



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGÍA**

**LA COORDINACIÓN EDUCATIVA DE ESPACIOS
DE DESARROLLO INTEGRAL, A.C. (EDIAC).
EL CÍRCULO DE APOYO ESCOLAR
EN EL MERCADO DE COMIDA DE LA MERCED.**

**INFORME ACADÉMICO POR ACTIVIDAD PROFESIONAL
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

ANA MARÍA ZURIAGA JIMÉNEZ.

ASESORA:

DOCTORA SARA GASPAS HERNÁNDEZ





Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

Dedicatoria

A mis padres, Angelina y Melesio que siempre han estado a mi lado, por todo el cariño y apoyo incondicional, ya que cada uno de mis logros lo debo a ustedes.

A mis peques Lupita y Davo Zuriaga, pues de ustedes he aprendido a no rendirme y me dan aliento para seguir día a día.

A Miguel Morales, que llegaste para darme ese impulso que me hacía falta para concluir con este proceso académico.

Agradecimientos

A Norma Elena Negrete, por la confianza que depositaste en mí como profesionalista y por la oportunidad de integrarme al equipo de trabajo de EDIAC.

A mi asesora Dra. Sara Gaspar por el apoyo y las sugerencias.

A la Mtra. Jessica Nayelli Cruz Jiménez, por tu tiempo y por esas charlas que fueron indispensables para que este proyecto terminara como lo que es hoy.

A Luis Javier Flores y a Jorge Ramírez por todo el apoyo en la redacción de este texto.

A José Carlos Buenaventura por haberme considerado apta para realizar este trabajo en EDIAC

Gracias a los chicos del Mercado de Comidas y de la Merced así como a sus padres, por el tiempo y las muestras de afecto, a aquellos que en todo momento me han dado ánimos y a aquellas que al incluirme en su música y su danza me han compartido esos momentos de alegría y paz.

ÍNDICE

Introducción.....	3
Capítulo I. Espacios de Desarrollo Integral, A. C. (EDIAC) como institución: la intervención en la zona de La Merced en el Mercado de Comidas.....	6
1.1. Población a la que atiende la institución.	7
1.2. La coordinación del área educativa en EDIAC.	8
1.3. Objetivos del Círculo de Apoyo Escolar (CAE).	13
1.4. De las sesiones del CAE.	15
Preparación de materiales.	15
Desarrollo de la actividad.....	16
1.5. Organigrama general.....	17
Capítulo II. Intervención pedagógica en el CAE.	18
2.1. Diagnóstico.....	18
Objetivo del diagnóstico:.....	20
Diagnóstico del grupo de preescolar.....	21
Diagnóstico del grupo de primaria 1.....	27
Diagnóstico del grupo de primaria 2.....	32
Diagnóstico del grupo de secundaria.....	37
2.2. La Didáctica.	41
2.3. Propuesta de trabajo.....	47
2.4. Aprender a leer con sentido.....	49
2.5. La relación tutora.....	52
Relación tutora educador-alumno.....	54
Relación tutora alumno-alumno.....	59
2.6. Comunidad de aprendizaje.....	64
2.7. La investigación-acción, opción para los educadores.....	68
Capítulo III. El Círculo de Apoyo Escolar en el 2010.....	74
3.1. Instrumento de recolección de datos: la hoja de observación individual.....	78
Aspectos a evaluar en las hojas de observación individual.....	79
Indicadores generales para el CAE.....	85
3.2. Resultados generales de la intervención en el CAE.....	86
Capítulo IV. Temarios por grupos resultantes de la evaluación para el apoyo de la elaboración de fichas de trabajo.....	100
4.1. Preescolar.....	104
Campos de formación para preescolar.....	106
Temario de ejercicios añadidos al programa de preescolar.....	108

4.2. Primaria.....	110
Campos de formación para primaria.....	112
Temario para primaria 1.....	114
Temario para primaria 2.....	117
4.3. Secundaria.....	119
Campos de formación para secundaria.....	121
Temario para secundaria.....	124
Conclusiones.....	128
Fuentes de consulta.....	136
Anexos.....	139
Anexo I Hoja de observación individual.....	139
Anexo II Ejemplificación de fichas de trabajo para preescolar.....	142
Anexo III Ejemplificación de fichas de trabajo para primaria 1.....	148
Anexo III Ejemplificación de fichas de trabajo para primaria 2.....	151
Anexo IV Ejemplificación de fichas de trabajo para secundaria.....	154

Introducción.

El objeto de este Informe Académico es el proceso pedagógico del Círculo de Apoyo Escolar (CAE), esfera de una de las cinco actividades de mi experiencia como coordinadora del área educativa de la asociación Espacios de Desarrollo Integral, A. C. (EDIAC), efectuado en el Mercado de Comidas de La Merced en el centro de la Ciudad de México, como parte de las labores de intervención por parte de dicha entidad.

Mi colaboración inició bajo la instrucción de realizar material didáctico para el CAE. Únicamente éramos dos o tres educadores (principalmente cuando había compañeros que realizaban su servicio social). Para mí como coordinadora y para cualquiera que en un futuro se integrase al área, era indispensable tener una base que facilitara la realización de los materiales didácticos; redefinir la relación y la forma de trabajo entre educador-alumno y viceversa. Fue también necesario analizar la práctica, no sólo desde el punto de vista del rol de profesionalista, sino también de la práctica institucional; y así, esto habría de proporcionar nuevos enfoques para la intervención cotidiana y futura; para seguir adelante con la labor comunitaria por la que fue fundada la asociación. El objetivo primordial de este informe es el siguiente:

Exponer los resultados de Espacios de Desarrollo Integral, A. C. (EDIAC), a través de su principal actividad educativa: el Círculo de Apoyo Escolar. Aquí se exhiben los resultados de un año de intervención, avances y/o retrocesos en aspectos educativos específicos, bajo los lineamientos que la Secretaría de Educación Pública (SEP) entregó a dicho proyecto a través del Plan Integral para el Fortalecimiento de las Competencias Educativas en los Niños y Niñas de Calle (PINCELL) para poblaciones en riesgo. SEP

En el primer capítulo realizo una breve descripción de EDIAC: objetivos de intervención y en general los fines que persigue. El contexto en que se lleva a cabo dicha intervención, así como su historia. Complemento esta parte, para enmarcar el área donde desarrollé la intervención pedagógica, con una descripción general de su área educativa y del CAE, que es la actividad en la

que se centrará este informe. Como coordinadora de la antes dicha área, me corresponde la organización, la elección de contenidos y la evaluación de las actividades educativas; en este caso particular, de las sesiones del CAE.

En el segundo capítulo describo el inicio de mi intervención pedagógica en el CAE. Incluida la detección de necesidades; etapa que consideré necesaria para no iniciar mi labor sin antecedentes y/o conocimiento previos en torno a la intervención, y conocer algunas de las habilidades y necesidades de niños, niñas y adolescentes, principalmente sobre contenidos académicos de acuerdo a su grado escolar. Posteriormente señalo la propuesta de intervención realizada en la institución, referente al desarrollo de una comunidad de aprendizaje para un adecuado ámbito educativo. De la comunidad de aprendizaje hablaré desde la perspectiva teórica desarrollada por Gabriel Cámara, y aplicada a escuelas telesecundarias atendidas por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) y posteriormente en diversas comunidades por parte de Convivencia Educativa, A. C. (CEAC). Esta fue la propuesta de intervención puesta en práctica y adaptada durante mi trabajo en el CAE.

En el tercer capítulo presento un esbozo del desarrollo de las actividades en el CAE. Esto bajo la intervención con el concepto de “comunidades de aprendizaje”. Sumando los resultados de la intervención a partir de los indicadores de la institución, tomando en cuenta datos generales tanto cuantitativos y cualitativos indicados por la SEP, con la propuesta pedagógica implementada en el CAE.

En las sesiones del CAE se labora con fichas de trabajo, para lo cual es necesario tener en cuenta aquellos temas que estas fichas deben contener. Uno de los resultados más significativos para la institución es el desarrollo de temarios de trabajo por grupo. Estos son descritos en el cuarto capítulo. Los temarios constituyen un eje central para la labor del CAE, pues a partir de ellos se puede llevar a cabo la elaboración de las fichas de trabajo. Los temarios son producto de la labor de todo un año, y ayudarán a los próximos educadores y/o coordinadores a realizar los ejercicios con mayor claridad sobre los temas a utilizar por grupos y por grado escolar.

Quizás, la pregunta sea: por qué incluir estos temarios hasta el final. Al momento de realizar la evaluación pude hacer la recopilación de los temas investigados y trabajados en el espacio del CAE, para lo que considero es una aportación importante: brindar la posibilidad de acercarse con mayor facilidad a los temas por grupo y grado escolar, cómo en el caso del grupo de preescolar, que en EDIAC cuenta con su manual de apoyo.

Así, tras describir la intervención pedagógica en EDIAC, he podido describir algunas de las conclusiones a las que llegué a través de esta experiencia pedagógica. De cómo mi formación me sirvió para adaptar la relación tutora a la intervención en el CAE. Durante la conclusión, describiré aquellos aspectos que considero una aportación a la labor de EDIAC, los logros de la intervención reflejados en los niños, niñas y adolescentes que lograron establecerse como tutores y que hoy en día son capaces de buscar estrategias para la solución de problemas, principalmente académicos.

Capítulo I. Espacios de Desarrollo Integral, A. C. (EDIAC) como institución: la intervención en la zona de La Merced en el Mercado de Comidas.

Espacios de Desarrollo Integral, A.C. (EDIAC) es una organización fundada en 1993, que ha realizado su intervención en la zona de La Merced del Centro Histórico de la Ciudad de México. Demarcando dicha intervención en el Mercado de Comidas de La Merced.

EDIAC inicia su intervención con el convencimiento de que es posible prevenir la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA), motivados por los altos índices de prostitución en la zona, pues el interés de la institución es el evitar que niños, niñas y adolescentes caigan en redes de prostitución o sientan la necesidad de recurrir a ésta como medio de subsistencia. Como lo dice Norma Negrete directora de EDIAC, la institución tiene:

“El interés por combatir la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes que son prostituidos y el compromiso por dar una respuesta ante ese ilícito, ha llevado a EDIAC a profundizar en el conocimiento de esta problemática para generar alternativas para prevenir la explotación sexual comercial de niños, niñas y adolescentes en un contexto comunitario” (Negrete Aguayo 2005, 34).

A partir de un programa integral se tiene el objetivo de brindar herramientas a aquellos niños, niñas y adolescentes más vulnerables que se encuentran en riesgo de convertirse en víctimas de la explotación sexual comercial. La meta consiste en crear estrategias de intervención que les brinden herramientas para que en su vida no tengan necesidad de recurrir a la prostitución como medio de subsistencia.

El comercio sexual en la zona ha crecido de tal forma que se desarrollan redes encargadas de la explotación de quienes ejercen el oficio. Un problema que demanda mayor atención, para lo cual EDIAC se suma a esta labor. La intervención está enfocada primordialmente a niños, niñas y adolescentes

trabajadores de la zona, principalmente del Mercado de Comida de la Merced, pues la interacción entre clientes y trabajadoras, orilladas a atender condescendentemente a aquellos, abre las puertas hacia la trata de estas trabajadoras. Así, “se detectó la urgente necesidad de emprender un proceso de prevención frente a uno de los problemas más antiguos y arraigados del barrio de La Merced, precisamente el de la prostitución” (Negrete Aguayo 2005, 35,36). A pesar de que esta actividad es rechazada por los comerciantes en el discurso, en la realidad es tolerada, pues forma parte de una estructura comercial establecida y muy antigua. Sin embargo, cabe mencionar que el trabajo de EDIAC se encuentra enfocado específicamente a la prevención y no a la atención directa de quienes ya ejercen la prostitución. Bajo la idea de prevención, EDIAC ha desarrollado varios proyectos de intervención para la comunidad infantil y adolescente de La Merced, así como para sus familias. Dicha labor pretende ser complementaria e integral y dotar a sus beneficiarios de diversas herramientas que les permitan seguir caminos distintos a la Explotación Sexual Comercial de Niños, Niñas y Adolescentes (ESCNNA) durante su vida.

Como aspecto complementario y con el ideal de una educación integral, EDIAC intenta combinar distintos talleres, actividades recreativas, fomento de actividades culturales y de tradición popular, como el Día de Muertos y las posadas navideñas, impulsando la participación e interacción familiar y comunitaria. Sin embargo, las actividades relacionadas con el aprovechamiento escolar son aquellas a las que se da mayor peso, pues en éstas se trabaja cotidianamente y se convierten en eje fundamental¹. Y todo esto, bajo la premisa de que la educación es la base de aquellas herramientas que nos permiten discernir entre lo más conveniente en nuestra vida como individuos.

1.1. Población a la que atiende la institución.

La intervención de EDIAC está dirigida a niños, niñas y adolescentes de entre 4

¹ Por parte de la institución, en ningún momento este tipo de actividades son referidas como un eje. Sin embargo, son tales actividades las que permiten el contacto directo y continuo entre institución y sus beneficiarios, por ello es que me atrevo a hacer dicha afirmación.

a 18 años de edad del Mercado de Comidas de la Merced y zona aledaña.² A pesar de que se tiene un rango de edad establecido para la atención, existen ocasiones en que se atienden a niños, niñas y adolescentes mayores o más pequeños, si así lo llegan a solicitar las familias. Por ejemplo, en el CAE se ha llegado a atender en el grupo de preescolar a niños de 2 o 3 años de edad.

Es importante resaltar la importancia que tiene la utilización de los términos descriptivos de niños, niñas y adolescentes. Esto se encuentra establecido institucionalmente. La finalidad consiste en proporcionar a estos la calidad de individuos con derechos, hacer el reconocimiento de sus necesidades y particularidades características, tanto por la edad como del género, y, particularmente, de la calidad única de niños, niñas o adolescentes. Institucionalmente se utilizan las siglas NNA para hacer referencia a “niño, niña o adolescente”, siglas que en el transcurso del texto utilizaré alternadamente.

En este informe se aborda en concreto la intervención en el Círculo de Apoyo Escolar. En él se atiende a niños, niñas y adolescentes que cursan preescolar, primaria y secundaria, es decir un rango de edad aproximado de entre 4 y 15 años de edad, sin embargo hay beneficiarios que llegan a rebasar dicho rango de edad principalmente por casos de reprobación, de deserción y nueva reinserción escolar.

1.2. La coordinación del área educativa en EDIAC.

El área educativa tiene el objetivo de proporcionar herramientas a niños, niñas y adolescentes que faciliten su desarrollo escolar de forma tal que la educación les permita diversas posibilidades de vida, alejadas de la prostitución. La institución propone promover el involucramiento de la red familiar en mayor medida, la realización de acciones conjuntas en su formación como individuos, principalmente en aquellos que presentan mayor rezago educativo.

