debe enmascarar la hazaña única de cada individuo en el aprendizaje del lenguaje. Como bebés, comenzamos con una necesidad y capacidad de lenguaje para comunicarnos con otros y creamos lenguajes para nosotros mismos, Haciendo esto, cada uno tiene características personales. Cada voz es diferentemente



reconocible, cada persona tiene un distinto estilo de lenguaje, tal como la huella digital es distinta de una persona a otra.

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

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

Simbólico y sistemático

Los símbolos no significan nada por sí mismos. “Cuando uso una palabra” (dice Humpty Dumpty en un tono bastante desdeñoso) “significa justamente lo que quiero que signifique, ni más ni menos”.

Podemos combinar (los sonidos en el lenguaje oral y las letras en el lenguaje escrito) en palabras y permitir que representan cosas, sentimientos, ideas. Pero lo que ellos significan, es lo que nosotros, individual y socialmente hemos decidido que signifiquen. Los símbolos deben ser aceptados por los otros si es



que vamos a utilizar el lenguaje, pero si necesitamos hacerlo, podemos flexibilizarlo o modificarlo para significar nuevas cosas.

Las sociedades y los individuos están constantemente añadiendo, sustituyendo o modificando símbolos al encontrar nuevas necesidades o al necesitar expresar nuevas ideas.

Pero necesitamos algo más que símbolos. Necesitamos sistemas de organización de símbolos para que no sólo representen cosas, sentimientos, ideas, sino también vínculos dinámicos: tal como los eventos que suceden, por qué suceden, cómo nos afectan y así sucesivamente. El lenguaje debe tener tanto un sistema como símbolos, normas y reglas para producirlo; así las mismas reglas pueden usarse para comprenderlo.

Por supuesto que podemos pensar el lenguaje como compuesto de sonidos, letras, palabras y oraciones. Pero el lenguaje no puede ser usado para comunicar a menos que sea una totalidad sistemática en el contexto de su uso. El lenguaje debe tener símbolos, sistema y un contexto de uso.

La gramática es el sistema de lenguaje. Incluye un número limitado de reglas necesarias para producir casi un número infinito de expresiones, que habrán de ser entendidas por los hablantes de un lenguaje específico. La gramática proporciona palabras, normas de inflexiones (afijos, prefijos y sufijos para indicar persona, número y tiempo). Es la cosa más importante que un niño aprende antes de ir a la escuela. Pero las reglas no pueden ser aprendidas imitativamente puesto que nunca son visibles en el lenguaje, más bien los niños las infieren desde su propia experiencia. Al haber aprendido a hablar y a entender palabras, los niños demuestran su extraordinaria habilidad para hacer esas inferencias.



Diferencia y cambio

Probablemente nunca ha habido una sociedad humana sin lenguaje oral.

Los hombres prehistóricos, al igual que las personas que pertenecen a los modernos grupos primarios, requieren inmediatamente la comunicación cara a cara y usar adecuadamente el lenguaje oral para este propósito. Pero el lenguaje no se limita a ser hablado y escuchado, podemos usar algún sistema de símbolos para crear lenguaje o para representarlo. El código Morse fue creado para representar el lenguaje para el telégrafo y el radio; los barcos desarrollaron sistemas de señales, usando destellos de luz o banderas de señales donde las distancias eran demasiado grandes para comunicarse por medio de la voz. Sistemas táctiles como el Braille fueron desarrollados para dar a las personas ciegas una forma de acceso a lo impreso y, sistemas visuales de signos manuales se desarrollaron para las personas sordas privadas de acceso a la audición.

No fue sino hasta que las sociedades requirieron comunicarse a través del tiempo y el espacio fuera del alcance de la voz humana, que las formas de lenguaje escrito se desarrollaron plenamente. La gente llegó a necesitar comunicarse con sus amigos, familiares o socios que no vivían cerca. La cultura llegó también a ser demasiado compleja para la transmisión y preservación oral. El lenguaje escrito fue creado para ampliar la memoria social de la comunidad y su alcance comunicativo.

En el mundo contemporáneo, también se incluyen formas de comunicación para y a través de computadoras y otras máquinas. Los currícula del lenguaje total aceptan la responsabilidad de la escuela para abordar el lenguaje total también en este sentido.



Pero en tanto que los individuos y las comunidades están cambiando siempre, también el lenguaje debe cambiar, siempre adaptándose a las necesidades de uso personal y social. Sobre ello pienso lo siguiente:

- 📖 El lenguaje de cada generación es un tanto diferente de la anterior, conforma crecemos nos vamos “haciendo a nuestras maneras”. La gente joven cuestiona probablemente el statu quo y al adoptar nuevos lenguajes representa los cambios en los estilos de vida y en los puntos de vista sobre la misma.
- 📖 Una cierta porción del lenguaje llega pronto a circular entre grupos particulares (músicos, adolescentes, científicos, escritores, activistas) y logra una pronta y extensa circulación. Estos modismos aparecen y desaparecen, pero no todos tienen una corta vida, algunas veces una porción de ellos encuentra una forma de lenguaje más permanente.
- 📖 Formas especiales del lenguaje se desarrollan entre grupos de gente que comparten experiencias e intereses comunes: terminología altamente especializada y/o metáforas pintorescas. Doctores, abogados, maestros, trabajadores de computación, usuarios de radios de onda corta, para nombrar unos cuantos desarrollan una jerga que entienden sólo los iniciados. El término británico es registros, que son formas especiales de lenguaje para usarse en circunstancias especiales. Todos tenemos registros: en nuestro trabajo, para nuestros intereses especiales o para nuestras actividades religiosas y políticas.
- 📖 Todos los lenguajes son realmente familias de dialectos. La gente separada por la distancia, por barreras físicas tales como ríos, montañas, océanos, etcétera, por clases sociales, la discriminación racial o las segregaciones legales, desarrollan variantes de lenguaje que comparten: diferencias en vocabularios, sonidos, gramática e idioma. Los cambios al interior de cada dialecto reflejan los cambios en las experiencias de vida de cada grupo, y son causa de que los dialectos



tomen rumbos diferentes o que al menos mantengan su distancia, incluso en la época de la comunicación electrónica.

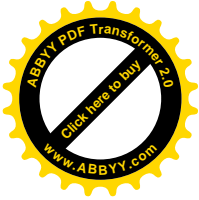
Las escuelas deberían dar la bienvenida al dinamismo y al fluir natural del lenguaje. ¡Cómo maravilla la variedad de lenguajes, dialectos y registros de los alumnos! Cuán satisfactorio sería para los maestros el poder sostener los vastos recorridos del desarrollo del lenguaje, en vez de confinarlo a los arbitrarios “propriadamente dicho” o lenguaje “normal”.

¿Por qué es importante el lenguaje? ¿es innato el lenguaje? Algunos letrados lo creen así, especialmente cuando miran cuan pronto y bien lo aprenden los niños. Pero creo que hay una explicación mucho mejor el porqué los niños alcanzan al control de lenguaje con tal precocidad universal.

Lenguaje para la comunicación

Los niños son literalmente empujados a aprender el lenguaje por su necesidad de comunicación. Es indudable que los humanos están dotados con la capacidad para pensar simbólicamente. Pero el desarrollo es materia de supervivencia. Al nacer estamos totalmente indefensos, dependemos para sobrevivir de nuestra capacidad para obtener atención de los que nos rodean.

La gente también debe comunicarse para ser humanos totalmente funcionales. Los niños tienen una gran capacidad para aprender conforme se desarrollan y casi nada se debe a la simple maduración (si bien la maduración es un factor importante de nuestro pensamiento). Ellos deben estar en una íntima y constante comunicación con los otros humanos y el lenguaje es la llave de la comunicación. Este es el instrumento por el cual buscan darle sentido para sí mismo. Aprenden el lenguaje porque lo necesitan para vivir, y lo encuentran fácil de aprender porque el propósito para hacerlo les resulta claro.



Los bebés saben lo que el lenguaje hace antes de que sepan cómo lo hace. Aun antes de que ellos sepan de su potencial comunicativo lo usan para su participación social: la gente alrededor de ellos interactúa a través del lenguaje. Bien, entonces ellos también lo harán. Desde muy pequeños ya los niños vocalizan cuando escuchan a otra gente hablar; más o menor al texto mes, un niño sentado en su sillita junto a la mesa, literalmente inundará a los otros con su propia forma de conversación, lo que es una fuente segura de alegría en muchas familias. A menudo las primeras palabras “memorables”, son signos sociales parecidos al “adiós”; tales palabras no comunican, pero establecen una función interpersonal. Pronto los niños llegan a tener más usos explícitamente comunicativos del lenguaje: para expresar el mundo o para expresar una necesidad. Ahora su lenguaje se desarrolla rápidamente para encontrar sus propias necesidades. Aprenden el lenguaje tal como lo usan para aprender y mientras aprenden sobre él. Desde el principio las tres clases de aprendizaje del lenguaje son simultáneas en el contexto del dinamismo del lenguaje total.

Lenguaje para aprender

El lenguaje llega a ser un medio de pensamiento y aprendizaje. En gran medida, el desarrollo del lenguaje interviene también directamente en los procesos de aprendizaje. E. B. Smith sugiere que el desarrollo cognitivo tiene tres fases: la de percepción en la que el niño atiende los aspectos particulares de la experiencia, la ideación en la que el niño reflexiona sobre la experiencia, y la presentación en la que el conocimiento es expresado de alguna manera. En este sentido no es sino hasta que una idea ha sido presentada que el aprendizaje es completo.

El lenguaje es la forma de expresión más común. Desde los más tempranos aprendizajes preescolares y a través de la vida, es importante para la gente tener oportunidades de presentar lo que sabe, de compartirlo a través del lenguaje, y en el curso de esta presentación, completar su aprendizaje. Esta



forma de desarrollo del lenguaje está fundamental y directamente relacionada con el éxito en la escuela.