En el área de educación se realizan 5 acciones que forman su eje de trabajo. Así se pretende cubrir algunos de los aspectos que en la institución se han

² Primordialmente la intervención está dirigida a niños, niñas y adolescentes trabajadores; sin hacer de lado a los hijos de locatarios e hijos de trabajadores.

considerado necesarios desde el aspecto educativo para la población. Como coordinadora del área, me correspondía la gestión y organización de cada una de las actividades educativas. Es un puesto de toma de decisiones que va desde la elaboración del material didáctico y la definición de sus contenidos, hasta la conclusión de cuál es la mejor manera de intervención educativa. Otra labor es la de llegar a acuerdos con los educadores y gestionar espacios para las actividades que se llevan fuera del Mercado de Comida de La Merced. Viel concibe así las actividades de un coordinador educativo:

“Promueve la construcción de estrategias para abordar las dificultades que se presentan en el desarrollo de la tarea. Tiene una intervención fundamental ayudando al equipo a aprender de sus logros y también de los errores, puesto que sostiene una mirada global del fundamento interno, del desenvolvimiento de la tarea y de las vinculaciones del equipo con el resto de la institución” (Viel Noveduc 2009, 117).

La coordinación educativa implica llevar a la práctica los conocimientos obtenidos durante la formación profesional, para la ordenación de los procesos requeridos en la actividad educativa específica, localizar las necesidades y cubrirlas; en este caso desde el aspecto educativo, tomando en cuenta el contexto en el que se labora y la influencia que ejercemos en el mismo desde el momento de la intervención. Para esta actividad es importante el trabajo en equipo y aprender a delegar actividades. Sin embargo, cabe mencionar que por falta de personal en la institución, sólo contaba con ayuda cuando había profesionistas realizando servicio social.

En general, las cinco actividades con las que cuenta el área educativa tienen actividades concretas que describiré brevemente, sumando mis obligaciones generales como coordinadora en cada una. Dichas actividades son:

- **Círculo de Apoyo Escolar.**

Esta es la actividad en la que se centra el informe. Brevemente puedo decir que se trata de un espacio en el que se brinda apoyo en tareas y dudas escolares.

Enlisto las actividades específicas que me correspondía realizar:

- Toma de decisiones respecto a los contenidos trabajados en cada grupo.
- Elaboración del material didáctico para preescolar, primaria 1, primaria 2 y secundaria.
- Investigar los temas que los NNA trabajan en la escuela a cada paso.
- Coordinar las juntas semanales entre el grupo de educadores para el registro de incidencias, intercambio de opiniones y consideración de las necesidades para la actividad de turno, y tener presente las sugerencias respecto a contenidos y material didáctico, lo mismo que concertar acuerdos.
- Hacer la labor de educadora, principalmente ante los grupos de primaria y secundaria.
- Registro de avances y necesidades destinado a la institución y a los patrocinadores.

- **Animación a la lectura.**

Esta actividad se desarrolla a través de la campaña “El librero de Mechita”, que ofrece un espacio formativo bajo la metodología “niroonda”, con base en dos dinámicas que contribuyen al acercamiento de los niños a los libros. La primera consiste en la “Lectura en voz alta”, que conlleva la realización de un lecto-juego. La segunda es “la estantería abierta”, que brinda la posibilidad de que los niños y adolescentes se acerquen a los libros de manera libre, hojeen, revisen y lean temas de su interés y agrado. Esto se desarrolla acercando a los participantes a espacios como bibliotecas o librerías en donde se les permita tomar los libros. Además, EDIAC cuenta con la librería itinerante, que es una colección principalmente de cuentos impresos que la institución ha recabado a través de años de trabajo, para que los NNA tengan libre acceso a estos libros.

Para la animación a la lectura mis actividades eran las siguientes.

- Elaboración de proyectos por sesión, tomando en cuenta tiempos y encargados.
- Decisión y gestión de los espacios en que se llevarían a cabo las sesiones.
- Elaboración del material didáctico y del lecto-juego, dependiendo de la actividad en cada sesión.
- Preparación y gestión de los permisos para los NNA, con los papás o familiares responsables.

-Evaluación y registro de incidentes de la actividad.

- **100-CIAS.**

En estas sesiones se elaboran experimentos, de forma que los NNA tienen un acercamiento práctico y de interés hacia la ciencia.

Se trata de brindarles la posibilidad de desarrollar capacidades de observación, crítica y análisis, así como el contacto con la ciencia a través de la investigación de campo en su propio ambiente. Además de hacer que los participantes perciban la sistematización de los contenidos de cada experimento.

Para 100-cias, mis actividades consistieron en:

-Elaboración de proyectos por sesión, tomando en cuenta tiempos y encargados.

-Investigación y decisión del tema científico que se trabajaría en cada sesión (consultando y pidiendo opinión al equipo de educadores).

-Elaboración del material didáctico y de un juego introductorio al tema específico por sesión.

-Compra del material, químicos, insumos y/o instrumentos a utilizar en cada experimento.

-Elaboración y gestión de los permisos para los NNA, con los papás o familiares responsables.

-Evaluación y registro de los incidentes de la actividad.

- **Fortalecimiento al proceso cognitivo.**

Esta actividad pretende monitorear y conocer el proceso cognitivo de los NNA.

El fortalecimiento al proceso cognitivo ofrece a los participantes la posibilidad de realizar visitas a museos, zonas arqueológicas, eventos culturales, etc., que proporcionen conocimientos generales y permitan fortalecer conocimientos vistos en la escuela.

Estas acciones brindan, además, la oportunidad de generar convivencia y socialización entre los NNA, con la posibilidad de que los participantes conozcan otras formas de relacionarse entre pares y fortalezcan su red subjetiva. Se procura complementar ello con el involucramiento en mayor

medida de la red familiar, tanto como de observadores y participantes en estas actividades concretas.

Para el fortalecimiento del proceso cognitivo mis actividades eran:

- Elaboración de los proyectos por sesión, tomando en cuenta tiempos y encargados.
- Investigación de los sitios más adecuados para llevar a cabo cada sesión (consultando y pidiendo opinión al equipo de educadores).
- Decisión y gestión de los espacios en que se llevarían a cabo las sesiones.
- Elaboración del material didáctico y de un juego, a manera de evaluación de los conocimientos vistos en la sesión.
- Elaboración y gestión de permisos de los NNA, con los papás y/o familiares responsables.
- Evaluación y registro de los incidentes de la actividad.

- **Estímulo al esfuerzo académico.**

Esta actividad se diseñó con la finalidad de dar un estímulo a los NNA inscritos en las actividades de EDIAC. Dicho estímulo se dirige a quienes conservan o muestran notables mejorías en calificaciones escolares.

Se intenta que padres de familia o tutores se integren, acompañando a sus hijos, pues se considera que tanto el trabajo de los NNA durante el ciclo escolar, como el apoyo de las familias es indispensable para un buen desempeño escolar. Esta actividad es vista por los participantes como un premio al esfuerzo realizado.

Para el estímulo al esfuerzo académico mis actividades eran:

- Elaboración de los proyectos por sesión, tomando en cuenta tiempos y encargados.
- Recolección de boletas y datos que permitieran ver el avance de los NNA (regularmente apoyada por los resultados favorables de algunos alumnos en el CAE).
- Investigación de los sitios más adecuados para llevar a cabo cada sesión (consultando y pidiendo opinión al equipo de educadores).
- Gestión del espacio en que se realizaría la sesión.

- Elaboración del material didáctico y juegos para la convivencia con los padres de familia.
- Elaboración y gestión de permisos para los NNA, con los papás o familiares responsables.
- Evaluación y registro de incidentes de la actividad.

1.3. Objetivos del Círculo de Apoyo Escolar (CAE).

El CAE brinda apoyo y asesoría en tareas, dudas y déficits escolares de niños, niñas y adolescentes que cursan la educación básica. Señala las dificultades escolares a través de fichas de trabajo desarrolladas por el personal de la institución (en esta ocasión yo elaboré las fichas de trabajo). Esto a fin de reforzar habilidades y conocimientos concretos. La intervención oscila en edades que van de los 4 a los 16 años de edad y se divide en cuatro grupos.

Características de los grupos del CAE		
Grupos	Grados escolares que abarca	Edades que abarca
Preescolar	Preescolar	De los 4 a los 6 años
Primaria 1	1º, 2º y 3º de primaria	De los 6 a los 9 años
Primaria 2	4º, 5º y 6º de primaria	De los 9 a los 12 años
Secundaria	1º, 2º y 3º de secundaria	De los 12 a los 15 años

Cuadro 1. 1 En algunos casos los rangos de edad pueden variar, principalmente debido a que los niños, niñas o adolescentes reprobaron algún grado escolar.

La institución cuenta con el Programa Operativo de Educación (POE), en el que se describen los objetivos de cada acción en el área educativa. Los objetivos del CAE son:

- Ofrecer un espacio de apoyo y asesoría al que acudan niños, niñas y adolescentes del Mercado de Comidas de La Merced y alrededores, en los que se ha detectado bajo rendimiento escolar o reprobación, para que puedan resolver sus tareas y dudas escolares. Además de ir construyendo un proceso de autonomía e iniciativa con relación al ámbito académico.
- Brindar a los niños, niñas y adolescentes herramientas básicas respecto a conocimientos y contenidos académicos que les permitan resolver labores escolares por sí mismos. Involucrar en

mayor medida a la red familiar (principalmente de quienes presentan mayor rezago educativo), a fin de realizar acciones de manera conjunta con los educadores en beneficio de los NNA y de su proceso educativo. (EDIAC, Programa Operativo de Educación s.f.).

Para cada sesión del CAE se realizan dos ejercicios por grupo. Excepto para el grupo de secundaria, para el que se realiza sólo un ejercicio.

Los ejercicios nombrados “*fichas de trabajo*” toman en cuenta las dificultades escolares. En estos se incorporan los contenidos del programa educativo marcado por la SEP en el Plan Integral para el Fortalecimiento de las Competencias Educativas en los Niños y Niñas de Calle (PINCELL).³

Módulo I Español.

Módulo II Matemáticas.

Módulo III Historia, ciencias naturales y geografía.

Esto, se da en conjunto con las asesorías en tareas escolares que niños y niñas presentan durante las sesiones del Círculo de Apoyo Escolar y en las que se muestran mayores dificultades.

Dichos ejercicios buscan reforzar cada una de las habilidades en las que niños, niñas y adolescentes han mostrado mayores dificultades. Conjuntamente se han comenzado a crear ejercicios introductorios para quienes ingresan de preescolar a primaria. Es indispensable hacer adecuaciones a los contenidos, tomando en cuenta los tres grados escolares que contiene cada grupo para que niños, niñas y adolescentes que asisten a las sesiones, trabajen los temas que también trabajan en la escuela. Es indispensable tomar en cuenta que las habilidades desarrolladas por un niño de 1° no son las mismas que las de un niño de 3° y en el CAE estos se encuentran trabajando los mismos ejercicios. Esto se fundamenta en los cuatro periodos escolares para la educación básica, establecidos por la Secretaría de Educación pública (SEP) e incluidos en su

³PINCELL la Subsecretaría de Educación Básica, desarrolla el proyecto Calle y Saberes en Movimiento, con el objetivo de promover la diversificación de prácticas educativas inclusivas que generen líneas de trabajo y canales de participación social y gubernamental de manera conjunta y coordinada.

En este sentido, el proyecto Calle y Saberes en Movimiento emite una convocatoria dirigida a las instituciones públicas y privadas sin fines de lucro para que de manera conjunta contribuyan a ofrecer mejores oportunidades de acceso, logro y permanencia en la educación básica. (SEP, Plan Integral para el fortalecimiento de las Competencias Educativas en los Niños y Niñas de la Calle s.f.). Este programa acogió a EDIAC al considerar a la población atendida, como población en riesgo.

acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica.

1.4. De las sesiones del CAE.

Antes de iniciar las actividades anuales del Círculo de Apoyo Escolar, se realiza una visita a los locales del Mercado de Comidas y a los de la Nave Mayor del Mercado de La Merced, se identifica a niños, niñas y adolescentes del elenco de EDIAC y se hace extensiva la invitación a los padres de familia, para que permitan la asistencia de sus hijos al CAE. Se identifican a aquellos escolares que se encuentran en lista pero que no asisten con regularidad al espacio y se hace formalmente la invitación a ellos y a los padres de familia, a quienes se entrega la invitación personalizada, además de un formato de inscripción para cada uno de los alumnos. En caso de no localizar a los padres de familia se deja la invitación para hacerles saber sobre el inicio de actividades.

Es necesario en la primera sesión del CAE recordar a los niños, niñas y adolescentes de entregar el registro de inscripción. De ser necesario se realizan nuevas visitas a los locales para recordar a los papás sobre la entrega del formato de inscripción, ya que este permite a la institución tener un registro de los beneficiarios.

Preparación de materiales.

Para cada sesión del Círculo de Apoyo Escolar es necesario designar los temas que se trabajarán en los ejercicios o fichas de trabajo, reproducirlos y organizarlos por grupo. Se hace una reunión con los educadores para que cada cual conozca los materiales que utilizará con el grupo o grupos que atiende, y si es necesario estudie los temas y resuelva los ejercicios por sí mismo.

Cámara fotográfica para la evidencia de la aplicación y el maletín educativo. El maletín educativo, es una maleta en donde se transportan materiales didácticos y de papelería al Mercado de Comidas, además de contener material extra para ocasiones en que se cuente con mayor asistencia de niños, niñas y adolescentes.

El maletín educativo contiene: lápices, tijeras, gomas, sacapuntas, colores, pegamento, cinta canela, plumones, diccionarios (español e inglés), pinzas de ropa, plumas, hojas blancas y hojas de re uso, botella con agua, trapo para limpiar las mesas, reglamento, lista de asistencia, registro de familias, rafia para tendadero de ejercicios, pintura vinci, pintura digital, pinceles, papel, etc. Dicho material puede variar dependiendo de las actividades planeadas para casa sesión, principalmente para el grupo de preescolar.

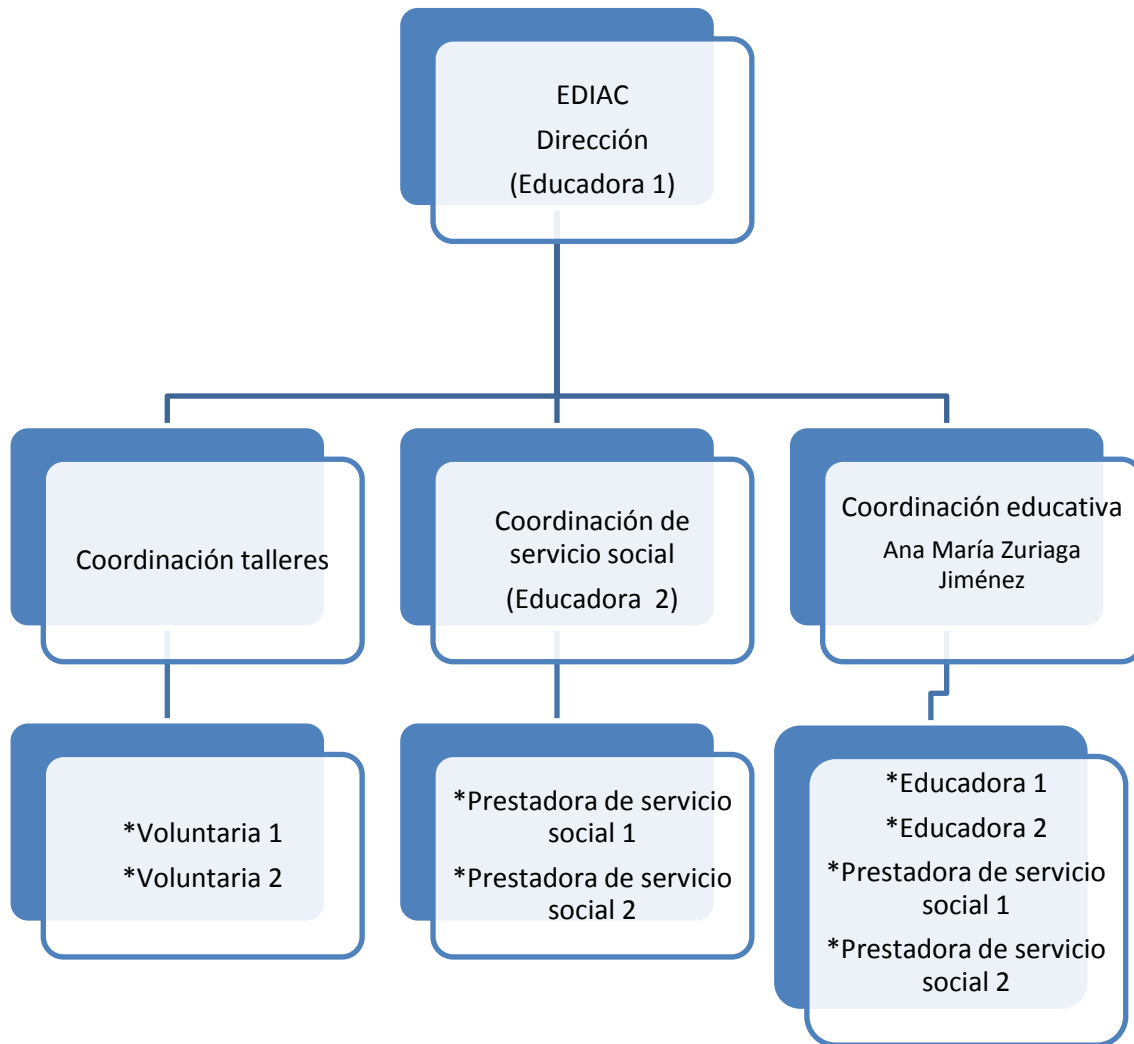
Desarrollo de la actividad.

Para poder iniciar con la actividad es necesario delimitar el espacio en el que se trabajará. Se comienza por verificar que esté lo más limpio posible. Los participantes comienzan a llegar desde las 3:00 pm. Lo primero con que se trabaja en el espacio son las tareas escolares, en donde el papel de los educadores es el de aclarar las dudas en temas específicos. Hay que tener presente que conocer las dificultades académicas da pauta a la elaboración de ejercicios con contenidos que visiblemente tengan que ser reforzados.

Una vez terminadas las tareas escolares se proporcionan las fichas de trabajo. Generalmente el educador debe oscilar entre el apoyo a diferentes labores escolares, la resolución de dudas para las tareas y las fichas de trabajo hechas por EDIAC, ya que los participantes llegan en horarios distintos.

Es indispensable la observación constante de los educadores a los NNA y a las tareas que les producen mayor dificultad. Pues esto permite realizar las fichas de trabajo a la par de los contenidos vistos en la escuela y brindar apoyo a la misma.

1.5. Organigrama general.



Capítulo II. Intervención pedagógica en el CAE.

A esta primera fase corresponde la elección de temas y contenidos, la elaboración de dichas fichas con los temas a trabajar con los NNA, mismas que se utilizan en cada una de las sesiones del CAE, tomándose en cuenta los campos formativos con las materias de español, matemáticas, historia, ciencias naturales y geografía.

Cada sesión requiere que se preparen dos ejercicios para el grupo de preescolar, dos el grupo de primaria 1, dos el de primaria 2 y uno el grupo de secundaria. Estos últimos llegan principalmente para la elaboración y apoyo en dudas y tareas escolares.

Para que los ejercicios estén bien dirigidos a la atención de déficits, consideré necesario un diagnóstico de inicio. Eso me permitiría identificar los temas en los que debía basarme para elaborar las fichas de trabajo. Como primer paso, elaboré la planeación del diagnóstico de partida y los ejercicios correspondientes al mismo, a fin de identificar déficits y habilidades de cada uno de los que han estado presentes en el CAE, tomando como antecedentes temas trabajados en las fichas de la institución.

Independientemente del hecho de no estar en persona al frente de todos los grupos, como coordinadora mi labor ha sido proporcionar a los educadores el material con el que trabajarán en sus grupos; en este caso el material con el que se realizó el diagnóstico. Mi labor fue preparar las fichas de trabajo designadas a cada grupo, recopilar y evaluar los datos.

En la evaluación de las fichas me fue indispensable mantener estrecho contacto con la “educadora 2”, que estaba frente al grupo de preescolar y con la “prestadora de servicio social 1”, que brindaba apoyo a los grupos de primaria.

2.1. Diagnóstico.

Para iniciar mi trabajo en la institución era necesaria una referencia clara. Así que propuse realizar un diagnóstico que me permitiera distinguir algunas

habilidades y conocimientos en los escolares; así como la manera de conducirse de los participantes en las sesiones del CAE.

Álvarez Rojo refiere la definición de diagnóstico pedagógico de Lázaro, el cual la nombra “como el conjunto de indagaciones sistemáticas utilizadas para conocer un hecho educativo con la intención de proponer sugerencias y pautas perfectivas” (Álvarez Rojo 1984, 25). Me era importante tener un acercamiento claro a la forma de intervención del CAE. Para facilitar la labor y poder enfocarme a las verdaderas necesidades de la actividad. Por su parte, García Nieto define el diagnóstico pedagógico como; “el proceso técnico de identificación, valoración y optimación de los aspectos más relevantes de un alumno, grupo de alumnos o situación escolar que explica, facilita y garantiza una toma de decisiones o intervención educativa” (Álvarez Rojo 1984, 27). Es decir, la finalidad primordial del diagnóstico es la mejora de la intervención educativa, pues debe ser capaz de mostrar aspectos clave para la mejora de la práctica cotidiana.

Es importante mencionar que el término de diagnóstico pedagógico aún es polémico, pues en sí contiene un proceso evaluativo. Aclaro que lo que realicé fue un diagnóstico inicial con la finalidad de conocer las necesidades de los participantes del CAE. J. Jorba citado por Ballester define el diagnóstico con distintos términos, pero la misma finalidad: “la evaluación predictiva, también llamada evaluación inicial o evaluación diagnóstico inicial, tiene por objetivo fundamental determinar la situación de cada alumno antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza-aprendizaje.”(Ballester 2004, 25). El conocer las necesidades no únicamente se enfoca a los alumnos, sino también a los educadores. Además de conocer las dificultades respecto a contenidos académicos, también se brinda la posibilidad de sugerir elementos en la forma de intervenir de los educadores.

Los contenidos elegidos para el diagnóstico inicial se dieron a partir de dos cuestiones. La primera me permitió elegir temas que los alumnos habían llevado al CAE en forma de tareas escolares. La segunda fue a través de la elección de temas trabajados en sesiones anteriores del propio círculo, y que pude observar en las fichas de trabajo con que contaba la institución.

Objetivo del diagnóstico:

- ❖ Reconocer los déficits y/o necesidades académicas de niños, niñas y adolescentes, de acuerdo a la edad y grado escolar.
 - Detectar sus habilidades académicas con relación a contenidos trabajados en el CAE durante el ciclo escolar 2008-2009.
 - Detectar habilidades académicas de acuerdo a su grado escolar.
 - Distinguir elementos que permitieran definir contenidos específicos, dirigidos a niños, niñas y adolescentes del Mercado de Comidas, para la intervención del CAE.
 - Observar la interacción educador-alumno.

Realicé un diagnóstico a los NNA en el Mercado de Comidas de La Merced. Dividido en cuatro sesiones, pues el tiempo que permanecen en el CAE es limitado. Busqué evaluar el nivel de algunos conocimientos de acuerdo a su edad y grado escolar. En el cuadro 2.1 muestro los grados escolares que contiene cada grupo determinado por EDIAC, y al educador responsable de cada grupo.

Niveles educativos para los que se planeó el diagnóstico		
Grupo	Grados escolares	Aplicó
Preescolar	Preescolar	Educadora 1
Primaria 1	1° 2° 3°	A mi cargo con el apoyo de la prestadora de servicio social 1
Primaria 2	4° 5° 6°	
Secundaria	1° 2° 3°	A mi cargo

Cuadro 2. 1

Me fue necesario tomar en cuenta que los grupos de primaria y secundaria están organizados de tal forma que contienen tres grados escolares. Así que los contenidos tenían que ser adaptados a estos. Al aplicar la evaluación fue importante tomar en cuenta que los conocimientos de un niño de 3° de primaria

no son equivalentes a los que posee un niño que recién ingresó a la primaria, por ejemplo.

A continuación muestro los temas trabajados en el diagnóstico por grupos y los porcentajes de las habilidades observadas en el diagnóstico. Sé engloban las calificaciones obtenidas en tres conceptos básicos:

D= Deficiente dominio de la habilidad

R= Regular dominio de la habilidad

B= Buen dominio de la habilidad

Dependiendo de estos resultados, utilicé algunos temas con mayor o menor recurrencia dentro de las fichas de trabajo durante el año, pues era indispensable reforzar aún más algunos temas.

Diagnóstico del grupo de preescolar.

No estuve al frente de este grupo y por lo tanto no apliqué el diagnóstico, pero designé los temas y realicé los ejercicios para la evaluación, basándome en el manual de preescolar (EDIAC, Manual de preescolar s.f.). Es el material con que cuenta la institución. Necesitaba esta información para saber qué habilidades eran las más dominadas por niños y niñas, y tenerlas como antecedente para la realización de futuros ejercicios. La elaboración de las “*fichas de trabajo*” y la evaluación de este grupo estuvieron a mi cargo con el apoyo de la “educadora 2”, quien estuvo al frente del grupo.

Temario para el diagnóstico de preescolar.

- Habilidad motriz.
 - Realización de bolitas de papel.
 - Con respecto a la habilidad para el pegado de papel.

- Coordinación y habilidad de pinza.
 - Habilidad para el rasgado de papel.
 - Uso de lápiz y respeto de contornos.
 - Utilización de lápiz en el trazado de rectas.

- Utilización de lápiz en el trazado de zigzag.
- Capacidad para recortar respetando contornos.
- Cognición.
 - Percepción e identificación de colores.
 - Relación de los colores con figuras específicas.
 - Identificar y diferenciar entre grande y pequeño.
 - Verbalizar individualidad a través de ejercicios libres.

Cuadros de ejercicios utilizados en el diagnóstico de preescolar.

Primer sesión preescolar				
Campos de formación	Aspecto en que se organiza	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno
Expresión y apreciación plástica	Motricidad	Ejercicio 1 Plantilla de tortuga. -Con colores de madera se iluminará la cabeza y patitas de la tortuga. -Posteriormente se rellenará el caparazón con bolitas de papel crepe verde.	-Desarrollo en el control muscular. Se busca conocer si el niño o niña tiene la habilidad motriz para hacer bolitas de papel y pegarlas.	D_0% R_40% B_60%
			-Desarrollo de la coordinación manual y motriz. Identificar si tiene la habilidad para utilizar el lápiz así como el respeto de contornos al iluminar.	D_0% R_50% B_50%
Expresión y apreciación plástica	Motricidad	Ejercicio 2 Animales y su alimento -Unir al animalito con su alimento.	-Desarrollo del patrón de movimiento, vertical horizontal, zigzag. Se busca identificar la habilidad o dificultad para trazar líneas en distintas direcciones.	D_10% R_40% B_50%

Segunda sesión preescolar				
Campos de formación	Aspecto en que se organiza	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno
Lenguaje y comunicación.	Cognitivo	Ejercicio 1 Plantilla de frutas - Con pintura digital colorear con el color correspondiente cada fruta. -Diferenciar entre rojo, amarillo y verde.	-Desarrollo de habilidades perceptivas (forma, color y/o texturas). Identificar colores y relacionarlos con figuras específicas.	D_0% R_30% B_70%
Expresión y apreciación plástica.	Motriz Cognitivo Lenguaje	Ejercicio 2 El gato de puntos -Unir todos los puntos hasta terminar de dibujar el contorno del gato.	-Desarrollo del patrón de movimiento, vertical, horizontal y/o zigzag; se busca identificar la habilidad o dificultad para trazar líneas continuas en distintas direcciones.	D_10% R_50% B_40%
			- Se busca identificar y observar la capacidad respecto a la iniciativa e ideas para personalizar sus trabajos.	D_30% R_50% B_20%

Tercer sesión preescolar				
Campos de formación	Aspecto en que se organiza	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno
Expresión y apreciación artística	1 Motricidad	Ejercicio 1 Plantilla grande-pequeño. -Observar la capacidad para diferenciar grande de pequeño.	-Identificar y diferenciar elementos de forma grande y/o pequeña.	D_0% R_30% B_70%

Lenguaje y comunicación	Motricidad cognitiva	Ejercicio 2 El mar -Ilumina una base en la que se pegaran los objetos marinos previamente iluminados.	- Observar la capacidad para recortar, respetando contornos.	D_20% R_40% B_40%
			- Identificar en niños y niñas la forma en que organizan figuras en un área específica.	D_20% R_50% B_30%

Cuarta sesión preescolar				
Campos de formación	Aspecto en que se organiza	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno
Expresión y apreciación plástica	1 Motricidad Cognitiva	Ejercicio 1 La ballena -Rasgar papel y pegarlo dentro de la ballena. -Identificar el color de la ballena.	-Observar la habilidad para el rasgado de papel.	D_10% R_50% B_40%
			-Observar la habilidad para el pegado de papel.	D_20% R_20% B_60%
Lenguaje y comunicación	2 Motricidad	Ejercicio 2 Recortar líneas -Recortar siguiendo las líneas.	- Identificar los avances en el uso de la pinza, con la utilización de tijeras.	D_20% R_40% B_40%

Resultados y observaciones del diagnóstico al grupo de preescolar.

- **Habilidad motriz.**
 - Realización de bolitas de papel.
Los niños y niñas muestran facilidad para realizar las bolitas de papel.
 - Con respecto a la habilidad para el pegado de papel.
Aún hay algunos niños y niñas a quienes se les dificulta la utilización del pegamento blanco. Sin embargo, estos son los más pequeños y tienen menos tiempo en el grupo. No ingresan aún al preescolar. A esta causa se puede atribuir el hecho, pero se tiene

la certeza de que dominarán esta actividad a través de la práctica.

- Coordinación y habilidad de pinza.
 - Respecto a la habilidad para el rasgado de papel.
Aún se puede observar algunas dificultades para este proceso. Algunos piden utilizar las tijeras. Los niños mayores son los que no muestran dificultades para el rasgado.
 - En el uso de lápiz y respeto de contornos.
Se observa que niños y niñas mayores tienen más habilidad para respetar los contornos al iluminar, lo que se atribuye a que tienen mayor práctica realizando este tipo de actividades.
 - En la utilización de lápiz en el trazado de rectas.
Se observa un dominio mayor en el trazado de rectas de izquierda a derecha que de derecha a izquierda. Esto atribuido a que en su mayoría niños y niñas son diestros.
 - La utilización de lápiz en el trazado de líneas en zigzag.
Presenta mayor dificultad. Quienes logran dominar más rápido esta actividad son los niños y niñas mayores, los cuales acuden al preescolar y están a punto de ingresar a primaria. La educadora encargada del grupo me refiere que no hay fichas de este tipo de ejercicios, por lo que es importante retomarlo.
 - Capacidad para recortar respetando contornos.
Se observa que los niños mayores dominan mejor la utilización de tijeras. Para los más pequeños es muy complicado y el respeto de contornos aún no es fácil. Algunos requieren apoyo de la educadora para sostener el papel y poder cortarlo al mismo tiempo.