Más que un lenguaje

Los niños que nacen en un medio bilingüe o multilingüe legan a entender todos los lenguajes de su alrededor y a hablar los que necesitan. ¿Resulta motivo e confusión para los niños aprender más de un lenguaje al mismo tiempo? No, normalmente no. Aprenden a hablar a la abuela en u lenguaje, a la familia en el suyo, a los chicos en la calle en el lenguaje del barrio, etcétera. Nunca sorprende a los niños de medios multilingües que haya más de un lenguaje hablado por la gente que los rodea, ellos simplemente se ajustan a quien habla y entienden qué, cuándo y con quién debe usar el lenguaje adecuado. El lenguaje es fácil e aprender cuando es necesario y útil.

Muchos niños bilingües comprenden totalmente el lenguaje de su hogar pero a menudo responden en el idioma materno en las conversaciones. Estos niños muestran su sensibilidad a los valores sutiles y a las complejas funciones de cada lenguaje. Ellos reconocen que muchas de las personas de su alrededor son bilingües y que cada lenguaje tiende a usarse en situaciones particulares por diferentes miembros de la familia, los vecinos y a diferente edad; aplican esta sensibilidad para encontrar sus propias necesidades lingüísticas.

Y por favor, no crean que os niños bilingües están en alguna desventaja académica. Sólo lo estarán si sus capacidades lingüísticas son menospreciadas y las escuelas fallan al actuar sobre las mismas.

Los niños bilingües aprenden más de un lenguaje por la misma razón que los niños monolingües aprenden un sólo. Aprenden lo que ellos necesitan. Esto explica por qué es aislado de las palabras reales y de los eventos alfabetizadores y la mayoría de los niños no lo tienen que aprender y usar como una segunda





FICHAS DE LECTURA

lengua. Para ser exitosos, los programas escolares de una segunda lengua deben incorporar oportunidades de lenguaje auténticas y funcionales. Claramente demuestran este punto las escuelas canadienses de inmersión, donde el francés, que es una segunda lengua, es usado también como el lenguaje para la instrucción.



FICHAS DE LECTURA

Actividad

A partir de la lectura anterior haz con tu pareja un mapa conceptual acerca de porqué el lenguaje es una prioridad en la educación preescolar.



4. PROPÓSITOS FUNDAMENTALES

Secretaría de Educación Pública. (2004).

Programa de Educación Preescolar. (1ª ed.).

México: SEP: (pp. 26-28).

Los propósitos fundamentales definen en conjunto, la misión de la educación preescolar y expresan los logros que se espera tengan los niños y las niñas que la cursan. A la vez, como se ha señalado, son la base para definir las competencias a favorecer en ellos mediante la intervención educativa.

Estos propósitos, como guía para el trabajo pedagógico, se favorecen mediante las actividades cotidianas. La forma en que se presentan permite identificar la relación directa que tienen con las competencias de cada campo formativo; sin embargo, porque en la práctica los niños ponen en juego saberes y experiencias que no pueden asociarse solamente a un área específica del conocimiento, estos propósitos se irán favoreciendo de manera dinámica e interrelacionada. Ello depende del clima educativo que se genere en el aula y en la escuela.

Re conociendo la diversidad lingüística y cultural, social y étnica que caracteriza a nuestro país, así como las características individuales de los niños, durante su tránsito por la educación preescolar en cualquier modalidad (general, indígena o comunitario) se espera que vivan experiencias que contribuyan a sus procesos de desarrollo y aprendizaje, y que gradualmente:

- 📖 Desarrollen un sentido positivo de sí mismos; expresen sus sentimientos; empiecen a actuar con iniciativa y autonomía, a regular sus emociones; muestren disposición para aprender, y se den cuenta de sus logros al realizar actividades individuales o en colaboración.



- 📖 Sean capaces de asumir roles distintos en el juego y en otras actividades; de trabajar en colaboración; de apoyarse entre compañeras y compañeros; de resolver conflictos a través del diálogo y de reconocer y respetar las reglas de convivencia en el aula, en la escuela y fuera de ella.
- 📖 Adquieren confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna; mejoren su capacidad de escucha; amplíen su vocabulario, y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.
- 📖 Comprendan las principales funciones del lenguaje escrito y reconozcan algunas propiedades del sistema de escritura.
- 📖 Reconozcan que las personas tenemos rasgos culturales distintos (lenguas, tradiciones, formas de ser y de vivir); compartan experiencias de su vida familiar y se aproximen al conocimiento de la cultura propia y de otras mediante distintas fuentes de información (otras personas, medio de comunicación masiva a su alcance: impresos, electrónicos).
- 📖 Construyan nociones matemáticas a partir de situaciones que demanden el uso de sus conocimientos y sus capacidades para establecer relaciones de correspondencia, cantidad y ubicación entre objetos; para estimar y contar, para reconocer atributos y comparar.
- 📖 Desarrollen la capacidad para resolver problemas de manera creativa mediante situaciones de juego que impliquen la reflexión, la explicación y la búsqueda de soluciones a través de estrategias o procedimientos propios, y su comparación con los utilizados por otros.
- 📖 Se interesen en la observación de fenómenos naturales y participen en situaciones de experimentación que abran oportunidades para preguntar, predecir, comparar, registrar, elaborar explicaciones e intercambiar opiniones sobre procesos de transformación del mundo natural y social inmediato, y adquieran actitudes favorables hacia el cuidado y la preservación del medio ambiente.



- 📖 Se apropien de los valores y principios necesarios para la vida en comunidad, actuando con base en el respeto a los derechos de los demás; el ejercicio de responsabilidades; la justicia y la tolerancia; el reconocimiento y aprecio a la diversidad de género, lingüística, cultural y étnica.
- 📖 Desarrollen la sensibilidad, la iniciativa, la imaginación y la creatividad para expresarse a través de los lenguajes artísticos (música, literatura, plástica, danza, teatro) y para apreciar manifestaciones artísticas y culturales de su entorno y de otros contextos.
- 📖 Conozcan mejor su cuerpo, actúen y se comuniquen mediante la expresión corporal, y mejoren sus habilidades de coordinación, control, manipulación y desplazamiento en actividades de juego libre, organizado y de ejercicio físico.
- 📖 Comprendan que su cuerpo experimenta cambios cuando está en actividad y durante el crecimiento; practiquen medidas de salud individual y colectiva para preservar y promover una vida saludable, así como para prevenir riesgos y accidentes.



FICHAS DE LECTURA











Actividad

Relacionando la lectura anterior con el mapa conceptual de la ficha 3, redacta con tu pareja un ensayo acerca de porqué es importante el lenguaje para el logro de los propósitos fundamentales de la educación preescolar.



5. COMPETENCIAS DEL CAMPO FORMATIVO DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Secretaría de Educación Pública. (2004).
Programa de Educación Preescolar. (1ª ed.).
México: SEP: (pp. 63-70).











LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	
Aspectos en los que se organiza el campo formativo	
Lenguaje oral	Lenguaje escrito
<ul style="list-style-type: none">  Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.  Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.  Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.  Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.  Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura. 	<ul style="list-style-type: none">  Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.  Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tiene de los diversos portadores y del sistema de escritura.  Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.  Identifica algunas características del sistema de escritura.  Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.





Las competencias y las formas en que se manifiestan.

Lenguaje oral.








Competencia	Se favorecen y manifiestan cuando...
<p>Comunica estados de ánimo, sentimientos, emociones y vivencias a través del lenguaje oral.</p>	<ul style="list-style-type: none">  Da información sobre sí mismo y sobre su familia (nombres, características, datos de su domicilio, entre otros).  Expresa y comparte lo que le provoca alegría, tristeza, temor, asombro, a través de expresiones cada vez más complejas.  Explica sus preferencias por juegos, juguetes, deportes, series de televisión, cuentos, películas, entre otros.  Recuerda y explica las actividades que ha realizado (durante una experiencia concreta, una parte de la jornada escolar, durante toda la jornada).  Evoca sucesos o eventos (individuales o sociales) y habla sobre ellos haciendo referencias espaciales y temporales cada vez más precisas (aquí, allá, cerca de, hoy, ayer, esta semana).
<p>Utiliza el lenguaje para regular su conducta en distintos tipos de interacción con los demás.</p>	<ul style="list-style-type: none">  Dialoga para resolver conflictos con o entre compañeros.  Solicita la palabra y respeta los turnos de habla de los demás.  Propone ideas y escucha las de otros para establecer acuerdos que faciliten el desarrollo de las actividades dentro y fuera del aula.  Comprende y explica los pasos a seguir para realizar juegos, experimentos, armar juguetes, preparar alimentos.  Comprende y formula instrucciones para organizar y realizar diversas actividades.



Competencia	Se favorecen y manifiestan cuando...
<p>Obtiene y comparte información a través de diversas formas de expresión oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Da y solicita explicaciones sobre sucesos y/o temas en forma cada vez más completa. ☞ Conversa con otros niños y con adultos centrándose en un tema por períodos cada vez más prolongados. ☞ Formula preguntas sobre lo que desea o necesita saber acerca de alguien, al entrevistar a familiares o a otras personas. ☞ Expone información sobre un tema, organizando cada vez mejor sus ideas y utilizando apoyos gráficos u objetos de su entorno. ☞ Intercambia opiniones y explica por qué está de acuerdo o en desacuerdo con lo que otros opinan sobre un tema. ☞ Utiliza el saludo y la despedida para marcar el inicio y final de una conversación, entrevista o exposición. ☞ Se expresa de maneras diferentes cuando se dirige a un adulto y cuando se dirige a otros niños, en diversas situaciones comunicativas. ☞ Solicita la atención de sus compañeros y se muestra atento a lo que ellos dicen.
<p>Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Escucha la narración de anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas y expresa qué sucesos o pasajes de los textos que escuchó le provocan alegría, miedo o tristeza, entre otros.





Competencia	Se favorecen y manifiestan cuando...
<p>Escucha y cuenta relatos literarios que forman parte de la tradición oral.</p>	<ul style="list-style-type: none">  Narra anécdotas, cuentos, relatos, leyendas y fábulas siguiendo la secuencia y el orden de las ideas; utiliza la entonación y el volumen de voz necesarios para hacerse comprender por quienes lo escuchan.  Crea, de manera individual o colectiva, cuentos, canciones, rimas, trabalenguas, adivinanzas y chistes.  Distingue una historia entre hechos fantásticos y reales y los explica utilizando su propio conocimiento o la información que proporciona el texto.  Representa o dramatiza situaciones de la vida cotidiana, cuentos y obras de teatro apoyándose en el lenguaje corporal, la entonación y el volumen de la voz, así como de otros recursos necesarios en la representación de un personaje.  Escucha, memoriza y comparte poemas, canciones, rondas, adivinanzas, trabalenguas y chistes.  Recurre a la descripción de personas, personajes, objetos, lugares y fenómenos de entorno, de manera cada vez más precisa, para enriquecer la narración de sucesos, reales e imaginarios.  Identifica el ritmo y la rima de textos poéticos breves a través de juegos, variando la intensidad o velocidad de la voz y acompañándolos de movimientos corporales.












FICHAS DE LECTURA









Competencia	Se favorecen y manifiestan cuando...
Aprecia la diversidad lingüística de su región y de su cultura.	<ul style="list-style-type: none"><li data-bbox="818 383 1358 506">☞ Identifica que existen personas o grupos que se comunican con lenguas distintas a la suya.<li data-bbox="818 517 1358 741">☞ Conoce términos que se utilizan en diferentes regiones del país y reconoce su significación (palabras, expresiones que dicen los niños en el grupo, que escuchan en canciones o aparecen en los textos).



Las competencias y las formas en que se manifiestan.	
Lenguaje escrito.	
Competencia	Se favorecen y manifiestan cuando...
<p>Conoce diversos portadores de texto e identifica para qué sirven.</p>	<ul style="list-style-type: none">  Explora cuentos, historias, carteles, periódicos, cartas, instructivos, revistas y diccionarios y conversa sobre el tipo de información que contiene a partir de lo que ve y supone.  Identifica algunas partes de los textos para obtener información: portada, título, subtítulo, contraportada, ilustraciones.  Solicita o selecciona textos de acuerdo con sus intereses y/o propósito lector y los usa en actividades guiadas por iniciativa propia.  Diferencia entre un texto y otro a partir de sus características gráficas y del lenguaje que se usa en cada uno (un cuento de una receta, una carta de una invitación, entre otros).
<p>Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tienen de los diversos portadores y del sistema de lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none">  Establece, con apoyo de la maestra y/o con sus compañeros, un propósito lector (buscar información, conocer de qué trata la historia, confirmar sus anticipaciones).  Expresa sus ideas acerca del contenido de un texto cuya lectura escuchará (por lo que sugiere el título, las imágenes, algunas palabras o letras que reconoce).  Pregunta acerca de las palabras o fragmentos que no entendió durante la lectura de un texto y pide a la maestra que relea uno o más fragmentos para encontrar el significado.



FICHAS DE LECTURA

Competencia	Se favorecen y manifiestan cuando...
<p>Interpreta o infiere el contenido de textos a partir del conocimiento que tienen de los diversos portadores y del sistema de lectura.</p>	<ul style="list-style-type: none">  Escucha la lectura de fragmentos de un cuento y dice qué cree que sucederá en el resto del texto.  Confirma o verifica información acerca del contenido del texto, mediante la relectura que hace la maestra de fragmentos o del texto completo.  Justifica las interpretaciones que hizo acerca del contenido de un texto (a partir de la relación entre ilustraciones y texto y de algunas letras de palabras que conoce).  Relaciona sucesos que ha escuchado o le han leído, con vivencias personales o familiares.  Comenta con otros el contenido de textos que ha escuchado leer (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia).  Identifica que se lee en el texto escrito y no en las ilustraciones, que se lee y escribe de izquierda a derecha.  Identifica la función que tienen algunos elementos gráficos (ilustraciones, cuadros, esquemas, formatos; marcas, como números, signos, paréntesis), incluidos en textos escritos.  Identifica la escritura de su nombre en diversos portadores de texto: gafetes, carteles, lista de asistencia.











Competencia	Se favorecen y manifiestan cuando...
<p>Expresa gráficamente las ideas que quiere comunicar y las verbaliza para construir un texto escrito con ayuda de alguien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Conoce la función social del lenguaje escrito y utilizar marcas gráficas o letras con diversas intenciones (expresar lo que siente, informar acerca de algo o alguien) y explica “qué dice su texto”. ☞ Produce textos de manera individual o colectiva mediante el dictado a la maestra, considerando el tipo de texto, el propósito comunicativo y los destinatarios. ☞ Realiza correcciones al texto que dictó a la maestra (dice si se entiende lo que quiere comunicar, identifica palabras que se repiten da sugerencias para mejorar el texto). ☞ Diferencia entre la forma en que se narra oralmente una historia y cómo decirla para narrarla por escrito.
<p>Identifica algunas características del sistema de escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ☞ Reconoce su nombre escrito y el de algunos de sus compañeros. ☞ Escribe su nombre y el de otros compañeros con diversos propósitos (identificar sus trabajos y pertenencias, registrar su participación en algunas tareas, para el préstamo de libros de la biblioteca del aula). ☞ Reconoce la relación que existe entre la letra inicial de su nombre y el sonido inicial correspondiente; paulatinamente establece relaciones similares con otros nombres y otras palabras al participar en juegos orales (palabras que empiezan o terminan con..., trabalenguas, rimas, rondas).



Competencia	Se favorecen y manifiestan cuando...
<p>Identifica algunas características del sistema de escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> 📖 Establece comparaciones entre las características gráficas de su nombre y los de sus compañeros y otras palabras. 📖 Utiliza el conocimiento que tiene de las grafías de su nombre, y de otros nombres y palabras para escribir otras palabras que quiere expresar. 📖 Identifica palabras que se reiteran en textos rimados como poemas, canciones y rondas, y descubre que se escriben siempre de la misma manera. 📖 Se inicia en el proceso de reconocer características de palabras (si es más o menos larga, si tiene más o menos letras) y cuáles son esas letras (con cuál empieza, con cuál termina, tiene la de..., empieza con de...). 📖 Intercambia sus ideas acerca de la escritura de una palabra (da o recibe información acerca del nombre de una letra, de la forma gráfica de una letra, del orden de las letras, del valor sonoro de algunas letras). 📖 Identifica la escritura convencional de los números y la función que tienen en los textos escritos. 📖 Conoce el formato del calendario e identifica la escritura convencional de los números y de los nombres de los días de la semana al registrar, con ayuda de la maestra, eventos personales y colectivos.



Competencia	Se favorecen y manifiestan cuando...
<p>Conoce algunas características y funciones propias de los textos literarios.</p>	<ul style="list-style-type: none">  Recrea cuentos, modificando, cambiando o agregando personajes y sucesos.  Utiliza palabras adecuadas o expresiones en el texto con el propósito de producir ciertos efectos en el lector: miedo, alegría, tristeza.  Usa algunos recursos del texto literario en sus producciones: “Había una vez...”, “En un lugar...” “Y fueron muy felices...”, “Colorin colorado este cuento ha terminado...”.  Asigna atributos a los personajes de su historia (malo, valiente, tímido, dormilón, egoísta, astuto, bondadoso...) e identifica los objetos que los caracterizan o les otorgan poderes o virtudes (varitas, anillos, capas...).  Escribe-dictando a la educadora-cuentos, adivinanzas, versos rimados y canciones.  Identifica y usa algunos recursos lingüísticos empleados en textos literarios; por ejemplo, la rima en un poema.



FICHAS DE LECTURA

Actividad

Con base a las formas en que se manifiestan las competencias del campo formativo de lenguaje y comunicación, complementar el cuadro de la ficha 1, con propuestas de solución a los problemas de aprendizaje detectados, luego intercambiar el cuadernillo de fichas de lectura con otra pareja para hacer algunas sugerencias.





6. EL ESPACIO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Ferreiro, E. (2001).

Alfabetización, teoría y práctica. (4^a ed).

México: Siglo XXI: (pp. 118-122).

Los debates acerca del momento en que debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura parecen eternos. La pregunta “¿se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños?” es una pregunta reiterada e insistente. Yo he sostenido, y sigo sosteniendo, que es una pregunta malinterpretada, que no puede responderse por la afirmativa ni por la negativa, antes de discutir las presuposiciones en que se basa.

Esta pregunta, así planteada, tiene una suposición de base: son los adultos quienes deciden cuándo y cómo se va a iniciar ese aprendizaje.

Cuando se responde a esa pregunta por la negativa, y se decide que sólo en la primaria se debe enseñar a leer y escribir, vemos a los salones de preescolar sufrir un meticuloso proceso de limpieza, hasta hacer desaparecer toda traza de lengua escrita. La identificación de los lugares destinados a cada niño se hace mediante dibujos, para no dejar ver al niño la forma de su nombre escrito. Los lápices se usan sólo para dibujar, pero nunca para escribir. Puede ser que (por descuido) quede un calendario suspendido en la pared y que (también por descuido) la maestra escriba sus reportes delante de los niños en lugar de hacerlo durante el recreo, casi a escondidas.

A veces la maestra cuenta cuentos, pero nunca lee en voz alta. Prohibido leer. Prohibido escribir. La escritura, que tiene su lugar en el mundo urbano circundante, deja de tenerlo en el salón de clase. Los adultos alfabetizados (incluidas las maestras o profesoras) se abstienen cuidadosamente de mostrar a



los niños que saben leer y escribir. Situación por demás extraña: los niños imaginan que su profesora sabe leer y escribir, pero no la han visto hacer eso en el salón.

Por el contrario, cuando se responde afirmativamente a esa pregunta, y se decide iniciar el aprendizaje de la lectura y la escritura antes de la primaria, vemos al salón de jardín de niños asemejarse notablemente al de primer año, y a la práctica docente modelarse sobre la más

La pregunta “¿se debe o no se debe enseñar a leer y escribir en el jardín e niños?” está mal planteada, porque tanto la respuesta negativa como la positiva se apoyan en una presuposición que nadie discute: se supone que el acceso a la lengua escrita comienza el día y hora que los adultos deciden. Esta ilusión pedagógica puede mantenerse porque los niños aprenden tanto a hacer como si nada supieran (aunque sepan), como a mostrar diligentemente que aprenden a través del método elegido. Pero, además, hay otra suposición detrás de esa pregunta: los niños sólo aprenden cuando se les enseña (según la manera más escolar de “enseñar”). Ambas presuposiciones son falsas.