Una vez que la educadora del grupo expresa lo observado en preescolar, surge la necesidad de adquirir tijeras más pequeñas, que se adapten al tamaño de las manos de niños y niñas de preescolar, con la posibilidad de que esto facilite el dominio de la herramienta.

- Cognición
 - Percepción e identificación de colores.
Niños y niñas reconocen y pueden nombrar cada uno de los

colores presentados en el ejercicio rojo, amarillo y verde.

- Relación de los colores con figuras específicas.
Se puede observar que los niños pueden nombrar la figura correspondiente a cada color.
- Identificar y diferenciar entre grande y pequeño.
Se observa que no hay dificultad para diferenciar entre grande y pequeño, pues son capaces de nombrar y señalar la figura grande y la pequeña.
- Verbalizar individualidad a través de ejercicios libres.
Se observa que niños y niñas tienen dificultades para personalizar sus trabajos. Constantemente preguntan qué materiales pueden usar y si están bien los materiales que eligen, o si están realizando bien su trabajo. La educadora encargada del grupo comenta que no se han hecho ejercicios en los que niños y niñas de preescolar elijan y decidan por sí solos cómo y qué materiales utilizarán.

En el grupo de preescolar se observa que, en su mayoría, niños y niñas preguntan constantemente para lograr la aprobación de la educadora hacia su trabajo.

Las niñas, principalmente las mayores del grupo, pretenden ayudar a sus compañeros, realizándoles sus trabajos o dando indicaciones de cómo realizarlos; además de que frecuentemente desaprobaban el trabajo realizado por algunos de sus compañeros. Por lo que es indispensable trabajar en la tolerancia hacia quienes apenas comienzan a desarrollar sus habilidades.

Por parte de la educadora al frente del grupo se expresa que en el diagnóstico hubo ejercicios que incluían habilidades que no se habían trabajado, como la diferenciación entre grande y pequeño; a pesar de que están contenidas en el manual de preescolar. Aquí se reconoce la necesidad de hacer un escrutinio de los ejercicios con que cuenta la institución y elaborar aquellos que hacen falta para cubrir las habilidades a desarrollar descritas en el manual de preescolar.

Diagnóstico del grupo de primaria 1.

Este fue un grupo a mi cargo. Conté con el apoyo de la “prestadora de servicio social 1”, a quien se le dio la indicación de no resolverle los trabajos a los niños y niñas, y únicamente explicarles cómo realizarlos. Fueron importantes sus observaciones para la evaluación.

Temario para el diagnóstico de primaria 1.

Matemáticas.

- Numeraciones.
 - Reconocimiento de secuencias numéricas.
- Operaciones matemáticas
 - Resolución de sumas.
 - Resolución de restas.
 - Utilización práctica de sumas y restas a través de problemas matemáticos.

Español.

- Reconocimiento del alfabeto.
 - Vocales.
 - Consonantes.
 - Palabras concretas.
- División silábica.
- Sinónimos y antónimos.
- Reglas ortográficas.
- Comprensión lectora.
 - Extracción de ideas principales.
 - Verbalización del contenido de lo leído.

Cuadros de ejercicios utilizados en el diagnóstico de primaria 1.

Primera sesión primaria 1				
Campos de formación	Aspecto en que se organiza Asignatura	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno
	Español	Ejercicio 1	-Se busca que el NN	D_0%

Lenguaje y comunicación	-La comprensión lectora y la identificación de las palabras.	Lío de letras. NN deberán identificar la palabra balón, y diferenciar entre vocales y consonantes.	reconozcan la palabra escrita, alfabeto y vocales. -Que clasifiquen y distinguan un elemento escrito.	R_20% B_80%
Pensamiento matemático	Matemáticas Sentido numérico y pensamiento algebraico.	Ejercicio 2 Completar secuencia numérica del 1 al 100. Niños y niñas, deberán identificar los números faltantes en la secuencia numérica.	-Se busca observar que NN identifiquen los números en orden y de forma consecutiva.	D_0% R_20% B_80%

Segunda sesión primaria 1					
Campos de formación	Aspecto en que se organiza	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno	
Lenguaje y comunicación	Español Comprensión lectora.	Ejercicio 1 Lectura ¡Sorprendente!	-Identificar su défcits y habilidades para recordar y escribir sobre lo leído. -Identificar que NN logren describir y reproducir ideas y contenidos de lo leído.	D_30% R_50% B_20%	
Pensamiento matemático	Matemáticas Sentido numérico y pensamiento algebraico.	Ejercicio 2 Operaciones matemáticas sumas y restas. I	-Observar si niños y niñas reconocen procedimientos en operaciones básicas, además de los elementos que las constituyen. *símbolos *procedimientos *resultados exactos	+	D_20% R_30% B_50%
				-	D_40% R_40% B_20%

Tercer sesión primaria 1				
Campos de formación	Aspecto en que se	Instrumento con el cual se identificará	Competencias a identificar	Nivel de competencia

	organiza	la competencia		D=deficiente R=regular B=bueno
Pensamiento matemático	Matemáticas Sentido numérico y pensamiento algebraico.	Ejercicio 1 Problemas matemáticos -observar si NN entienden y aplican los procedimientos algebraicos (sumas y restas).	-Identificar si los NN reconocen procedimientos en operaciones básicas (suma y resta). -Conocer si aplican las operaciones básicas (sumas y restas) a partir de su utilidad y procedimiento.	D_70% R_30% B_0%
Lenguaje y comunicación	Español La comprensión lectora Y vocabulario.	Ejercicio 2 Dividir en sílabas.	-Identificar si NN diferencian dentro del vocabulario cada parte sonora de la palabra. -Identificar si tienen la habilidad de dividir palabras en sílabas.	D_20% R_60% B_20%

Cuarta sesión primaria 1					
Campos de formación	Aspecto en que se organiza	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno	
Lenguaje y comunicación	Español El lenguaje dentro de la comprensión lectora.	Ejercicio 1 Sinónimos y antónimos.	-Reconocer si NN comprenden similitudes y diferencias de significado en palabras concretas, dentro del lenguaje	S	D_0% R_30% B_70%
				A	D_20% R_60% B_20%
Lenguaje y comunicación	Español -Reglas y usos gramaticales.	Ejercicio 2 Uso de la g y la j (mayúscula y minúscula).	-Identificar si NN pueden distinguir las diferencias entre g y j, así como del uso de la mayúscula y la minúscula. -Reconocer si discriminan diversas reglas gramaticales y las ponen en práctica.	j y g	D_30% R_60% B_0%
				M Y m	D_0% R_60% B_30%

Resultados y observaciones del diagnóstico al grupo de primaria 1.

Matemáticas.

- Numeraciones.
 - Reconocimiento de secuencias numéricas.

En general los niños y niñas reconocen la secuencia lógica de una numeración, la leen y la pueden reproducir.
- Operaciones matemáticas.
 - Resolución de sumas.

Reconocen el procedimiento de la suma. No les causa mayor problema.
 - Resolución de restas.

Reconocen el procedimiento de la resta. Aunque se les dificulta desarrollarla cuando hay un número menor en el minuendo que en el sustraendo. Se observaron dificultades para recordar las cantidades en el acarreo. Estas cuestiones unificadas impiden que logren el resultado real de la operación. A pesar de que reconozcan el procedimiento.
 - Utilización práctica de sumas y restas a través de problemas matemáticos.

Muestran dificultad para distinguir si tienen que utilizar suma o resta para resolver los problemas matemáticos.

Español.

- Reconocimiento del alfabeto.

En cuanto a la identificación y reconocimiento del alfabeto se pudo notar que niños y niñas conocen, distinguen y diferencian entre consonantes y vocales; además de reconocer estos elementos en conjunto dentro de palabras específicas.
- División silábica.

Se identifica que por sí solos no reconocen la división silábica en las palabras. Es necesario brindarles apoyo para que localicen los grupos de sonido en los vocablos. La mayoría consigue identificarlas tras varias repeticiones, sin embargo este es un aspecto importante a reforzar.
- Sinónimos.

Los niños y niñas hacen mención de no saber cuáles son las palabras

sinónimas. Sin embargo, tras explicarles la lógica de las mismas logran comprender rápido el concepto y encontrarlas fácilmente.

- Antónimos.

Al igual que el caso de los sinónimos hacen referencia a no conocer los antónimos. Les es más complicado comprender el concepto contrario de las palabras antónimas. En general, es necesario brindar apoyo no sólo explicando el concepto, sino hacerlos llegar a los antónimos a través de cuestionamientos.

- Reglas ortográficas.

Se utilizó un ejercicio para identificar palabras con “g” y con “j”. Se observa confusión y utilizan ambas letras de manera indistinta. No reconocen reglas ortográficas.

- Comprensión lectora.

- Extracción de ideas principales.

En cuanto a la extracción de ideas, se pudo observar que niños y niñas tienen dificultad para identificar y extraer ideas concretas acerca de lo leído. Me fue indispensable apoyarles a través de cuestionamientos para que logran identificar las ideas solicitadas en el ejercicio.

- Verbalización del contenido de lo leído.

En términos generales, les es difícil expresar ideas propias o impresiones respecto a lo leído. Requieren o esperan a que se les cuestione para hablar acerca de la lectura.

Acerca de la comprensión de lectura para este grupo, se me hace saber por parte de la educadora con más tiempo en la institución, que tal tipo de ejercicios no se había trabajado con el grupo de primaria 1, y no se tomaba en cuenta la búsqueda de lecturas acordes a las edades de dicho grupo.

En el grupo de Primaria 1, se pueden observar diversas actitudes, reflejo de cómo acostumbraban niños y niñas a trabajar en el CAE.

No habituaban leer las indicaciones de los ejercicios. Hacían mención de que los educadores anteriores “sí les ayudaban”, explicándoles al momento y sin necesidad de hacerlos leer las instrucciones.

Para ellos, otra forma de ayudarles era resolviéndoles las fichas de trabajo o las tareas escolares. Si no logran esto de parte de las educadoras, buscan que los NNA de primaria 2 y/o secundaria se los resuelvan. Refieren que ayudarles equivale a resolverles los ejercicios o las tareas, y que el explicarles o guiarlos para que los terminen por ellos mismos no es ayudarles.

Muestran menor tolerancia. Exigen se les atienda al instante, sin impórtales si uno está trabajando con otro compañero. No se brindan apoyo ni intercambian ideas entre sí para resolver los ejercicios.

Diagnóstico del grupo de primaria 2.

Este fue un grupo a mi cargo. Tuve el apoyo de la “prestadora de servicio social 1”, a quien se le dio la indicación de no resolver los trabajos a los niños y niñas, y únicamente explicarles cómo realizarlos. Fueron importantes sus observaciones para la evaluación.

Temario para el diagnóstico de primaria 2.

Matemáticas.

- Numeraciones.
 - Reconocimiento de secuencias lógicas.
- Operaciones matemáticas.
 - Resolución de sumas.
 - Resolución de restas.
 - Resolución de multiplicaciones.
 - Resolución de divisiones.
 - Utilización práctica de sumas, restas y multiplicaciones a través de problemas matemáticos.
 - Sumas de fracciones.

Español.

- Sinónimos y antónimos.
- Sujeto y predicado.
- Reglas ortográficas.
- Comprensión lectora.
 - Extracción de ideas principales.

- o Verbalización del contenido de lo leído.

Cuadros de ejercicios utilizados en el diagnóstico de primaria 2.

Primera sesión primaria 2					
Campos de formación	Aspecto en que se organiza Asignatura	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno	
Lenguaje y comunicación	Español -El lenguaje dentro de la comprensión lectora.	Ejercicio 1 Crucigrama de sinónimos y antónimos.	-Reconocer si NN comprenden similitudes y diferencias de significado en palabras concretas, dentro del lenguaje.	S	D_0% R_20% B_80%
				A	D_50% R_25% B_25%
Pensamiento matemático	Matemáticas Sentido numérico y pensamiento algebraico.	Ejercicio 2 Operaciones básicas (suma, resta, multiplicación y división).	-Observar si NN reconocen procedimientos en las operaciones básicas, además de los elementos que las constituyen. *símbolos *procedimientos *resultados exactos	S	D_0% R_30% B_70%
				R	D_0% R_30% B_70%
				M	D_10% R_70% B_20%
				D	D_20% R_60% B_20%

Segunda sesión primaria 2					
Campos de formación	Aspecto en que se organiza	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno	
Pensamiento matemático	Matemáticas Sentido numérico y pensamiento algebraico	Ejercicio 1 Problemas matemáticos	-Identificar si NN reconocen procedimientos en operaciones básicas (suma, resta y multiplicación). -Conocer si aplican las operaciones básicas (sumas, restas y multiplicaciones) a	D_40% R_50% B_10%	

			partir de su utilidad y procedimiento.	
Lenguaje y comunicación	Español La comprensión lectora y vocabulario.	Ejercicio 2 Sujeto y predicado.	-Identificar si NN distinguen las dos partes básicas de un enunciado bimembre.	D_10% R_70% B_20%

Tercer sesión primaria 2				
Campos de formación	Aspecto en que se organiza	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno
Pensamiento matemático	Matemáticas Sentido numérico y pensamiento algebraico.	Ejercicio 1 Fracciones	-Observar en NN la habilidad para identificar fracciones. -Identificar el procedimiento en sumas de fracciones. Identificar mayor que, menor que o igual (equivalencias en fracciones).	D_20% R_50% B_20%
Lenguaje y comunicación	Español La comprensión lectora.	Ejercicio 2 Lectura de comprensión de “Zoológico Zamora.”	-Identificar la capacidad lectora así como la habilidad para recordar hechos concretos.	D_30% R_40% B_30%

Cuarta sesión primaria 2				
Campos de formación	Aspecto en que se organiza	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno
Lenguaje y comunicación	Español -Reglas y usos gramaticales.	Ejercicio 1 Ortografía c, s y z.	-Reconocer si NN discriminan diversas reglas ortográficas y las ponen en práctica -Identificar si los NN pueden	D_10% R_90% B_0%

			distinguir las diferencias entre c, s y z.	
Pensamiento matemático	Matemáticas Pensamiento lógico y habilidad matemática.	Ejercicio 2 Series incompletas.	-Identificar cantidades faltantes en secuencias abstractas. -Observar en NN la habilidad matemática, para resolución de obstáculos lógicos.	D_0% R_80% B_20%

Resultados y observaciones del diagnóstico al grupo de primaria 2.

Matemáticas.

- Numeraciones.
 - Reconocimiento de secuencias lógicas.
Debido a que las primeras series eran de figuras, pudieron deducir la lógica de las series numéricas, aunque les costó trabajo localizar las operaciones matemáticas para realizarlas. Este hecho los impulsó a apoyarse y expresar entre compañeros las posibles soluciones.
- Operaciones matemáticas.
 - Resolución de sumas.
No se muestran dificultades graves para realizar las sumas. Se entiende el concepto y el procedimiento.
 - Resolución de restas.
No se muestran dificultades graves para realizar las restas. Se entiende el concepto y el procedimiento.
 - Resolución de multiplicaciones.
Se observa dificultad para la resolución de multiplicaciones, pues no hay dominio de las tablas de multiplicar. No se entiende la lógica del proceso multiplicador.
 - Resolución de divisiones.
Se observa mayor dificultad para resolver divisiones, debido al bajo dominio de las tablas de multiplicar. Hay confusión para entender cuál es la función y/o aplicación de la división.
 - Utilización práctica de sumas, restas y multiplicaciones a través

de problemas matemáticos.

Debido a que no se tiene clara la utilidad y la lógica de las operaciones matemáticas, –esto principalmente referido a las multiplicaciones y divisiones–, se observa dificultad para identificar las operaciones necesarias para la resolución de los problemas matemáticos.

- Sumas de fracciones.

Se observa dificultad para diferenciar entre “<, > o =” y para la resolución de sumas también se muestra dificultad. Sin embargo, una vez explicado y entendido el procedimiento se les facilita.

Español.

- Sinónimos.

Niños y niñas expresan no poder diferenciar entre sinónimos y antónimos. Es necesario explicarles las características de cada uno. Muestran facilidad para identificar los sinónimos.

- Antónimos.

Para los antónimos se observa una mayor dificultad para entender la lógica de las palabras contrarias. Sin embargo, logran entender el concepto más rápidamente de lo que fue en el grupo de primaria 1.

- Sujeto y predicado.

En su mayoría no logran identificar y diferenciar entre sujeto y predicado. Es importante brindar el apoyo, describiendo las características de cada parte de la oración.

- Reglas ortográficas.

Se utilizó un ejercicio para identificar palabras con “c”, “s” y “z”. Se observa confusión y utilizan las letras de manera indistinta. No reconocen reglas ortográficas, es necesario dar usos ortográficos de estas letras para que logren resolver el ejercicio.

- Comprensión lectora.

- Extracción de ideas principales.

Se observan algunas dificultades para extraer las ideas principales. Sin embargo en comparación al grupo de primaria 1, son más autónomos para resolver el ejercicio.

- Verbalización del contenido de lo leído.

Al momento de explicar o hablar del texto se observa mayor dificultad y refieren la necesidad de que se les pregunte directamente lo que se desea saber.

En el grupo de primaria 2 se observa que la mayoría no lee las instrucciones. Solamente hay una niña que es autónoma en los ejercicios; lee las instrucciones y presta atención cuando se le guía o explica para resolver sus dudas; pero mantiene poca relación con sus compañeros. No habla durante las sesiones y se retira inmediatamente en cuanto termina su trabajo.⁴

La mayoría pide a la educadora que le resuelva los ejercicios o hace la misma petición a los compañeros de secundaria. Intercambian ideas para resolver los ejercicios; sin embargo, se desesperan con facilidad cuando niños y/o niñas de primaria 1 piden ayuda, y optan por resolverles los ejercicios en vez de explicarles cómo resolverlos.

Expresan conocer la mayoría de los ejercicios con los que cuenta EDIAC, y manifiestan que van al CAE principalmente para que les resuelvan las tareas, y no necesariamente para aclarar dudas en torno a estas.

Diagnóstico del grupo de secundaria.

Este grupo estuvo totalmente a mi cargo, pues las educadoras consideran a los adolescentes complicados de tratar.

Temario para el diagnóstico de secundaria.

Matemáticas.

- Operaciones matemáticas.
 - Resolución de multiplicaciones.
 - Resolución de divisiones.
 - Operaciones algebraicas (sustitución).

Español.

⁴Me es importante hacer mención de esta niña, pues ella es una de las que durante el proceso se convierte en tutora de sus compañeros.

- Sinónimos y antónimos.
- Gramática.
 - Pronombres.
 - Sustantivos.
 - Adjetivos calificativos.
- Comprensión lectora.
 - Extracción de ideas principales.
 - Verbalización del contenido de lo leído.

Cuadros de ejercicios utilizados en el diagnóstico de secundaria.

Primera sesión secundaria					
Campos de formación	Aspecto en que se organiza Asignatura	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno	
Pensamiento matemático	Matemáticas Sentido numérico y pensamiento algebraico.	Ejercicio Operaciones básicas (multiplicación y división).	-Observar si los adolescentes reconocen procedimientos en las operaciones básicas, además de los elementos que las constituyen. *símbolos *procedimientos *resultados exactos	M	D_0% R_40% B_60%
				D	D_10% R_50% B_40%

Segunda sesión secundaria					
Campos de formación	Aspecto en que se organiza	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno	
Lenguaje y comunicación	Español -El lenguaje dentro de la comprensión lectora.	Ejercicio Sinónimos y antónimos.	-Reconocer si los adolescentes comprenden similitudes y diferencias de significado en palabras concretas, dentro del lenguaje.	S	D_0% R_30% B_80%
				A	D_0% R_40% B_60%

Tercer sesión secundaria				
Campos de formación	Aspecto en que se organiza	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno
Pensamiento matemático	Matemáticas Sentido numérico y pensamiento algebraico.	Ejercicio Operaciones algebraicas (sustitución).	-Identificar la habilidad para despejar operaciones algebraicas, así como la sustitución de elementos.	D_10% R_60% B_30%

Cuarta sesión secundaria					
Campos de formación	Aspecto en que se organiza	Instrumento con el cual se identificará la competencia	Competencias a identificar	Nivel de competencia D=deficiente R=regular B=bueno	
Lenguaje y comunicación	Español La comprensión lectora y vocabulario.	Ejercicio Lectura de comprensión las noches de abril mansas y bellas” Identificar (pronombres, sustantivos y adjetivos calificativos).	-Reconocer si los adolescentes discriminan diversos elementos gramaticales y los ponen en práctica -Observar la comprensión lectora en los adolescentes.	Comprensión lectora	D_0% R_60% B_40%
				Elementos gramaticales	D_30% R_60% B_10%

Resultados y observaciones del diagnóstico al grupo de secundaria.

Matemáticas.

- Operaciones matemáticas.
 - Resolución de multiplicación.
Comprenden la lógica de la multiplicación, se observa que no dominan fluidamente las tablas de multiplicar. Lo que hace que tarden en resolverlas. Aunque buscan estrategias para obtener los resultados de las tablas de multiplicar que no conocen.
 - Resolución de división.
La dificultad con las tablas de multiplicar es un obstáculo para la resolución de las divisiones. Se observa que algunos

adolescentes tienen dificultad para comprender la lógica y aplicación de la división.

- Operaciones algebraicas (sustitución).

Se observa dificultad para hacer la sustitución algebraica y despejar los elementos de las mismas, no logran leer y verbalizar la expresión algebraica.

Español.

- Sinónimos y antónimos.

Los adolescentes refieren la necesidad de que se les explique la diferencia entre sinónimos y antónimos. Los sinónimos son más fáciles de identificar en comparación con los antónimos. Sobre los cuales aún muestran confusión.

- Gramática.

- Pronombres, sustantivos y adjetivos calificativos.

No logran identificar en primera instancia cada uno de estos elementos en una oración específica. Es indispensable explicar la función de cada uno de estos elementos. Aun así, se nota dificultad para identificarlos en las oraciones.

- Comprensión lectora.

- Extracción de ideas principales.

Se observa mayor habilidad para extraer las ideas principales del texto.

- Verbalización del contenido de lo leído.

Muestran un poco de dificultad al intentar explicar el texto. Sin embargo, profundizan al verbalizar los cuestionamientos referentes al mismo.

En el grupo de secundaria se pudo identificar a dos adolescentes autónomos en la realización de sus ejercicios, uno de ellos interesado en ayudar a sus compañeros. Pero su forma de ayudar implicaba resolverles las fichas de trabajo y/o tareas escolares.

Entre compañeros de secundaria dialogan poco para resolver dudas en

conjunto. Generalmente compiten para ver quién termina antes o quién sabe resolver las cosas. Por otro lado, se observa distanciamiento entre las adolescentes mujeres, identificándose dos grupos.

Tampoco acostumbran leer las instrucciones y lo hacen hasta que se les indica que lean, tras referir que no entienden el ejercicio.

Expresan que ya conocen de memoria la mayoría de los ejercicios. Se desesperan ante las peticiones de niños y niñas más pequeños y ceden con facilidad a resolverles fichas de trabajo y/o tareas escolares. Hacen referencia a que les da flojera explícales y que es más rápido resolver ellos mismos el trabajo.

Con el diagnóstico inicial se observó que niños, niñas y adolescentes no acostumbran leer las indicaciones incluidas en los ejercicios. Tienen en su mayoría, la necesidad de que se les explique los procedimientos para ahorrarse el tener que leer las indicaciones. Algunos otros, cuando ya no podían resolver el ejercicio lo dejaban al azar o simplemente no lo resolvían. Acostumbran resolver los ejercicios de los otros en lugar de explicar a sus compañeros la manera de realizarlo. Lo que indica que el apoyo a pares no se lleva a cabo, sumando a ello había que reforzar la convivencia y el respeto.

A partir de los resultados generales del diagnóstico inicial, comencé a buscar contenidos para la elaboración de los temarios para cada grupo y así reforzar principalmente las carencias; además de posibles cambios en la forma de intervención de parte de los educadores.

2.2. La Didáctica.

Se podría decir que en cualquier proceso de aprendizaje intencionado interviene la Didáctica, indistintamente de lo que se esté enseñando. Que bien puede ir desde una actividad muy simple, un oficio a una estructura educativa previamente planificada. Entonces, cómo comprender la Didáctica a través de la cotidianidad. Pues es necesario concebirla en la relación que se da entre alguien que aprende y alguien que le enseña, como parte básica de la simbiosis que permite la acción educativa. No se trata de una simple transmisión de conocimiento. Es hacer que tal conocimiento sea verdaderamente significativo para quien lo está recibiendo (dígase alumno),

pero quien tiene dicha labor (el educador, maestro etc.), lleva implícita la labor de buscar el medio más adecuado para lograr su cometido. Justo esa forma de enseñar es la Didáctica. Escribano González habla de ella desde dos perspectivas. La primera, el significado de la palabra: “El término Didáctica proviene originalmente del griego *didoskein*... enseñar, instruir, explicar, hacer saber, demostrar.” Históricamente las acepciones que se le atribuyen al término no varían en esencia del Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, que la denomina «el arte de enseñar» (Escribano González 2004, 26,25); término que ha desatado una serie de polémicas en el ámbito pedagógico, pues pareciese imposible determinar si los procesos educativos son un arte o una ciencia. Y la segunda, así la concibe Tritone citado por Escribano:

“la didáctica es la teoría de la praxis docente y la define como «la síntesis orgánica y funcional de la metodología de la instrucción (fin) con una tecnología de la enseñanza (medio), la cual extrae sus fundamentos de la filosofía, de la ciencia biológica y sociología y de la experiencia personal e histórica, ayudada por experiencia estrictamente científico experimental.»”(Escribano González 2004, 26-27).

Es decir, se concibe la Didáctica como aquella parte de la Pedagogía que nos brinda las herramientas teóricas llevadas a la práctica de educar; cuyo objetivo radica en apoyar al proceso educativo dando normas y pautas que pueden sugerir instrumentos de intervención que, a su vez, permiten articular «la enseñanza y el aprendizaje» (Fernández Rincón 2009, 39).

Resulta complicado elegir los métodos o la teoría más adecuada a una práctica, a una necesidad, a un concepto y a las finalidades que se pretenda alcanzar con dicha práctica. La cuestión es: ¿cómo se pretende hacer de la educación un proceso estructurado, que se basa en teorías del aprendizaje? ¿Cómo fundamentamos nuestras actividades a partir de la Didáctica? Pues tenemos que convertirla en la práctica de la teoría. El hecho de que sea tal como se planea o no, es lo que hace la diferencia entre una teoría adecuada y

la necesidad de aplicar nuevas opciones para lograr los resultados deseados o requeridos. Medina Rivilla habla de la necesidad de pensar la Didáctica:

“como un escenario de reflexión e indagación permanente acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje, orientados a formar integralmente a los estudiantes y a contribuir al desarrollo profesional de los docentes, quienes se viven como los colaboradores más activos en el incremento del conocimiento y la mejora de la práctica educativa” (Medina Rivilla 2005, 11).

La Didáctica considera el hecho educativo como un proceso en pleno cambio y adaptación por parte de los actores, y permite buscar estrategias de mejoramiento dirigidos al aprendizaje significativo.

Es indispensable hablar de *Didáctica*, y hacer conciencia de cómo se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje dentro de la institución. Qué tan eficaz era y si se podía o no reconocer su validez. Para el momento en que me incorporo a la institución había cinco personas laborando en la misma, de las cuales 3 estaban enfocadas en el trabajo con reporteros y la elaboración del juego de la ESCNNA, mismo que no se desarrolla dentro de las actividades del área educativa planteadas por la institución. Estas educadoras eran la coordinadora de dicho proyecto y 2 voluntarias.

Sólo quedaban 2 personas trabajando activamente en el área educativa: la directora y la trabajadora social. La labor de ambas se centraba en mantener activo el Círculo de Apoyo Escolar, y cuyo único soporte era el Programa Operativo de Educación (POE), que únicamente incluye objetivos y descripción de las actividades del área educativa, y el Manual de Intervención para Preescolar, en el que se plantean las habilidades y destrezas que se busca desarrollar y/o reforzar en el grupo de preescolar, por medio de una serie de fichas de trabajo recomendadas para cada habilidad descrita en el manual.

Sin embargo, para los grupos de primaria y secundaria no existe ningún manual que determinase los contenidos y habilidades a desarrollar. Solamente

existían algunas fichas que mis antecesores habían elaborado, las cuales se utilizaban de forma alternada. Esta forma de trabajo se daba únicamente para no cesar con las actividades del Círculo de Apoyo Escolar.

La labor esencial de las dos personas que tenían a su cargo la actividad consistía en entregar las dos fichas de trabajo a los participantes para que por sí solos las resolvieran, sin mayor preocupación real de si habían comprendido algo. Y al finalizar se retiraban del espacio.

La primera tarea que se me pidió realizar en EDIAC consistía en la elaboración de material didáctico para las sesiones del CAE, lo que corresponde a las *fichas de trabajo*, con las que se labora los días de sesiones en el Mercado de Comida. Los contenidos debían estar basados en los programas de la SEP, y dirigidos a los grupos de preescolar, primaria de 1º a 6º y secundaria de 1º a 3º. Estas eran las características generales, simplemente comentadas por la dirección de EDIAC. Pero, ¿cómo elegir el contenido más adecuado? Sólo se hablaba de material didáctico, más no del papel de la Didáctica en el proceso educativo. Me era indispensable comprender no solamente cómo había estado funcionando la institución sin un coordinador que dirigiera el área educativa, sino también, el planteamiento didáctico que aplicaban las personas encargadas antes de mí.

Como profesionalista me fue necesario plantear qué papel juega la Didáctica dentro de tal entramado educativo, desde la creación del material didáctico, hasta la implementación del material en la praxis, y la fundamentación teórica del *deber ser de la práctica educativa*. Fernández Rincón se respalda en la definición de Pasillas Valdez, quien da una definición clara y que articula perfectamente las necesidades a las cuales me enfrenté en EDIAC.