Los niños inician su aprendizaje de escritura en los más variados contextos, porque la escritura forma parte del paisaje urbano, y la vida urbana solicita continuamente el uso de la lectura. Los niños urbanos de cinco años generalmente ya saben distinguir entre escribir y dibujar; dentro del complejo conjunto de representaciones gráficas presentes en su medio, son capaces de diferenciar entre lo que es dibujo y lo que es “otra cosa”. Que a ese conjunto de formas que tiene en común el no ser dibujo, lo llamen “letras” o “números” no es crucial a esa edad. Más importante es saber que esas marcas son para una actividad específica que es leer, y que resultan de otra actividad también específica que es escribir.



La indagación sobre la naturaleza y función de esas marcas empieza en contextos reales, en los que se recibe la más variada información (pertinente y poco pertinente; fácil de comprender o imposible de asimilar). Los niños trabajan cognitivamente (es decir, tratan de comprender) desde muy temprana edad informaciones de distinta procedencia:

- a) La información que reciben de los textos mismos, en sus contextos de aparición (libros y periódicos, pero también carteles callejeros, envases de juguetes o alimentos, prendas de vestir, tv, etcétera).
- b) Información específica destinada a ellos, como cuando alguien les lee un cuento, les dice que tal o cual forma es una letra o un número, les escriba su nombre o responde a sus preguntas.
- c) Información obtenida a través de su participación en actos sociales donde está involucrado el leer o escribir. Este último de información es el más pertinente para comprender las funciones sociales de la escritura.

Veamos algunos ejemplos:

📖 Alguien consulta el periódico para saber la hora y el lugar de algún espectáculo; indirectamente y sin pretender hacerlo, está informando al niño acerca de una de las funciones primordiales de la escritura en el mundo contemporáneo: la escritura sirve para transmitir información.

📖 Alguien consulta una agenda para llamar por teléfono a otra persona; indirectamente se informa de otra de las funciones esenciales de la escritura: la escritura sirve para expandir la memoria, y leyendo se puede recuperar una información olvidada.

📖 Se recibe una carta de un familiar, se lee y se comenta; indirectamente, y sin pretenderlo, se informa al niño que la escritura permite la comunicación a distancia.

En todas estas situaciones que hemos dado como ejemplo, el propósito de los adultos no es informar al niño. Pero el niño recibe información sobre la función



FICHAS DE LECTURA

social de la escritura a través de su participación en dichos actos (incluso si se limita a observar, su observación puede involucrar una importante actividad cognitiva). Es probablemente a través de una amplia y sostenida participación en esta clase de situaciones sociales como el niño llega a comprender por qué la escritura es tan importante en la sociedad.

Ese es el tipo de información que no es transmitido en el comienzo de la instrucción escolar. Ese es el tipo de información que ya de alguna manera poseen los niños de seis años que han tenido adultos alfabetizados a su alrededor.

Con base en las investigaciones realizadas podemos afirmar que ningún niño urbano de seis años comienza la escuela primaria con total ignorancia respecto a la lengua escrita. La información recibida (de algunas de las fuentes mencionadas) ha sido necesariamente elaborada (es decir, asimilada) por los niños para poder comprenderla. Lo que ellos saben no es nunca idéntico a lo que se les dijo o a lo que vieron. Solamente es posible atribuir ignorancia a los niños preescolares cuando pensamos que el “saber” acerca de la lengua escrita se limita al conocimiento de las letras.

Los niños rurales están en desventaja respecto a los urbanos, porque en el medio rural tradicional, donde los campesinos laboran tierras empobrecidas con rudimentarios instrumentos de labranza, la escritura no tiene la misma presencia que en el medio urbano. Es precisamente en el medio rural donde el preescolar es más importante: un preescolar que debe enseñar la escritura, no que la prohíba.

La tan mentada “madurez para la lecto-escritura” depende mucho más de las ocasiones sociales de estar en contacto con la lengua escrita que de cualquier otro factor que se invoque”. No tiene ningún sentido dejar al niño al margen de la lengua escrita, “esperando que madure”. Por otra parte, los tradicionales



“ejercicios de preparación” no sobrepasan el nivel de la ejercitación motriz y perceptiva, cuando es el nivel cognitivo el que está involucrado (y de manera crucial), así como complejos procesos de reconstrucción de lenguaje oral, convertido en objeto de reflexión.

El jardín de niños debería cumplir la función primordial de permitir a los niños que no tuvieron adultos alfabetizados a su alrededor, o que pertenecen a medios rurales aislados, obtener información en base sobre la cual la enseñanza cobra un sentido social (y no meramente escolar): la información que resulta de la participación en actos sociales donde el leer y el escribir tienen propósitos explícitos.

El jardín de niños debería permitir a todos los niños la experimentación libre sobre las marcas escritas, en un ambiente rico en escrituras diversas, o sea: escuchar leer en voz alta y ver escribir a los adultos; intentar escribir (sin estar necesariamente copiando un modelo); intentar leer utilizando datos contextuales así como reconociendo semejanzas y diferencias sonoras.

Debe haber caso para leer en un salón de preescolar. Un acto de lectura es un acto mágico. Alguien puede reír o llorar mientras lee en silencio, y no está loco. Alguien mira formas extrañas en la página y de su boca “sale lenguaje”: un lenguaje que no es el de todos los días, un lenguaje que tiene otras palabras y se organiza de otra manera (Ferreiro, 1996). Decimos que no se debe mantener a los niños asépticamente alejados de la lengua escrita. Pero tampoco se trata de enseñarles el modo de sonorizar las letras, ni de introducir las planas y la repetición a coro en el salón de jardín de niños.

En lugar de preguntarnos se “debemos o no debemos enseñar” hay que preocuparse por dar a los niños ocasiones de aprender. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua, es un objeto social, es parte de nuestro patrimonio cultural.



Actividad

Contesta en con tu pareja en siguiente cuestionario, con base a la reflexión del texto de Ferreiro. Comenten en plenaria sus respuestas.

1. ¿Qué es leer?

2. ¿Cuándo comenzar a enseñar a leer y escribir?

3. ¿Cómo enseñar a leer y escribir en preescolar?

4. Estoy de acuerdo con la autora porque:

5. No estoy de acuerdo con la autora porque:



7. CONTENIDOS DE APRENDIZAJE

Malagón, G. (2005).

**Las competencias y los métodos didácticos
en el jardín de niños.** (1ª ed).

México: Trillas: (pp. 18-22).

Los contenidos de aprendizaje generalmente están presentes en los objetivos o propósitos didácticos. Las cuestiones relacionadas con la importancia de los contenidos en la educación han variado desde posiciones que los consideren como fuente dominante en la formulación de los objetivos, hasta posturas que han negado casi su valor relegándolos a un lugar secundario. Este último ha sido históricamente el caso en la educación preescolar. Sin embargo, la conceptualización sobre los contenidos en la actualidad ha cambiado significativamente en toda la educación, en especial por los aportes de la psicología cognoscitivista.

Por contenido de aprendizaje se entiende todo lo que hay que aprender para alcanzar unos objetivos o propósitos que no sólo incluyen capacidades motrices, afectivas, de relación personal y cognitivas, sino que comprenden otras capacidades, por lo que son también contenidos de aprendizaje todos aquellos que posibilitan la construcción e competencias. A este respecto, Peralta afirma que “el conocimiento que manejan y comprenden los preescolares abarca nociones, procedimientos y actitudes, si por ellos entendemos el posicionamiento personal ante hechos y situaciones espontáneas que son siempre interpersonales, afectivas y emocionales, además de cognitivas” es decir, competencias.

En el nivel de educación preescolar se establecen nociones y conceptos básicos y generadores que facilitan a los alumnos el dominio progresivo de las competencias que requieren en su vida cotidiana y escolar, por lo cual la



adecuada selección de los contenidos tanto desde el punto de vista del niño y de la cultura es esencial para una construcción pertinente y realmente sustentadora de competencias.

Coll y Solé señalan la importancia que tienen para la psicología cognitiva “los conocimientos previos como factor central explicativo del aprendizaje e nuevos contenidos. Este, al consistir en un proceso activo de construcción de significados mediante la búsqueda y el establecimiento de relaciones sustantivas entre lo que sabe y lo que hay que conocer, implica la memorización comprensiva de los contenidos así aprendidos. Dichos contenidos son almacenados en redes amplias de significados, y pueden ser utilizados en una diversidad de redes y situaciones. Esta explicación ha generado una concepción amplia de los contenidos en el nivel preescolar por lo que se busca lograr aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales que posibiliten de los alumnos. Para lograr los aprendizajes conceptuales, procedimentales y actitudinales debemos tomar en cuenta las características personales, el nivel de desarrollo, la experiencia y los conocimientos previos e los alumnos, organizar los contenidos en situaciones de aprendizaje de acuerdo con los métodos el jardín de niños, y atender la diversidad en el grupo y su entorno.

A continuación presentamos las características principales de cada uno de los contenidos.

a) Contenidos conceptuales

Han tenido un escaso tratamiento, sin embargo, la creciente importancia que tienen una concepción de aprendizaje significativo, constructivo y relacional hace que actualmente se trabajen más (Peralta, 1999). “Los conceptos y principios son términos abstractos; los conceptos hacen referencia al conjunto e hechos, objetos o símbolos que tienen características comunes y los principios se refieren a los cambios que se producen en un hecho, objeto o situaciones y



que normalmente describen relación de causa-efecto. Estos dos tipos de contenidos nos permiten tratarlos conjuntamente, ya que tienen en común la necesidad de la comprensión. Si el alumno no comprende el significado, no ha aprendido un concepto o principio. Forma parte del conocimiento del alumno cuando éste es capaz de situar los hechos, objetos o situaciones concretas en aquel concepto que lo incluye; por ejemplo, “la cocina” cuando es capaz de utilizar el término en cualquier actividad que lo requiera o cuando con este término identifica como cocina el lugar donde se preparan los alimentos y no sólo cuando se pueda repetir con total exactitud una definición más o menos estereotipada (Zabala, 2001).

Los aprendizajes de los contenidos conceptuales casi nunca pueden considerarse acabados, ya que siempre existe la posibilidad de profundizar o ampliar el conocimiento, de hacerlo más significativo (Zavala, 2004). Las actividades experienciales ayudan a ser más significativo el aprendizaje, ya que éstas favorecen la comprensión del concepto al utilizarlo para la interpretación o el conocimiento de situaciones o la construcción de otras ideas.

b) Contenidos procedimentales

Son un conjunto de acciones ordenadas lógicamente para la consecución de un objetivo, lo cual puede incluir técnicas, reglas, métodos, destrezas, habilidades, clasificar, recortar, bailar, observar, calcular, inferir, etc., son contenidos procedimentales y aun que tienen en común que son conjunto de acciones, cada uno tiene características específicas. Para identificar estas características diferenciales, Zabala sitúa los contenidos procedimentales en tres ejes o parámetros:



Motriz/cognitivo

Si las acciones que se realizan implican componentes más o menos motrices o cognitivos, como saltar, bailar, recortar, están más próximos a lo motriz que inferir, leer o clasificar, que están más próximos a lo cognitivo.

Pocas acciones/muchas acciones

Está determinado por el número de acciones que intervienen, así habrá contenidos procedimentales con múltiples acciones y otros con pocas acciones. Por ejemplo, saltar tiene pocas acciones; por el contrario, leer, bailar u observar tienen muchas acciones.

Continuum algorítmico/heurístico

Toman en cuenta el grado de predeterminación del orden de las secuencias. Están más cerca del extremo algorítmico los contenidos cuyo orden de las acciones siempre es el mismo. En el extremo opuesto se encuentran los contenidos cuya manera de organizarlas dependen en cada caso de las características de la situación en la que hay que aplicarlos; por ejemplo, las competencias de lectura o las estrategias de aprendizaje.

Zabala 2001 dice que, en términos muy generales, los contenidos procedimentales se aprenden a partir de modelos expertos. La realización de las acciones que componen el procedimiento o la estrategia es el punto de partida y al matizar esta afirmación general incluye en ella lo que se considera que implica de un procedimiento.



c) Contenidos actitudinales

Cuando nos referimos a los contenidos actitudinales, incluimos actitudes, valores y normas. Cada uno de estos grupos tiene características específicas que detallamos a continuación:

Los valores

Siguiendo a Zabala (2001) entendemos por valores los principio o las ideas éticas que permiten a una persona emitir un juicio sobre las conductas y su sentido; son valores la justicia, la libertad, el respeto a los demás, etc. Se considera que ha adquirido un valor cuando se ha interiorizado, cuando es parte de nosotros, de nuestra conducta cotidiana, cuando hemos adoptado criterios morales que nos permiten tomar una posición ante algo positivo o negativo, que rigen nuestra conducta y la valoración de si mismo y de los demás. Una pieza clave es el componente cognitivo que nos posibilita la reflexión como soporte de nuestras acciones. En el jardín de niños se debe vivir los valores para orientar su reflexión e interiorizarlos.

Las actitudes

Son preposiciones o tendencias relativamente estables en la manera de actuar de las personas y la forma en que éstas concretan su conducta de acuerdo con unos valores determinados; por ejemplo, actitudes de cooperación, participación en campañas de salud, respeto al medio ambiente, etc. Se dice que alguien ha aprendido una actitud cuando piensa, siente y actúa de manera más o menos constante ante el objeto concreto a quien dirige dicha actitud. Estas actitudes pueden ir desde disposiciones básicamente intuitivas con cierto grado de automatismo y escasa reflexión de las razones que los justifiquen (se puede llegar al prejuicio), hasta actitudes muy reflexivas, resultado de una clara conciencia de los valores que las rigen.



Las normas

Son patrones o reglas de comportamiento que hay que seguir en determinadas ocasiones y que obligan a todos los miembros de un grupo social. Son la forma pactada de concretar ciertos valores compartidos y precisan qué se puede hacer y qué no.

Se puede decir que una norma se ha aprendido en diferentes grados. En primer grado, cuando simplemente se acepta, aunque no se comprenda. En segundo grado, cuando hay una conformidad en la aceptación, hay cierta reflexión de lo que implica la norma y puede ser voluntaria o forzada. En último grado, cuando se ha interiorizado la norma y se acepta como una de las reglas básicas de funcionamiento que rigen a un grupo social.

Todos los contenidos actitudinales están estrechamente relacionados y tienen en común que cada uno de ellos está configurado por componentes cognitivos (conocimientos y creencias), afectivos (sentimientos y preferencias) y conductuales (acciones y declaraciones de intención). Pero la incidencia de cada uno de estos componentes mencionados se da en mayor o menor grado, según se trate de un valor, una actitud o una norma (Zabala, 2001).

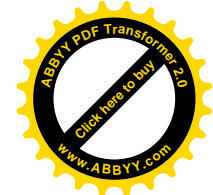
“En términos generales, el aprendizaje de los contenidos actitudinales supone un conocimiento y una reflexión sobre los posibles modelos, un análisis y una valoración de las normas, una apropiación y elaboración del contenido, que implica el análisis de los factores positivos y negativos, una toma de posición, una implicación afectiva y una revisión de la propia actuación” (Zabala, 2001).



Actividad

Con tu pareja registra los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que consideren para la enseñanza del lenguaje.

CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES	CONTENIDOS ACTITUDINALES



8. HABLAR Y ESCUCHAR

Borzzone, A. (1988).

Leer y escribir a los 5. (4^a ed).

Argentina: Aique: (pp. 62-74).

Tiempo de compartir

Es una actividad diaria que se realizó al comienzo de la jornada. A diferencia de lo que sucede habitualmente en los jardines con el intercambio inicial, en el que se busca la participación generalizada de los niños, la rutina de tiempo de compartir privilegia la participación diferenciada de los chicos. Un niño por vez toma la palabra como principal locutor, mientras que los demás limitan su intervención a hacer comentarios y preguntas sobre el tema planteado por el protagonista de ese tiempo.

Esta característica de tiempo de compartir (el hecho de que un niño cada vez sea el principal locutor) responde a los objetivos que se buscan a través de esta situación: que la maestra pueda interactuar con un niño en particular, brindándole especial apoyo a su expresión lingüística; que los niños puedan hacer un relato completo y que cada niño tenga un espacio de privilegio para contar sus vivencias.

En cambio, cuando se da una participación indiscriminada, se corre el riesgo de que sean siempre los mismos niños los que intervienen, aquellos seguros de su expresión, que se adueñan de la palabra de todos. Asimismo, cuando se generaliza la participación de los niños, ninguno puede construir un relato completo de su experiencia.

Durante estos episodios de habla, los niños permanecen sentados en ronda, atentos a lo que su compañero quiere contarles, ya que el objetivo es ese



momento es que los niños, rotativamente, compartan a través del relato una experiencia que han vivido, un cuento que conocen, un programa de tv que han visto.

En un principio, por las características del grupo (heterogéneo en cuanto a su experiencia anterior de jardín y el medio sociocultural de procedencia) la participación en tiempo de compartir era dispareja, ya que unos pocos siempre querían hablar mientras que otros mostraban dificultades de expresión y temor a intervenir. Por otra parte, aun para los niños que ya habían asistido a jardín. Este tiempo, como se plantea en nuestra experiencia, constituye una situación nueva en la que los roles están bien diferenciados: un niño habla, los demás escuchan atentamente, le hacen preguntas y comentarios y la maestra conduce el intercambio. Por eso, al comenzar el año, la maestra se enfrentó con la necesidad de ir estableciendo el patrón de interacción que caracteriza el tiempo de compartir.

A través de una expresión-fórmula que abre el encuentro ¿qué nos vas a contar Dani? y ahora ¿qué nos vas a contar Sergio? O: vamos a escuchar lo que nos cuenta Eli, la maestra asigna roles (uno, el designado, habla y los demás escucha) y proporciona una pauta para el comienzo de una situación de habla alarmante delimitada.

Las intervenciones de la maestra, como se verá a través del análisis de los registros, varían de acuerdo con el niño que toma la palabra y también en curso del año, respondiendo así a las diferencias entre los niños y a la progresión de su desarrollo.

Es necesario tener presente que la maestra, al no haber vivido junto con el niño la experiencia que éste relata y no compartir necesariamente el código lingüístico que el niño domina y todos sus conocimientos y representaciones, producto de su propia vida, puede tener dificultades para interpretarlo y apoyar



su discurso. Para salvar esta dificultad, es importante que esté bien informada sobre las condiciones de vida del niño, la composición del grupo familiar, sus experiencias escolares anteriores, su medio de procedencia, las diferencias lingüísticas según la comunidad de habla, las actividades de los padres y hermanos. Es por ello que la maestra, antes de comenzar, realizó extensas entrevistas a los padres en las que recogió esta información y, durante el año, mantuvo un contacto permanente con ellos, siempre atenta a las novedades familiares y sucesos de la escuela, estableciendo una óptima relación con padres y familiares.

Cuando la maestra comprende, acepta y respeta las diferencias entre los niños en el uso del lenguaje y en la respuesta a situaciones de aula, y se interioriza de las condiciones de vida de cada niño, puede intervenir más apropiadamente para responder a sus necesidades diferenciadas.

En el siguiente fragmento se puede observar cómo la maestra pone en juego sus conocimientos sobre situaciones específicas que viven los niños, para contextualizar y dar significado al relato que hacen de esas situaciones. Se observa también que, cuando se menciona un tema relevante (en este caso las vacunas) la maestra lo retoma para aclarar y precisar conceptos e informar de temas fundamentales como la salud:

- Daniel: Fui al hospital
Maestra: ¿Te están haciendo estudios?
Daniel: Sí, porque yo tengo que ir a otro hospital.
Maestra: Sí, tienes razón; tu mamá me contó que no ibas ir más a la Casa cura y vas a ir al Hospital de Niños, tú eres alérgico, tienen que averiguar a qué eres alérgico.
Daniel: Me hace mal la tos del cuerpo, miré una foto.
Maestra: Te sacaron una radiografía que es como una foto del cuerpo. ¿Qué se ve en la radiografía?