“La didáctica convierte saberes descriptivos y explicativos sobre el aprendizaje y el desarrollo del individuo en principios operativos para la enseñanza, en criterios de actuación en materia de instrucción, es decir, convierte conocimientos descriptivos de otras disciplinas en normas de acción para la enseñanza, o sea, en conocimientos prescriptivos” (Fernández Rincón 2009, 40).

Al aprehender la Didáctica como elemento que ordena y dicta la viabilidad de la práctica educativa, es que los procesos se tornaron claros; para lo cual era importante trabajar a partir de las metas generales que la propia institución ya tenía establecidas.

El Programa Operativo de Educación es el que debía ser seguido al pie de la letra, pues se me pedía cumplir con las expectativas, metas e indicadores que el mismo plantea. Sin embargo, sólo se menciona el papel del educador como observador que se supone induce a que el apoyo a pares se lleve a cabo entre los participantes. Lo cual era evidente que no se realizaba. Por lo que la propuesta aplicada por mis antecesores tampoco era la propia para cumplir las metas que se me requerían.

La teoría didáctica tiene que ir más allá de la cuadratura y de la propia estructura. Si esta última no funciona, es imprescindible buscar los medios que la hagan adecuarse a las realidades o, en definitiva, acudir a otras y/o a nuevas ideas pedagógicas. Lo importante es no quedarse estático en las concepciones prefabricadas del cómo debe ser el proceso educativo. Aquí es importante considerar que la realidad educativa debe ir más allá de teorizar o idealizar procesos tradicionales. Es indispensable confrontar esas ideas a la realidad educativa, convertirla en praxis y observar si los resultados son los esperados o pueden mejorarse, modificando o cambiando la propuesta de intervención.

La realidad contextual aporta elementos que urden el cambio en la praxis. Esto no quiere decir, necesariamente, que la teoría sea errónea. Sólo ocurre que el medio es diferente, pues aquello que hizo que dicha teoría fuera aceptada como correcta, no se encuentra en el medio en el que se pretende poner en práctica. Si no conocemos la realidad y las incidencias en el contexto específico, no podemos teorizar acerca de ello o cambiar la práctica educativa.

Es importante pensar la Didáctica como proceso fundamental del hecho educativo y mantener presente la interdisciplinariedad de la Pedagogía en el proceso didáctico, la que nos permite trabajar desde la realidad de los actores,

con cimientos en las estructuras socioculturales y aportando a cada individuo durante el proceso. Enmarcando este hecho, Medina Rivilla concibe la Didáctica de forma clara:

“...una disciplina de naturaleza pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos socio comunicativos, y la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Medina Rivilla 2005, 7).

Posiblemente lo aportado pueda parecer de momento muy pequeño, pero las realidades, y el cambio de estas, debe comenzar con algo concreto. En este punto es importante el trabajo individual, aquello que se queda en las historias personales y que es verdaderamente significativo para cada uno como individuo y educador.

Una reflexión sobre los procesos que se llevaban a cabo en EDIAC permite observar la necesidad de asumir con mayor seriedad el trabajo realizado, principalmente en el CAE, pues de ello depende el cómo los beneficiarios podían esperar algo del resto de las actividades educativas que la institución promueve. No sólo por ser la actividad que se realiza con mayor frecuencia, sino también por ser la actividad que se desarrolla totalmente bajo la mira de la propia comunidad, por el hecho de desarrollarse dentro del inmueble del Mercado de Comida de La Merced. Los locatarios y en general los padres de familia de los niños, niñas y adolescentes que asisten a la actividad, son observadores constantes del desarrollo del CAE, de cómo los educadores realizan el proceso y se relacionan con los participantes. Por lo que, si de parte de la institución se desea que los padres de familia brinden facilidades y tengan disposición para que sus hijos participen en el resto de las actividades, es indispensable establecer un proceso didáctico adecuado que permita que los participantes muestren desarrollo de habilidades que les permita mejorar y/o facilitarse ciertos procesos académicos.

Fue indispensable hacer ver a las personas que fungían como educadoras que la Didáctica no consistía en la elaboración de las fichas de trabajo, que únicamente son herramientas de apoyo para los procesos educativos; y que era necesario replantear la forma de intervención, de modo tal que se optara por el proceso didáctico con mejor afinidad al trabajo y que mayores posibilidades ofreciera a los educadores de efectivamente realizar el proceso enseñanza-aprendizaje.

2.3. Propuesta de trabajo.

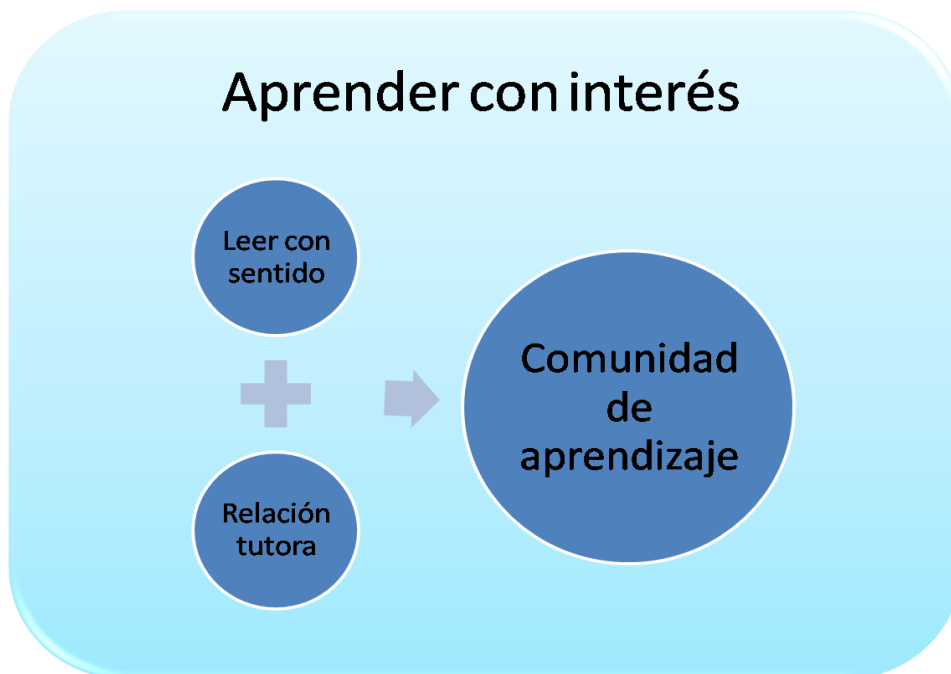
A partir de la observación y el intercambio de experiencias con las educadoras, me di cuenta de que el apoyo a pares, aun siendo una buena propuesta, en realidad no estaba siendo aplicada. Pude apreciar que algunos de los educadores anteriores no solamente permitían que entre los niños, niñas y adolescentes, se solucionaran los ejercicios o tareas entre sí, sino que algunos educadores hasta llegaban al punto de resolver los ejercicios o tareas, en vez de brindar una asesoría para su elaboración, bajo la supuesta instrucción de que los NNA estudiaran los temas en sus casas. Fue substancial retomar la propuesta de trabajo que la misma institución proponía en sus manuales, pero que no se llevaba a cabo por factores internos.⁵ El modelo de intervención a partir de la «*investigación-acción*», Sagastizabal lo define cómo aquel que tiene el fin de conocer la realidad en el propio contexto, brindando al investigador la posibilidad de acción o intervención, con el fundamento de estar inmerso en el medio de trabajo: “en la investigación-acción la búsqueda de datos y elaboración de teorías están dirigidas en primer lugar a guiar la acción...” (Sagastizabal 1999, 77).

Con esa base y a partir de la observación, vi indispensable la necesidad de replantear la viabilidad y la eficiencia del apoyo a pares, no porque fuera una propuesta de trabajo errónea, sino porque se había desvirtuado y los participantes del CAE ya tenían una percepción equivocada de esta forma de trabajo.

⁵EDIAC concibe la investigación-acción, como la forma de intervención. Sin embargo, específicamente en el CAE no era llevada a cabo. Pues para empezar durante un tiempo ni siquiera hubo coordinador del área educativa, por falta de personal y a consecuencia de los problemas económicos de la institución.

En la búsqueda de proposiciones didácticas que presentaran viabilidad de ser puestas en práctica en el CAE, localicé “la relación tutora”; propuesta de intervención bajo la concepción de “*comunidades de aprendizaje*”, desarrollada por Gabriel Cámara Cervera y que ha sido trabajada exitosamente por CONAFE⁶ en escuelas telesecundarias y posteriormente en diversas comunidades por parte de Convivencia Educativa, A. C. (CEAC) con buenos resultados.

En el transcurso de ahondar más acerca de la propuesta de intervención desarrollada por Gabriel Cámara, pude identificar tres aspectos primordiales, que tienen la finalidad de culminar en “*aprender con interés*”. Los primeros son “*leer con sentido*” y la “*relación tutora*”, ambos se encuentran interconectados de tal forma que permiten el desarrollo del tercer elemento: “*la comunidad de aprendizaje*”. El andamiaje entre estos tres aspectos se muestra en el cuadro 2.2.



Cuadro 2. 2. Cuadro desarrollado a partir de la propuesta de Comunidades de Aprendizaje, planteada por Gabriel Cámara.

⁶El CONAFE es un órgano descentralizado de la SEP encargado de diseñar y ejecutar la política compensatoria nacional, para lo cual dispone de recursos específicos y de su propio sistema regulatorio, independiente del sistema de reglas y recursos típicos de la SEP. (Makowski 2006).

La decisión fue establecer la “relación tutora” como propuesta didáctica de intervención para el CAE, ya que contiene en sí lo que la institución propone como apoyo a pares. Pero, agregando algunas otras cualidades y/o características necesarias para la implementación en las sesiones.

La relación tutora en sí, es solamente una parte de la intervención, pues el fin real es desarrollar una “comunidad de aprendizaje” que opere bajo el lema de «aprender con interés», para lo que la “relación tutora” y el “leer con sentido” son los medios para alcanzar dicho fin.

2.4. Aprender a leer con sentido.

Para esta propuesta, saber leer es indispensable para el aprendizaje. Es sinónimo de entender lo que se lee. El aprender a “*leer con sentido*” implica el hacer introspección de lo que se lee, hacerlo propio y ponerlo en práctica con la experiencia, para así poder transmitirlo a otros, como afirma Gabriel Cámara:

“La competencia de aprender a leer con sentido, o como decimos, a dialogar con los autores de los textos, permite orientar los esfuerzos hacia el mismo objetivo pero al mismo tiempo incorporar el interés particular de cada aprendiz. La búsqueda efectiva de esta competencia común no necesita en un principio que el tutor se comprometa a apoyar en cualquier tema de estudio, en cualquier texto, sino únicamente en los que conoce bien. Lo importante es entablar una relación personal y practicar el aprendizaje independiente” (Cámara Cervera, Gabriel 2006, 174).

De parte del educador es indispensable la constante actualización, reconocimiento y estudio de los contenidos escolares, pero a su vez el apoyo y acompañamiento a los participantes de la lectura, la capacidad de descubrir con ellos el conocimiento a través de la acción lectora.

Originalmente los ejercicios del CAE contemplan un apartado de instrucciones. Para el grupo de preescolar, las mismas están dirigidas al educador que esté a cargo del grupo. En los casos de primaria y secundaria las instrucciones están dirigidas a los alumnos, con la intención de facilitar la resolución de los

ejercicios. Gracias al diagnóstico inicial se pudo notar que los NNA no leían y automáticamente querían que se les explicara, para así evitar leer las indicaciones incluidas en las fichas de trabajo. Al encontrar una negativa ante estas peticiones, hacían referencia a que educadores anteriores les explicaba rápidamente, sin verificar antes si los participantes habían leído las instrucciones, no se confirmaba si pedían apoyo debido a que no entendían o simplemente porque no habían leído.

Este hecho se corroboró con las educadoras que aún laboran en la institución. Se referían a que educadores anteriores eran permisivos y consentían dicho tipo de conductas, ya fuese para atender al siguiente niño o simplemente por no verse “estrictos” ante ellos. Esta práctica tenía que cambiar. Como educadora había que dotarse de mayor paciencia y esperar los tiempos de aprendizaje y adaptación de cada participante.

El primer paso consistió en hacerlos leer e incitarlos a entender las instrucciones por ellos mismos, antes de brindarles completamente las cosas digeridas. “Aprender con interés lleva necesariamente a aprender en profundidad y a no escatimar esfuerzo por entender hasta quedarse satisfecho y demostrar ante los demás compañeros” (Cámara Cervera 2008, 39). Es decir que la forma más clara de demostrar que se ha entendido algo, es ejemplificarlo. En nuestro caso, ser capaz de explicar el conocimiento a otros compañeros.

Costó trabajo hacer ver a los NNA que la nueva forma de trabajo implicaba que leyeran instrucciones, lo que los conduciría a aprender a leer con sentido. Durante las sesiones del CAE fue necesario no explicar los temas, hasta haberme asegurado de que habían leído las instrucciones. Para percatarme de esto, se les pedía que leyeran las instrucciones en voz alta. A modo de complemento me fue preciso que cada participante me explicara lo que entendió de las instrucciones. Esto ayudó a darme cuenta de si había cuestiones que en verdad no entendían. En estos casos fue necesario apoyarlos con una explicación ejemplificada. De preferencia, el ejemplo utilizado se elaboraba en el momento, para que ellos pudieran resolver todo el

ejercicio. Por ejemplo:

“Niño de 8 años, de tercero de primaria”, del grupo de primaria 1, tuvo muchos problemas con las restas. Regularmente olvidaba cómo restar cuando hay números mayores en el sustraendo que en el minuendo.

$$\begin{array}{r} 689 \\ -596 \\ \hline 093 \end{array}$$

Para recordarle este procedimiento le muestro otras restas en el reverso de las hojas del ejercicio, pues también se dio el caso de que con el pretexto de haberle explicado, pretendía tener menos ejercicios que resolver.

En cuanto a los ejercicios, regularmente incluyo un ejemplo claro de lo que se tiene que resolver. Por lo que si los NNA leían las instrucciones se podían dar cuenta del procedimiento con el ejemplo, y así usarlo de modelo para resolver el resto. Por ejemplo, los ejercicios con ecuaciones de primer grado para secundaria están complementados con una ecuación resuelta.

Las fichas de trabajo enfocadas a la lectura de comprensión se siguieron incluyendo y fue importante el diálogo, atender las conversaciones de los participantes y tener la posibilidad de incluir específicamente en estas fichas temas del interés de los NNA, y que por ello les fuese más atractivo practicar su comprensión lectora.

Fue preciso incluir en cada ficha de trabajo instrucciones sencillas y claras, para que comprendieran en primera instancia, a través de la lectura, lo que se les pedía resolver. Para el proceso de comprensión era importante mostrar la lectura como ese acto de interacción entre el lector y la información, para que esta pueda convertirse en conocimiento. Zubíria retoma el cómo Van Dijkre conceptualiza la lectura de una forma interesante y tal vez hasta poética, pero explicando el ideal entre el lector y la lectura:

“Como un proceso dialogante y no decodificador obligó a un profundo cambio en el programa de lenguaje que concibiera la lectura como un

proceso interactivo entre el lector y el texto y entre el texto y el contexto, que reconociera que al leer utilizamos modelos mentales para representar situaciones, pero que mantuviera la caracterización de las competencias por niveles” (Samper 2009, 116).