- Daniel: Los huesos.
- Maestra: ¿De qué parte del cuerpo te sacaron una radiografía?
- Daniel: De acá.
- Maestra: Del pecho; tienes que seguir los estudios; nos vas a contar después qué cosas no puedes comer.
- Daniel: No puedo comer ni carne, ni postre; no puedo comer nada.
- Maestra: Mientras te están haciendo los estudios, no puedes comer.
- Daniel: Y me dijeron que vuelva al hospital para que me vacune.
- Maestra: ¿Así que tienes que volver a vacunarte? ¿Cómo te van a vacunar?
- Daniel: Con la aguja.
- Maestra: Te van a poner una inyección; ¿y la vacuna para qué va a ser?
- Luis: Para curarse.
- Maestra: ¿Para qué son las vacunas?
- Agustín: Para sacar sangre.
- Maestra: No, una cosa es que vayas a hacerte un análisis y te saquen sangre, y otra cosa es que vayas al hospital a ponerte una vacuna como dijiste.
- Verónica: La de sarampión.
- Maestra: La vacuna contra sarampión, ¿por qué nos tenemos que poner la vacuna contra el sarampión?
- Adrián: Porque si no se enferma del sarampión.
- Maestra: Entonces es para prevenir; las vacunas son importantes porque evitan las enfermedades.

En el curso del año se observa cómo los niños ganan autonomía y seguridad en su expresión a través de un trabajo sistemático de apoyo por parte del docente y al ir internalizando la rutina de tiempo de compartir. Este hecho se manifiesta en intervenciones más extensas y complejas por parte de los niños y en una participación mayor de todos.



Cuando la rutina de esta actividad ha quedado bien establecida y surge un tema de interés general, que también da ocasión a nuevos conocimientos, la maestra, luego de haber atendido la experiencia relatada por el niño que tomó la palabra, generaliza el intercambio, la maestra pone en juego estrategias de apoyo al desarrollo lingüístico del niño: repeticiones, reestructuraciones, continuaciones.

Hay que tener en cuenta que, a diferencia de lo que sucede en otros intercambios en los que la maestra introduce el tópico, en ese momento es el niño el que lo propone. Por lo que la maestra tiene que prestar especial atención para interpretar cuál es el tópico del niño (a veces, en un primer momento, no es fácil de determinar).

Asimismo es necesario mantener la interacción centrada en el tema para que la experiencia relatada tenga coherencia global como discurso. Para ello, cuando las intervenciones e otros niños pueden derivar el intercambio hacia otros asuntos, la maestra retoma el tema original y devuelve al protagonista el turno de intervención. Cuando es el mismo protagonista el que introduce temas que no parecen tener una clara relación con la experiencia que se está relatando, la maestra le proporciona al niño relaciones posibles entre los hechos par que él las explicita.

Como se puede observar en los registros de tales periodos, cuando los niños hacen uso de estrategias de discurso coloquial en el que se recurre con frecuencia a formas como “el”, “acá”, “éste”, cuya referencia no está explicitada en el discurso, la maestra o pide que sean explícitos (“¿quién es él?”) o lexicaliza al referente (“Luis: me lastime en la cabeza y acá; maestra: ah, te lastimaste la cabeza y la frente”). Tanto en estas ocasiones, como cuando la educadora integra la información fragmentada que van proporcionando los niños y la cohesiona, está apoyando el desarrollo de estrategias de registro escrito, promoviendo así el conocimiento y dominio del lenguaje escrito.



Otro aspecto al que la docente atiende en sus intervenciones es el mantener el relato ceñido al orden temporal de los sucesos, marcando también la relación causal entre ellos.

Es importante recordar que los cuentos tradicionales; estructura que organiza este tipo de discurso en una forma convencional socialmente compartida.

A menudo los niños, como muchos narradores de experiencias personales, comienzan su relato haciendo un resumen de la experiencia. La maestra interviene para estimular al niño a que despliegue su relato, preguntándole por el momento o situación en que los hechos sucedieron. Luego, al explicar el contexto temporal y espacial de la situación, le da pie para retomar la complicación de la historia y explicita las causas de los hechos que relata. La maestra cierra el relato expandiendo la resolución que la historia tuvo en la palabra del chico.

En síntesis, la maestra en sus intervenciones está apuntando a los elementos que conforman la estructura global de este tipo de discursos: orientación, complicación y resolución.

- David: Mi hermanita se bajo de la cama y lloró porque creía que estaba sola.
- Maestra: ¿Cuándo pasó esto?
- David: Está mañana.
- Maestra: ¿Muy tempranito, cuando estaban todos durmiendo?
- David: Sí, se despertó.
- Maestra: Se despertó y bajo de la cama.
- David: Y se fue gateando hasta el ropero.
- Maestra: Fíjense lo que hizo Marilín, se bajó de la cama y se fue hasta el ropero y, como pensaba que no había nadie, se puso a llorar.



- David: Mi mamá se despertó.
- Maestra: ¿Y tu mamá se despertó? ¿Por qué se despertó?
- David: Porque sentía que estaba lloran y fue a ver si era por ahí yo o mi hermano más grande.
- Maestra: Y entonces, cuando descubrió que era tu hermanita Marilín, ¿qué hizo tu mamá?
- David: La durmió y se fueron a dormir.
- Maestra: Ah, la hizo dormir; entonces se quedó en su camita otra vez hasta que llegó el momento de levantarse y se levantaron todos.

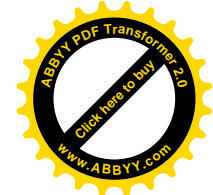
Los registros seleccionados para ilustrar las características que tiene el tiempo de compartir se presentan en un orden cronológico, de manera tal de poner de manifiesto la progresión señalada respecto de las intervenciones e los niños y de la maestra.

En el siguiente registro se analizan las estrategias del docente de apoyo al discurso del niño. En él se puede observar que sólo un niño, además de la protagonista, interviene con un breve comentario al concluir el intercambio. Las intervenciones de la maestra están sincronizadas con las de la niña y facilitan la progresión del relato, hecho que se evidencia por la fluidez que tiene el intercambio, que no sufre interrupciones. La maestra repite y ordena constantemente el relato de la niña. Cabe señalar que esta niña no se relacionaba fácilmente con la maestra y sus compañeros; era agresiva; tenía un tiempo de atención muy breve y dificultades para mantenerse en tema, hecho que coartaba sus intentos de comunicación.



Estrategias de apoyo del docente	Intercambio
Expresión-fórmula que abre el intercambio.	Maestra: Vamos a escuchar lo que nos cuenta Eli. ¿Qué fue lo que viste ayer? Eli: Dibujos.
Reestructura completando la emisión del niño.	Maestra: ¿Viste dibujos en la tv? Eli: A la día.
Ordena e integra la información.	Maestra: ¿Todavía era de día cuando miraste los dibujos? Eli: Después me fui a la cama porque yo, mi mamá tenía sueño.
Cohesiona el relato integrando toda la información. Respeta el cambio de tópico que parecía ser en un principio los dibujitos y, al interpretar que quiere contar una secuencia de acciones, le pregunta por la sucesión de los eventos.	Maestra: Así que después de mirar los dibujitos te fuiste a dormir, ¿y no comiste? Eli: Sí.
Pide que explicite la secuencia de lo sucedido.	Maestra: Entonces, ¿primero qué hiciste? ¿Primero viste los dibujitos? Eli: Después comí empanadas, después tomé jugo.
Cohesiona el relato integrando la información en su secuencia temporal, y utiliza para seguir ordenando los hechos una interpretación de lo dicho por Eli anteriormente (“mi mamá tenía sueño”) preguntándole: “¿mamá estaba muy cansada después de comer?”.	Maestra: Entonces primero miraste los dibujitos, después comiste las empanadas, tomaste jugo, ¿y mamá estaba muy cansada después de comer? Eli: Sí, pero mi mamá estaba haciendo las empanadas.
La posibilidad de que el docente entienda y pueda dar significado a lo dicho por Eli, reside en la comunicación que mantiene con su madre y el conocimiento de las vivencias de Eli.	Maestra: Tú mamá estaba haciendo las empanadas para traer el Jardín y ustedes a la noche también comieron empanadas.





FICHAS DE LECTURA

En el siguiente registro, tomado a mediados del año, se puede observar una participación mayor de los niños con preguntas y comentarios. Uno de ellos pregunta por el significado de una palabra (“reposo”), hecho que demuestra conciencia de que esa palabra es desconocida y disposición para averiguar su significado. También pone de manifiesto la atención que prestan los niños para comprender los textos, la búsqueda de significado. Sin duda, las actividades ya realizadas con el diccionario y de consulta a otros textos y a la maestra han favorecido esta estrategia metacognitiva de realizar el autocontrol del proceso de comprensión.



FICHAS DE LECTURA

Actividad

Con tu pareja haz una lista de recomendaciones que tomarían en cuenta en el desarrollo del trabajo docente para favorecer que los niños fortalezcan sus competencias lingüísticas.



9. DERECHOS Y OBLIGACIONES DE LA COMUNICACIÓN. “DEL ILETRISMO EN GENERAL Y DE LA ESCUELA EN PARTICULAR”

Secretaría de Educación Pública. (2004).

Programa de Educación Preescolar. (1ª ed).

México: SEP: (pp. 57-62).

No hay que fingir jamás que se entiende; es el peor servicio que le podemos hacer a un aprendiz del habla (por cierto, ¿dejamos algún día de ser aprendices del lenguaje? ¿Existe una edad en la que realmente terminamos de descubrir el lenguaje?). Fingir que entendemos cuando no lo hacemos y entendemos mal, es demostrarle al niño indiferencia, dejarle solo frente a sus preguntas y dudas, arriesgar que poco a poco establezca con el lenguaje relaciones ambiguas o erróneas.

Teresa (seis años y tres meses) regresa de casa y quiere platicarle a su maestra una historia que su madre le ha leído:

Bueno es un rey, y hay un caballero que viene a decirle: “no soy quien la secuestró es el otro y ellos la encerraron en una cueva”. Entonces, se van, la rescatan y luego matan a todos.