En el proceso educativo ello implica “aprender a leer con interés”, pues se enseña a los NNA que leer con atención puede proporcionarles una satisfacción, la de entender lo leído, que a su vez conlleva a realizar los ejercicios por sí mismos y por sus propios méritos.

2.5. La relación tutora.

La relación tutora, aunque por momentos retoma el trabajo entre pares, involucra y define al educador como responsable y guía de la tutoría, pues es quien brinda el apoyo necesario a los alumnos para que a su vez realicen la tutoría hacia sus compañeros. Por estas circunstancias, y a partir de lo trabajado por Gabriel Cámara, es que realizo la división de la “*relación tutora*” en dos, pues el tener dos figuras distintas desempeñando el papel de “tutor”, me da la posibilidad de separarlas para hacer el trabajo del educador-tutor y del alumno-tutor más concretas; es decir, con funciones específicas que le ayudarán a cada uno en su práctica como tutores. Distingo la relación tutora desde estas dos perspectivas: la tutoría en la relación existente entre educador-alumno y la segunda en la relación alumno-alumno. ¿Por qué ver la tutoría desde estas dos perspectivas? Si bien es cierto que originalmente “*la relación tutora*” no hace esta división, también es cierto que la perspectiva y los fines entre el educador y el alumno no son los mismos. Es importante que cada uno se posicione como tutor, pero a partir de diferentes antecedentes, pues el interés del educador no se encuentra únicamente dirigido a que el alumno adquiera un conocimiento específico, pues debe aspirar a una formación integral de sus alumnos. Patricia Viel define al tutor como aquel que debe “a través del conocimiento y la comprensión del grupo y de cada joven, colaborar en la construcción de puentes entre la escuela y la vida, entre el conocimiento escolar y el conocimiento social” (Viel Noveduc 2009, 62). Es decir que las metas del maestro tienen que ir más allá de la simple transmisión de

conocimiento, pues él tiene la posibilidad de brindar a sus alumnos herramientas para la vida misma.

Esta perspectiva del educador no es nueva. No obstante, es trascendental hacer la referencia para dejar en claro que el educador-tutor y el alumno-tutor tienen diferencias en el deber ser:

“Splitter y Sharp resaltan cómo para Vigotsky el concepto de zona de desarrollo próximo tiene que ver con un aprendizaje significativo en el cual el docente comprende el proceso que se da entre “el desempeño intelectual real del niño y el nivel que obtendrá como resultado de formas apropiadas de ayuda” (Bustamante B. 2003, 22).

El educador como tutor es quien tiene la tarea de promover el trabajo colaborativo y orientar las acciones pedagógicas hacia nuevos entendimientos por parte de los alumnos, quienes reconocerán a una figura que no únicamente es capaz de transmitir un conocimiento específico, sino también de ser un guía.

En cambio, los alumnos saben que su papel es adquirir el conocimiento, y que dentro de sus obligaciones sobreentendidas no está el hacer que sus compañeros aprendan, pues esto tiene que nacer de la necesidad de solidarizarse con el otro. Perkins habla de la tutoría entre compañeros de la siguiente forma:

“Desde el punto de vista académico, los tutores deben perfeccionar su propia comprensión para poder tener un buen desempeño y lograr su cometido, concretando de este modo el conocido dicho que sostiene que la mejor forma de aprender es enseñar. Sin embargo los beneficios de los tutores van más allá del progreso académico. Están aprendiendo acerca de la responsabilidad, la empatía y la solidaridad” (Perkins 2010, 266).

El compañerismo que se crea a partir del trabajo conjunto entre alumnos va más allá del apoyo para comprender un tema específico, pues se crea un estrecho lazo de confianza que permite desarrollar una serie de comportamientos valorativos en el trabajo de equipo y la preocupación por que

el otro aprenda, entienda o re conceptualice a través de actitudes solidarias, que en una clase convencional no se desarrollarían con la misma importancia que le da la relación tutora.

Relación tutora educador-alumno.

Como educadora debo tener presente mi papel ante los NNA. El tutor está para brindar apoyo e incitar a que aprendan, y no para resolverles los trabajos o tareas.

Debo recurrir a la labor del tutor. Lázaro y Asensi citados por Gálvez, definen la tutoría como algo esencial en el profesor que proporciona apoyo a sus alumnos para que sean capaces de lograr “la integración personal de los procesos de aprendizaje” (Gálvez Manzano 2008, 14). Es importante hacerme ver como su tutora, y basar esta relación educador-alumno en las tutorías, ya que los tiempos y la necesidad de atender diferentes grupos y temas no dan la posibilidad de implementar una clase.

De acuerdo con el trabajo de Gabriel Cámara, los educadores se deben interesar en conocer las características de sus alumnos, con la finalidad de poseer herramientas para el trabajo cotidiano con ellos; y de igual forma propiciar la comunicación y la participación de los padres, familias y/o tutores, para que ellos estén atentos a los avances y necesidades de los NNA, de manera que se garantice su formación integral (Cámara Cervera 2004).

Como tutora es necesario estar atenta constantemente a las necesidades de los alumnos, distinguir las dificultades y ayudarles a superarlas a partir de la comunicación y el respeto, a fin de hacer patente la orientación eficaz. Es importante que la figura del tutor no se limite a ser mero observador. Es necesario involucrarse en el proceso educativo como guía y asesor, y ser quien incentive en cada alumno el interés por el aprendizaje. José Zilberstein habla del papel del docente, quien debe ser “un educador que incentive, potencie, promueva el desarrollo de la actividad independiente en la búsqueda de nuevos conocimientos [...] así como el surgimiento de nuevas y variadas motivaciones e intereses personales” (Zilberstein Torucha 2009, 12). El educador se convierte en el reflejo del reconocimiento individual de las cosas, que motivan a

cada alumno a continuar con un aprendizaje o abandonarlo. De ahí que sea indispensable encontrar los puntos clave de motivación para cada uno.

Características del educador como tutor:

- **Observador.** Observar es mirar críticamente lo sucedido en el espacio educativo para identificar necesidades, atenderlas, y a su vez, evaluar la eficacia del proceso de formación y ponderar si es necesario modificar o llevarlo a cabo como se estaba haciendo hasta entonces. Este tipo de observación se encuentra muy ligada a lo que ya se hace en la investigación-acción, la cual implica que: “La observación es un modo primario en investigación-acción. El docente investigador es el protagonista y en su rol profesional recoge evidencia para estimular acción que apoye metas inclusivas específicas” (O’Hanlon 2009, 108). Si bien esto no es explícito en la planeación, dadas las características que esta muestra, es posible identificar dichos elementos que ya han sido planteados.
- **Capaz de aceptar cuando no se conoce un tema y tener la iniciativa de profundizar en el mismo.** La idea del educador capaz de resolver los problemas de todas las materias y grados escolares puede sonar muy exagerado. El hecho de que la mayoría de quienes fungen como educadores en EDIAC no tengan una formación en la docencia (pedagogos, psicólogos, trabajadores sociales, etc.), puede representar un problema dentro de las sesiones del CAE. Entonces, es importante que cada educador eche mano de sus propias herramientas de aprendizaje, que sea capaz de decir “no lo sé”, pero que esto sea motivo para investigar y aprender a la par que sus alumnos. Nadie lo sabe todo, lo importante es la actitud de aprender para explicar o, en dado caso, investigar acompañado del alumno. Es indispensable recordar, así lo afirma Clifton B., que: “El papel del maestro no es el de transmitir conocimientos, sino de facilitar las situaciones de enseñanza-aprendizaje. El profesor debe ser un guía de trabajo conjuntamente con los alumnos, orientándolos, ayudándolos a descubrir conocimientos y a resolver problemas” (Clifton B 1997, 33). De parte de los educadores es indispensable la iniciativa del trabajo constante para poder guiar a sus

alumnos de una manera eficaz, sin ver en aquello que no se conoce una limitante, sino más bien un incentivo que permita el desarrollo personal, profesional y la mejora de su práctica como educador.

- **Dispuesto a estudiar constantemente los temas.** Este punto está totalmente ligado al anterior. Es indispensable que cada educador se entregue a la tarea de estudiar los temas que no domine, ver qué temas siguen para los participantes y estudiarlos para una mayor eficiencia a la hora de guiar las tutorías. Baqueiro, basado en el paradigma sociocultural desarrollado por Vigotsky, habla de las actividades del docente como algo “ajustable a las necesidades de aprendizaje del alumno” (Hernández Rojas 2000, 234). Es decir que no todos los alumnos desarrollan sus habilidades al mismo ritmo, por lo que es indispensable el trabajo continuo del educador, el ser capaz de explicar con mayor profundidad algunos temas que muestren mayor dificultad para los alumnos. El hecho de que cada educador se mantenga en constante actualización o estudio de los temas que imparte, le permitirá un mayor dominio de los mismos y por ende la posibilidad de explicarlos desde diversas perspectivas, dependiendo de las necesidades de sus alumnos.
- **Paciente.** El educador como tutor debe buscar la forma de integrar el trabajo con cada participante. Él, *“espera atento, pero no debe interferir antes de tiempo; sólo cuando lo pida el estudiante”* (Cámara Cervera, Gabriel 2006, 165). No desesperar cuando los alumnos están haciendo el esfuerzo por entender algo y entonces darles inmediatamente la respuesta. El educador, al identificar los tiempos de aprendizaje de cada participante, pretende integrar a los alumnos en grupos de apoyo que le permitan aprender algo nuevo. En estos grupos los alumnos podrán ayudar a sus compañeros y a su vez esperar su turno para ser atendidos. Estas acciones se reflejarán en mayor tolerancia, pues aprenderán y permitirán que el tutor atienda a sus compañeros para posteriormente ser atendidos ellos.
- **Respetuoso.** El educador debe tener siempre en cuenta que cada participante es distinto. Debe saber hacer la distinción entre sus cualidades, habilidades y dificultades personales. García describe estas

cualidades del educador, como el que guía “al educando en el desarrollo de sus propias capacidades, atendiendo, a la vez, a sus necesidades, intereses y dificultades.” A la par de este proceso, el educador debe ser capaz de respetar, “la libertad de cada educando, no suplantándole en ningún momento en su propio proceso madurativo” (García Aretio 2009, 144).

Complementando lo anterior, es importante sugerir que se evite hacer comparaciones y, en dado caso pedir apoyo a los participantes que manejan ciertas temáticas o contenidos (apoyo para los compañeros y también para el educador). Es importante no evidenciar las dificultades de cada alumno con burla o comparación con otros compañeros. Pero, en cambio, hacer resaltar las habilidades que muestren, ayuda a reforzar la confianza en sí mismo y motiva el trabajo de nuevos contenidos.

- **El que incentiva hacia nuevos conocimientos.** El educador-tutor abre caminos al aprendizaje. Siempre hace ver a los participantes que pueden conseguir metas en cada sesión, lograr conocimientos nuevos o mejorarlos, bajo el lema de que cada uno puede lograr aprender a su propio ritmo y con sus propias capacidades. La tarea del profesor-tutor como profesional de la enseñanza se puede definir, según P. Arnaiz y otros, de la siguiente forma: “el tutor es un orientador del aprendizaje, dinamizador de la vida socio afectiva del grupo-clase y orientador personal, escolar y profesional de los alumnos” (Arguís, 2008, 15). El papel del educador-tutor permite una mayor cercanía con los alumnos, quizás hasta una mayor confianza en comparación a un grupo en el que se desarrollan clases meramente expositivas. Lo cierto es que la dinámica y el tiempo de trabajo en el CAE reflejan la necesidad de un proceso de mayor cercanía y confianza entre educador y alumnos. Esto, a través de un educador que incentiva el trabajo en equipo y que tras conocer más a fondo las características de sus alumnos, puede utilizar ese aspecto para la mejora individual y grupal. “Así la tarea del profesor educador tiene sentido en la medida que estimula y orienta el esfuerzo educativo de cada uno de sus alumnos” (García Aretio 2009, 118).
- **Orientador.** El trabajo tan cercano del CAE permite al educador la posibilidad de posicionarse en el papel de orientador para los

participantes. Sin embargo, es importante siempre mantenerse en su lugar, pues el hecho de trabajar en un ambiente ameno no convierte al educador en el “cuate”. El educador no es el amigo con el que se *cotorrea*, es el educador que, gracias a la cercanía y a la confianza, tiene la posibilidad de brindar distintas perspectivas a los problemas; pues cada cual es quien debe tomar las decisiones en su vida. Cuando Pere se refiere a la *tutorización* afirma que es “la capacidad que tiene todo profesor de ponerse al lado del alumno, de sufrir con él los procesos del «alumbramiento» conceptual, de ayudarlo a resolver sus problemas personales, de aprendizaje, de autonomía-dependencia, de relación...” (Pere Arnaiz 1998, 12). Posiblemente el tiempo de trabajo sea muy limitado para lograr el objetivo; sin embargo, hay que recordar que se trata de un proceso, y que la confianza que los alumnos lleguen a desarrollar hacia los profesores se verá reflejada en la seguridad de pedir apoyo en las cuestiones que, en tanto individuos, consideren necesario.

Todas estas características del educador como tutor dan la posibilidad de ofrecer a los NNA una educación integral. En el proceso de adquisición de conocimientos académicos y de herramientas capaces de proporcionar experiencia para la vida; de vías alternas de socialización en el medio en el que se desarrollan. Para EDIAC era muy importante que el CAE no se convirtiera únicamente en un espacio en el que se realizan tareas, cual si se tratase de un “club de tareas”. En EDIAC, justamente hacía falta más congruencia con dicho planteamiento y colocar al educador con mayor contundencia en el papel de tutor, que apoya a sus alumnos no únicamente respecto a los contenidos escolares, sino que propicia un ambiente ameno, una “*comunidad de aprendizaje*”, en que los participantes se desarrollan de forma natural y con confianza hacia los educadores.⁷

El que los NNA me pudieran apreciar en el rol de tutora fue un proceso

⁷ Lo que para EDIAC es importante, pues este acercamiento entre beneficiarios y educadores, permite paralelamente monitorearlos, de forma que sea posible detectar cambios actitudinales que muestren indicios de que los NNA se acercan a la trata y/o prostitución.

complicado, pues estaban acostumbrados a que otros educadores no les exigieran resolver los ejercicios o no les pedían explicar lo que entendían y/o sabían a fin de promover el desarrollo integral de sus capacidades. Por el contrario, era frecuente recibir comentarios de esta índole: “*es que tal educador si me ayudaba*”, “*es que tal educador no me hacía leer, sólo me explicaba y ya*”, haciendo referencia al hecho de que les resolvían tareas o fichas de trabajo. Esta variedad de comentarios vinieron a menos conforme fueron aceptando el trabajo basado en las tutorías. Ello implicó constancia en el papel de tutores, ante la necesidad de que los alumnos vieran a los educadores como tales, y no a los amigos que resuelven sus tareas. Fue significativo que reconocieran en el CAE un espacio del que obtendrían habilidades y conocimientos que complementan y facilitan sus actividades escolares, y no donde obtienen soluciones y respuestas fáciles frente a dificultades que plantea la vida cotidiana.

Relación tutora alumno-alumno.