¿Habría que decirle: “¡Ah! Tu historia está liadísima, gracias mi amor” y pasar a otro asunto? ¿O, tal vez, habría que aprovechar la ocasión para tratar de provocar una toma de conciencia, aunque sea fugitiva pero importante para que progrese en el descubrimiento del modo en que funciona el lenguaje? La intervención que sugerimos se articula en cuatro fases sucesivas; la llamaremos la regla de las cuatro c: constancia de falla, causas de la falla, condiciones de logro, constancia de logro.



Primer tiempo: constancia de falla de la comunicación

“¡No entendí!, o al menos no entendí muy bien”. Con todas las buenas intenciones y dulzuras necesarias, se deberá mencionar la oscuridad del discurso, mostrar que ha cumplido su fin: el de compartir con otro la experiencia que éste no poseía.

Segundo tiempo: causas de la falla

Se tratarán de identificar las causas interrogando de manera precisa el mensaje en sí: ¿cuáles son los elementos en el mensaje responsables de la ambigüedad o de la incomprensión?

Maestra: Cuando el caballero le dice al rey “no soy yo quien la secuestro”, ¿De quién está hablando?

Teresa: Pues la princesa ¡Su hija!

Maestra: ¿Y cómo podía adivinarlo? Cuando me dices “ellos la encerraron en una cueva”, ¿quiénes son ellos?

Teresa: Pues, ¡es el dragón y los malvados duendes!

Maestra: ¿Y cómo lo podía saber?

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

Tercer tiempo: crear las condiciones de logro

Habrá que tomar el mensaje donde se han encontrado las lagunas y trasformarlo. Habiendo comprendido que le debe a la maestra cierta cantidad



de información, Teresa estará obligada a cambiar algunos elementos de su historia.

 **Cuarto tiempo: crear una constancia de logro**

Utilizar y destinar el mensaje transformado a un auditorio amable que, al comprender la historia, constataría que las modificaciones efectuadas fueron eficaces. Si no existiera la constancia de logro, Teresa podría pensar que el trabajo que le costó, sirvió únicamente para complacer a su maestra.

Contará a otra maestra la versión de la historia “trabajada”, ¡y ella entiende a la primera!, así comienza Teresa a entender que un mensaje lingüística es una especie de puente que se construye para cruzar la distancia que nos separa del otro; debemos entonces aportar a su trabajo todo el cuidado si queremos penetrar al territorio del otro, e invitarlo a venir al nuestro.



Actividad

Con tu pareja narra un cuento en el que reflejen alguna experiencia de enseñanza del lenguaje en uno de sus grupos.



10. **PROPUESTAS DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA
EVALUAR EN EL JARDÍN DE NIÑOS**

Malagón, G. (2005).

**La evaluación y las competencias
en el Jardín de Niños.** (1ª ed).

México: Trillas: (pp. 57-67).

Un elemento importante que se debe tener en cuenta en la evaluación para tomar decisiones adecuadas, es contar con suficiente y amplia cantidad de datos, para ser procesados como información útil y relevante, objetiva para el contexto en que se aplica; en general, en educación preescolar se recomienda usar una variedad de procedimientos y de métodos de recolección.

Los distintos procedimientos aportan diferentes tipos de información evaluativo, por lo que es necesario elegir, entre ellos, lo más apropiado al contexto educativo y a las competencias seleccionadas en la evaluación inicial. Para dar un ejemplo, Stern (1990) dice que para convencer a un grupo de personas, puede servir mejor la presentación de un relato de tres historias concretas, que mostrar una tabla estadística (Verdugo, 2004).

 **Lista de cotejo**

Una lista de control es válida para hacer el seguimiento de la evaluación continua y, para realizar la evaluación final al terminar el periodo establecido; por ejemplo: modalidad de trabajo, en función de las necesidades o acuerdos tomados en el jardín. Este tipo de registro tiene una aplicación clara y muy útil para las educadoras en el momento de elaborar los informes del alumno, sus familias, etc., es más ilustrativa que una información descriptiva puesto que con un número o una palabra explica lo que ha aprendido o dejado de aprender un alumno en relación con las competencias.



Una lista de control o de cotejo indica si una determinada característica o comportamiento importante de observar está presente o no lo está. Como instrumento de observación, por tanto, la lista de cotejo incluye un conjunto de afirmaciones, ya sea características que se deban observar en el objeto o proceso, o bien un comportamiento cuya presencia o ausencia se desea verificar en la actuación o desempeño de los alumnos, docentes, directivos o padres de familia. Generalmente, estas afirmaciones van acompañadas de un espacio especial para indicar si cada una está o no presente, si fue observada o no.

Escalas de apreciación

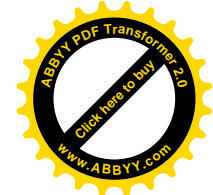
La escala de apreciación o calificación permite formular apreciaciones sobre el grado o nivel de las características o comportamientos que se observan. El observador utiliza la escala (de tres, cinco, siete intervalos, pero puede tener un número distinto, de preferencia impar) para indicar ya sea la cantidad, la cualidad o el nivel en que se presenta el rasgo que interesa. Los puntos de la escala (puede ser numérica, gráfica, descriptiva o mixta) representan distintos grados del atributo observado.

En las escalas se sugiere: definir primero los extremos, luego definir el punto intermedio y luego (si os hay) los puntos intermedios. Ejemplo: se mide “el clima emocional-actitudinal global de una clase”. Encierre en un círculo la categoría que mejor describa la actitud del profesor hacia la clase.

Altamente positiva	Positiva la mayoría de las veces	Ni positiva ni negativa	Negativa de vez en cuando	Altamente negativa
5	4	3	2	1

Como todo instrumento de medición, es necesario incorporar instrucciones sobre cómo proceder para responder.





La fiabilidad de los resultados se puede determinar pidiendo a dos o más observadores que vean lo mismo y luego se establezca la correlación entre los resultados.

Rubricas

La rúbrica es un conjunto de orientaciones que describen diferentes niveles del desempeño de los alumnos, docente, etc., y que se usan para puntuar y juzgar sus actuaciones o los trabajos realizados por ellos.

Entre los problemas más comunes que se tiene al construir lista de cotejo o escalas de apreciación, se encuentran: la definición clara y precisa de los indicadores o descriptores o “rubricas”, que son afirmaciones que permiten centrar el registro de las observaciones. Como sabemos, es necesario que los indicadores sean fácilmente observables, estén planteados en términos positivos, sean relevantes, tengan lenguaje preciso y den una sola opción de interpretación. También se recomienda que los indicadores de las listas de cotejo cuenten con sus correspondientes rúbricas, es decir, con descripciones precisas para cotejas o apreciar (Verdugo, 2004).

Portafolio

Las carpetas o portafolios son considerados no sólo instrumento, sino un sistema de evaluación, dado que articulan y hacen confluir en un solo recurso diferentes factores que en una evaluación más estandarizada encontramos dispersa y aislada.

Es otro procedimiento evaluativo que incluye distintos tipos de trabajos: bocetos, descripciones, distintas versiones de una propuesta, materiales, registros de producción de una obra, borradores, registros de hipótesis,



apreciaciones, transcripciones de conversaciones, comentarios, dibujos, planificaciones, registros de intereses, etc., y en general lo más representativo de la evolución de pensamientos, ideas, crecimiento, logro y realizaciones. Estas fuentes de información permiten conocer en profundidad y amplitud la calidad de un trabajo y el autor (niño, educadora, familia) puede retroalimentar su trabajo, tomar conciencia de su propio desarrollo y planear futuras experiencias.

Diario de la docente

El diario de la docente (o diario escolar) quizás se, hoy por hoy, el instrumento por excelencia de seguimiento continuado de la vida del aula. La intensidad de seguimiento vendrá determinada por la regularidad con que se escriba. Al igual que un diario personal, el diario escolar plasma lo que sucede en las interacciones cotidianas en las clases.

El diario facilita a profesores y alumnos la reflexión sobre las tareas que se llevan a cabo, y permite intercambiar puntos de vista sobre los aspectos vertebrados del proceso educativo: los objetivos, los contenidos de aprendizaje, la metodología utilizada, los resultados del aprendizaje, etc. En una evaluación del proceso, la finalidad básica de un diario del docente es la de identificar los aspectos susceptibles de modificación y ajuste y, por supuesto, también los que se deberían potenciar.

También se pueden proponer otros temas de registro, por ejemplo: el clima de clase y la conducta de los alumnos en determinadas actividades; la relación entre el nivel de exigencia escolar y el comportamiento competitivo; la repercusión en la motivación y el desarrollo social cuando se trabaja en grupo; a predisposición de los alumnos para ayudar a compañeros con dificultades; las maneras y los momentos en los que se pidió ayuda, etcétera.



FICHAS DE LECTURA

El diario del docente registra las actividades, las reflexiones y los incidentes que se producen diariamente en la clase. Se recomienda transcribir frases textuales, dejar constancia del día, la hora y el lugar en que sucede un hecho concreto que, previsiblemente, se repetirá, y enlazar las acciones relevantes con las reacciones subsiguientes (tipos de respuestas verbales, contenidos, gestos, etc.). Progresivamente los diarios tendrán que ir ganando en objetividad.



Actividad

En sus registros anecdóticos rescata una situación del método que les haya tocado evaluar a ti y a tú pareja, que haya llamado su atención y consideren importante evaluar para la enseñanza de la lengua. Posteriormente registra los que hayan rescatado las demás parejas.

MÉTODOS DIDÁCTICOS	ESTUDIO DE CASO
Centro de interés.	
Unidades de trabajo.	
Proyecto de trabajo.	
Rincones de juego.	
Taller.	

a) Libros:

Ary, D. (2000). **Introducción a la investigación pedagógica.** (2ª ed). México: McGraw-Hill.

Ávalos, M. (2006). **Competencias en preescolar. Guía práctica para la educadora.** (1ª ed). México: Trillas.

Borzzone, A. (1998). **Leer y escribir a los 5.** (4ª ed). Argentina: Aique.

Bruner, J. (1990). **El habla del niño. Cognición y desarrollo humano.** (2ª ed). Barcelona: Paidós.

Carney, T. H. (1992). **Enseñanza de la comprensión lectora.** (1ª ed). Madrid: Morata.

Cassany, D. (2001). **Enseñar lengua.** (1ª ed). Barcelona: Grao.

Condemarín, M., Galdames, V. y Medina, A. (1985). **Taller de lenguaje: módulos para desarrollar el lenguaje oral y escrito.** (1ª ed). Chile: Océano.

Escoriza, J. (1986). **Madurez lectora: predicción, evaluación e implicaciones educativas.** (1ª ed). Barcelona: Promociones y publicaciones universitarias.

Escoriza, J. (1998). **Trastornos de la lengua escrita.** (1ª ed). Barcelona: Tex-Guía.

Ferreiro, E. (2001). **Alfabetización, teoría y práctica.** (4ª ed). México: Siglo veintiuno editores.

Freinet, C. (2002). **Técnica Freinet de la escuela moderna.** (35ª ed). Argentina: Siglo veintiuno editores.

Gago, A. (1978). **Elaboración de cartas descriptivas para preparar el programa del curso.** (1ª ed). México: Trillas.

Goodman, K. (1986). **El lenguaje integral.** (2ª ed). Venezuela: Ediciones venezolanas.

Goodman, K. (1991). **Los niños construyen su escritura.** Argentina: Aique.

Growder, R. (1985). **Psicología de la lectura.** Madrid: Alianza Editorial.

Hernández, P. (1989). **Diseñar y enseñar. Teoría y técnicas de programación y del proyecto docente.** (1ª ed). Madrid: Narcea.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). **Metodología de la investigación.** (3ª ed). Madrid: Mc Graw Hill.

Iglesias, R. (2005). **Propuestas didácticas para el desarrollo de competencias a la luz del nuevo currículum de preescolar.** (1ª ed). México: Trillas.

Iglesias, R. (2006). **La organización del trabajo docente en preescolar.** (1ª ed). México: Trillas.

Isaac, D. (2005). **8 cuestiones esenciales en la Dirección de Centros Educativos.** (1ª ed). México: Ediciones Ruz.

Kerlinger, F. y Lee, H. (2002) **Investigación del comportamiento. Métodos de Investigación en Ciencias sociales** (4ª ed). México: Mc. Graw Hill.

Malagón, G. (2005). **Las competencias y los métodos didácticos en el jardín de niños.** (1ª ed). México: Trillas.

Malagón, G. y Jara E. (2006). **La evaluación y las competencias en el jardín de niños.** (1ª ed). México: Trillas.

McKernan, J. (2001). **Investigación-acción y curriculum.** (2ª ed). Madrid: Morata.

Ministerio de Educación. (1988). **Sugerencias metodológicas para la enseñanza del lenguaje en los grados Segundo y Tercero del nivel primario.** (1ª ed). Guatemala: SIMAC.

Nemirovsky, M. (2000). **Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños.** (1ª ed). México: Paidós.

Ortiz, M. (1998). **Recursos didácticos.** México: s/editar.

Sánchez, E. (1999). **Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión.** (1ª ed). España: Santillana.

Sastrias, M. (1995). **Caminos a la lectura. El qué y el cómo para que los niños lean.** (1ª ed). México: Pax México.

Smith, F. y Dahl, K. (1989). **La enseñanza de la lectoescritura: un enfoque interactivo.** (2ª ed). España: Aprendizaje visor.

Smith, F. (1997). **Para darle sentido a la lectura.** (2ª ed). España: Aprendizaje visor.

Solé, I. (2001). **Estrategias de lectura** (12ª ed). España: Graó.

Toro, J. y Cervera, M. (1999). **Test de análisis de lecto-escritura (TALE).** Madrid: Aprendizaje Visor.

Torres, B. y Durán, R. (2003). **Competencias lectores 1. Lectura de comprensión.** (1ª ed). México: Grupo editorial norma educativa.

Vilches, L. (1991). **La lectura de la imagen.** (1ª ed). México: Paidós.

Wood, G. (1984). **Fundamentos de la investigación psicológica.** (1ª ed). México: Trillas.

b) Artículos en capítulos de un libro editado:

Goodman, K. (1984). “El lenguaje integral como Filosofía Educativa”. En: E. Ferreiro y M. Gómez (3ª ed). **Memoria del Primer Congreso de las Américas sobre Lectoescritura.** (pp. 13-28). México: Siglo XXI.

Goodman, K. (1986). “La escuela: una perspectiva de lenguaje integral”. En: **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura 1992.** (pp. 2-29). Venezuela: Universidad de los Andes.

Goodman, Y. (1984). “El desarrollo de la escritura en niños muy pequeños”. En: E. Ferreiro y M. Gómez (3ª ed). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura.** (pp. 107-125). México: Siglo XXI.

Goodman, K. y Goodman, Y. (1993). "Vygotzky desde la perspectiva del lenguaje total". En: **Vygotzky y la educación**. (pp. 263-292). Argentina: Aique.

c) Tesis:

Cerrilla, M. (1996). **Estudio comparativo de los métodos analítico y sintético de la lectura y escritura y los nuevos enfoques psicogénético y lenguaje integral**. Tesis de Licenciatura, Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, México.

Valero, G. (1995). **Lenguaje integral como medio para el aprendizaje significativo del idioma inglés en preescolar**. Tesis de Licenciatura, Universidad Panamericana, Escuela de Pedagogía, México.

d) Documentos oficiales:

Dirección General de Educación Normal y Desarrollo Docente. (2006). **Cuaderno de trabajo del curso: Estrategias para leer, hablar, escribir y escuchar en la escuela**. (1ª ed). México: SEP.

Poder Ejecutivo Federal. (1989). **Programa de Modernización Educativa**. (1ª ed). México: Modernización Educativa.

Programa Nacional de Actualización Permanente. (2004). **La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Guía de estudio**. (1ª ed). México: SEP.

Programa Nacional de Actualización Permanente. (2004). **La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas.** (1ª ed). México: SEP.

Programa Nacional de Actualización Permanente. (2002). **La expresión oral en la escuela primaria. TGA 2002-2003.** (1ª ed). México: SEP.

Secretaría de Educación Básica y Normal. (2004). **Fundamentos y características de una nueva propuesta curricular para educación preescolar.** (1ª ed). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (1986). **Manual de actividades gráfico-plásticas.** (1ª ed). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2001). **Programa Nacional de Educación 2001-2006.** (1ª ed). México: SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2004). **Programa de Educación Preescolar.** (1ª ed). México: SEP.

Sector IX. Zona escolar 17. (2001). **Programa Nacional de Lectura.** (1ª ed). México

Subsecretaría de Educación Básica. (2005a). **Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen I.** (1ª ed). México: SEP.

Subsecretaría de Educación Básica. (2005b). **Curso de Formación y Actualización Profesional para el Personal Docente de Educación Preescolar. Volumen II.** (1ª ed). México: SEP.

Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (2003). **Bibliotecas escolares: un espacio de todos. Banco Nacional de Cursos de Actualización 2003-2004.** (1ª ed). México: SEP.

Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal. (1997). **Lista de verificación del desarrollo del niño.** (1ª ed). México: SEP.

e) Artículos en revistas académicas:

Cambourne, Brian. (1999). “Lenguaje, aprendizaje y la capacidad para leer y escribir”. En **Cero en conducta.** 29 (30), 9-14.

Goodman, K. (1990). “El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”. En **Revista Latinoamericana de Lectura.** 11 (2), 5-13.

Goodman, K. (1999). “El lenguaje total: la manera natural del desarrollo del lenguaje”. En **Revista Cero en Conducta.** 29 (30), 17-26.

f) Periódico:

García, G. (1997). “Botella al mar para el Dios de las palabras”. En **La Jornada.**

a) Revistas académicas en la www:

Bartolomé, A. R. (1996). "Preparando para un nuevo modo de conocer". **EDUTEC Correo del maestro** (Revista Electrónica de Tecnología Educativa), 4. Disponible en página Web: www.uib.es

Chávez, A. R. (2008). "La apropiación de la lengua escrita: un proceso constructivo, interactivo y de producción cultural". **Actualidades Investigativas en Educación** (Revista Electrónica), 4. Disponible en página Web: www.redalyc.uaemex.mx

Saavedra, A. (1999). "¡Aquí todos sabemos leer y escribir!" **Correo del maestro** (Revista Electrónica), 38. Disponible en página Web: www.correodelmaestro.com

Saavedra, A. (2000). "Animación a la lectura y escritura con niños y niñas de educación preescolar". **Correo del maestro** (Revista Electrónica), 54. Disponible en página Web: www.correodelmaestro.com

Vega, O. (2000). "Un objetivo final: la escritura del nombre propio". **Correo del Maestro** (Revista Electrónica), 51. Disponible en página Web: www.correodelmaestro.com

b) Sitios no académicos en la www sin autor:

Agencia Interamericana para la cooperación y el desarrollo. (2005, abril). Disponible en página Web: www.iacd.oas.org

Corporación Colombiana de Lenguaje Integral. (2005, abril). Disponible en página Web: www.jose-ocampo.tripod.com

Escuela Nacional de Estudios Profesionales Acatlán (2003, febrero). Disponible en página Web: www.acatlán.unam.mx

Instituto de Investigaciones Jurídicas de la UNAM (2006, agosto). Disponible en página Web: www.info4.juridicas.unam.mx

La revista entre lenguas. El centro de investigaciones en lenguas extranjeras desarrollado por el portal humanístico VEREDA (2005, abril). Disponible en página Web: www.veredasaber.ula.ve

Ministerio de la Educación Nacional. República de Colombia (2005, abril). Disponible en página Web: ww.mineduccion.gov.co

Ministerio de la Educación. República del Perú (2003, octubre). Disponible en página Web: www.ciberdocencia.gob.pe

Observatorio Ciudadano de la Educación. (2005, octubre). Disponible en página Web: www.observatorio.org

Proyecto C.A.S. (2004, septiembre). Disponible en página Web: www.proyecto-cas.iespana.es

Real Academia Española. (2007, junio). Disponible en página Web: www.rae.es

Secretaría de Educación Pública. (2006a, junio). Disponible en página Web: www.sep.gob.mx

Secretaría de Educación Pública. (2006b, agosto). Disponible en página Web: www.reformapreescolar.sep.gob.mx