En la relación que se da en el alumno en calidad de tutor de sus compañeros también se realiza el apoyo a pares. El que el alumno explique a sus compañeros su conocimiento en tanto iguales brinda esta posibilidad. No obstante, es indispensable la supervisión del tutor y fue preciso replantear esa relación. Tenían que dejar de resolverse los ejercicios entre compañeros, pues la labor del tutor es ayudar a comprender, para que el otro pueda realizarlo por sí mismo. “No van a dar respuestas sino a ayudar a que los compañeros las encuentren, así como ellos las descubrieron al leer con sentido lo que dice el texto” (Cámara Cervera, Gabriel 2006, 35).

Es de señalar que esta clase de tutorías se dirige principalmente a alumnos que tienen problemas de aprendizaje o dificultades para adquirir ciertos conocimientos, y con la idea de “intentar acelerar la superación de los obstáculos que ocasionan el fracaso escolar; de ahí se entiende que juegue un papel importante la motivación de los estudiantes y el aprendizaje cooperativo.” Aunque dentro del CAE no se plantea únicamente para quienes tienen dificultades, sino en general para todos los participantes; y “también se da importancia al seguimiento individualizado de los estudiantes por parte de los

adultos implicados en el proceso” (Argüello Parra 2012, 76,77). Y así favorecer el trabajo en equipo y el avance académico de todos los alumnos, para lo cual el educador debe acompañar en todo momento este proceso y hacer la recolección de datos, necesidades y resultados.

El diálogo y la interrogación se convierten en los aliados, al realizar cuestionamientos sencillos: ¿Sabes resolverlo? ¿Cómo lo resolverías? De esta forma, quien ejerce el papel de tutor brinda cierto poder a los participantes, eleva su autoestima, pues se les brinda la posibilidad de demostrar su conocimiento. La “prueba irrefutable de que alguien aprendió algo es que es capaz de enseñarlo a otro” (Cámara Cervera, Gabriel 2006, 37). Para niños, niñas o adolescente identificados como probables alumnos-tutores, es importante hacerles ver que tienen algo que los otros no, pues él o ella entiende algunos contenidos, por lo que para el educador es necesario despertarle el interés por presumirlo (sin hacer sentir menos a los compañeros que no tienen estas facilidades), para también hacer que nazca el interés por aprender. Así, cada participante elige lo que enseña a sus compañeros. El educador debe apoyar, a partir de cuestionamientos simples, para que el alumno que está en el lugar de tutor haga una reflexión de cómo lo aprendió, el cómo lo entiende para poder expresarlo y hacer que el otro también lo entienda. En el proceso para entender el mismo tema, se ha llegado a acercarse más de un compañero, y tratar de explicarlo desde su experiencia y entendimiento. Así logramos diferentes soluciones para un mismo problema, a la par de crear el interés por mostrar lo que se sabe. “Un antídoto eficaz contra el aprendizaje superficial, inerte o memorístico —lo decía el filósofo inglés Alfred North Whitehead—, es alentar diferentes intentos de solución a un mismo problema matemático” (Cámara Cervera 2008, 39).

Que los alumnos lleguen a considerar a otros alumnos como sus tutores implica un proceso de adaptación, en el que es importante el acompañamiento por parte del educador. Finkelstein citado por Baudrit, propone mantener abiertos canales de comunicación con los alumnos tutelados y hacerles saber que: “han de ser conscientes de que no es estrictamente necesario tener, como tutor, a un amigo o un compañero de la misma clase (o en este caso del mismo

grupo o edad), y hay que animarles a contactar con otras personas, o procurar que confíen más en las aptitudes que se espera de los tutores” (Baudrit 2000, 81). Por eso mismo es importante la labor del educador en calidad de mediador entre los alumnos que brindan tutorías y los alumnos que son asesorados. Es indispensable ir creando relaciones de confianza entre alumnos que quizás ni siquiera se dirijan la palabra o que no han convivido entre sí. Estas relaciones de confianza mediadas por el educador facilitarán a los alumnos-tutores su labor de asesoría hacia sus compañeros y, por otro lado, logrará vínculos que reflejen una comunidad de aprendizaje.

En cuanto a los contenidos académicos, cada alumno-tutor decide lo que quiere enseñar, esto ligado a lo que él mismo crea capaz de transmitir y explicar a sus compañeros de forma fácil. Es indispensable tener opciones para que los alumnos también puedan decidir lo que quieren aprender. *“En la medida que cada alumno escoge aprender lo que le interesa y puede esperar ayuda de otros compañeros que ya vieron el tema, el maestro no necesita estar siempre presente”* (Cámara Cervera, Gabriel 2008, 33). Esto debe nacer del interés, característica específica que hace del aprendizaje algo significativo. Las experiencias documentadas de la comunidad de aprendizaje por parte del CEAC describen el trabajo casi independiente de los alumnos y de los lazos que se crean entre estos. Nexos que les permiten la adquisición de conocimientos y aumentar los temas que causan interés. Y, conforme satisfacen su curiosidad de conocimientos, surgen nuevos temas y ellos están dispuestos a conocerlos. *“La explicación obvia es que tuvieron libertad para escoger temas, se respetó su estilo de aprender y recibieron atención personal y oportuna de un tutor, el maestro o algún compañero. Estos elementos distinguen el trabajo en Comunidad de Aprendizaje”* (Cámara Cervera, Gabriel 2006, 161).

Características del alumno como tutor.

(El educador debe acompañar y guiar al alumno-tutor en este proceso)

- **Interiorizar el conocimiento y explicarse a sí mismo cómo resuelve o entiende.** Cada alumno deberá hacer un ejercicio de introspección del conocimiento, en el que sea capaz de explicarse a sí mismo cada

contenido, de qué manera lo entiende y cómo lo aprendió, para posteriormente ser capaz de explicarlo al educador y a sus compañeros. La tutoría entre alumnos también ha sido considerada por Perkins un método eficaz para el apoyo a alumnos con ciertas dificultades académicas. Pero, refiere que los alumnos que asumen el papel de tutores “deben perfeccionar su propia comprensión para poder tener un buen desempeño y lograr su cometido, concretando de este modo el dicho que sostiene que la mejor forma de aprender es enseñar” (Perkins 2010, 226).

- **Analizar si hay otra u otras formas de resolver.** No todos aprendemos y percibimos las cosas de la misma forma. Hay conocimientos o problemas específicos que pueden ser resueltos desde diferentes perspectivas. Es importante hacer ver al alumno-tutor que la forma en que aprendió, en que entiende las cosas, no necesariamente tiene que ser la única solución. Es importante que esté abierto a otras posibilidades, pues quizás pueda echar mano de este recurso cuando no se dé a entender con sus compañeros. Y cabe la posibilidad de que sean sus compañeros quienes descubran esa forma alterna de resolver los problemas. Perkins, al esbozar la tutoría entre alumnos hace referencia al hecho de que “un tutor al cual un área le ha resultado problemática puede encontrarse en una posición particularmente ventajosa para ayudar a un par con menor edad que tenga el mismo problema. Por último los esfuerzos de los tutores por aclarar las cosas pueden estimular su propia comprensión y confianza” (Perkins 2010, 226).
- **Guía a sus compañeros para que descubran por sí mismos el conocimiento.** Se debe buscar la guía de los compañeros para que analicen y descubran los procedimientos por sí mismos. Es importante hacer ver al alumno-tutor que debe armarse de paciencia para no brindar las respuestas directamente, para lo cual es necesaria la supervisión y acompañamiento constante del educador. Argüello afirma que esto hará que los alumnos vean el espacio académico “como el lugar de aprendizaje que permite el desarrollo de habilidades sociales desde recursos comunitarios como la negociación y la solidaridad en

contextos diversos” (Argüello Parra 2012, 72,73). Para conseguir que los alumnos tutores realicen esta guía, el educador debe trabajar con el alumno-tutor, y enseñarle a utilizar cuestionamientos simples con sus compañeros, para así llevarlos o guiarlos a descubrir y comprender los conocimientos.

- **Trabajo en equipo.** Es indispensable que quien adquiera el papel de alumno-tutor, sea capaz de trabajar en equipo, con respeto hacia sus compañeros y los educadores, de saber escuchar a ambos y tomar en cuenta la opinión y guía de quienes están con él, igual educandos que educadores a cargo de los grupos. El alumno-tutor debe ser consciente de que el hecho de asumir el papel de tutor no lo hace más que sus compañeros, que es un apoyo hacia estos y que este papel le traerá nuevos conocimientos. Newmark citado por Baudrit, afirma que en la tutoría se pueden “construir equipos en una misma clase... con alumnos cuyos conocimientos en las distintas disciplinas escolares son superiores a los de sus compañeros (tutores potenciales). Sin embargo, estos alumnos no están vinculados con uno u otro equipo, sino que pasan de un grupo a otro en función de las necesidades y las demandas que manifiestan sus iguales. Este modelo presenta la ventaja de explotar, en el momento oportuno, las aptitudes de los alumnos adelantados, haciendo que se vuelvan útiles para los demás” (Baudrit 2000., 17).

Ver al alumno en calidad de tutor, no sólo obedece a la necesidad de favorecer una mejor convivencia entre los participantes del CAE, sino también a la posibilidad de revelar a sus participantes las bondades que brinda la tutoría entre alumnos. Que acepten la tutoría como una herramienta de resolución de problemas, que podrán utilizar cotidianamente para los trabajos escolares. Una vez aprendida y llevada a la práctica, la relación tutora se puede convertir en una herramienta que puede llevarse a cabo en la propia escuela o en el mercado los días en que no sesiona el CAE. Y una de las metas de EDIAC es precisamente aportar herramientas y habilidades a sus participantes, para que les sirvan más allá de las propias actividades dentro de la institución. Melaragno describe el proceso de la tutoría entre alumnos como “binomios

tutor-tutelado”. Conclusión: al tener en cuenta lo expuesto hasta ahora, el diálogo igualitario resulta un factor de instrucción que fomenta y es fomentado por relaciones cooperativas de los participantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. (Argüello Parra 2012, 85).

A los tutores se les selecciona en función de su nivel de aptitud, y a los tutelados se les identifica a partir de sus carencias o necesidades. La ventaja estriba en la individualización de la ayuda que se proporciona a estos últimos (Baudrit 2000, 13). Aquí cabe mencionar que durante el proceso se agregaron participantes en la acción de tutela y acompañamiento a sus compañeros, y en el trabajo en equipo para la resolución de problemas. En ocasiones resultó que nadie sabía resolver algunos ejercicios o tareas, por lo que los alumnos aprendieron el trabajo colaborativo para lograr los fines.

Esta forma de intervención educativa garantiza una atención individualizada a los alumnos que presentan dificultades académicas específicas, lo que aumenta las posibilidades de que los tutelados superen sus déficits. La relación tutora alumno-alumno, fue propuesta como prioridad de trabajo. Y es importante recalcar que el trabajo en equipo para resolver problemas de forma cooperativa entre los alumnos, también fue fomentado en forma complementaria a la propuesta de trabajo. Perkins lo ejemplifica muy claramente de la siguiente forma: “En una estrategia denominada resolución de problemas en pareja, los alumnos trabajan de a dos para ayudarse mutuamente a pensar acerca del propio proceso de resolución de problemas” (Perkins 2010, 207).

2.6. Comunidad de aprendizaje.

Hablar de comunidad y aprendizaje en la misma frase, propone todo un entramado socio cultural para el ámbito educativo, aunque en este caso, el CAE se plantea en un formato de educación no formal. Como antecedente al concepto de comunidad de aprendizaje, e intentando desglosar lo que implica comenzaré con una cita de Perkins:

“Una visión social del aprendizaje tiene muchos hijos pero sin dudas un solo padre, el psicólogo ruso Lev Vigotsky, quien exploró, entre

otros temas, aquellos relacionados con la cognición y la sociedad, el lenguaje como herramienta simbólica y como base del pensamiento, el desarrollo cognitivo favorecido por las interacciones sociales. En uno de sus conceptos más conocidos, la *zona de desarrollo próximo*, la idea de que las personas aprenden desempeñándose por medio de la ayuda social y logran así hacer aquello que de otra forma no podrían hacer por sí solas. Esta idea pone en juego otro concepto de Vigotsky, el *andamiaje social*" (Perkins 2010, 208).

Conforme a la propuesta de Gabriel Cámara, aprender a leer con sentido aunado a la relación tutora, son elementos clave para construir una comunidad de aprendizaje. Aprender a leer con sentido es el primer paso para una adquisición real y autónoma de conocimiento; en tanto que, a través de la relación tutora se da la pauta para construir en colectivo un andamiaje para la adquisición de los conocimientos a través de la lectura con sentido. Además, la relación tutora es la principal forma de socialización del conocimiento entre los participantes, hacia la relación interpersonal a través de la cual se establecen procesos de confianza en un ambiente ameno y de intercambio que motiva a los participantes a interesarse y apropiarse de un nuevo conocimiento. Arguís hace referencia a lo dicho por Bruner acerca de la necesidad existente en el medio educativo, de hacer a los niños partícipes de la adquisición del conocimiento:

“Para que niños y niñas rompan su silencio, se requiere un modelo educativo en el que ellos y ellas propongan, analicen, pregunten, debatan, cooperen, negocien, planifiquen... que permita que los alumnos alcancen logros que por sí solos no podrían conseguir; media entre los niños y la cultura; está atenta a sus necesidades y a sus propuestas para, entre todos, organizarlas desde las características y competencias de cada uno; «escucha», en definitiva, y así descubre la manera de ayudar a sus alumnos a construir conocimientos que sean válidos para participar y desenvolverse en la sociedad en la que les ha tocado vivir” (Arguís 2008, 100).

La confianza, la cooperación y el apoyo, se refuerzan mediante la relación

tutora. La convivencia en el Círculo de Apoyo Escolar se debe estrechar conforme el trabajo va dando resultados favorables. Niños, niñas y adolescentes se verán no sólo como iguales que comparten un espacio, sino que serán capaces de compartir herramientas, experiencias y conocimientos para un bien común; serán capaces de proporcionarse apoyo recíproco no sólo dentro del CAE, sino también en el medio del propio Mercado de Comida, contexto que comparten durante su cotidianidad, pues los lazos que se puedan llegar a formar entre los alumnos son justamente lo que caracteriza a la Comunidad de Aprendizaje. Gabriel Cámara afirma que estas relaciones se encuentran fincadas en “adquirir una competencia evidentemente valiosa, como es aprender a leer con sentido” (Cámara Cervera, Gabriel 2006, 118). Aunque en el caso particular del CAE, evidentemente, es una habilidad indispensable y que se planea fomentar.

Para Gabriel Cámara aprender a leer con sentido es una habilidad indispensable para la construcción de una comunidad de aprendizaje, a partir de lo cual se adquieren nuevos conocimientos, reconociendo que ello es un proceso importante que se lleva al propio ritmo de cada NNA, con avances individuales. Cada participante progresa según el tiempo que invierte en ello, a partir de sus propias experiencias, formas particulares de aprendizaje, dificultades y habilidades. Siempre contiguo al acompañamiento del educador, para quien cada resultado de sus alumnos es un logro en su práctica profesional:

“En estas condiciones cualquier avance, por pequeño que parezca, es un logro sustantivo para el estudiante que impulsa a continuar aprendiendo y, conforme se acumulan en su experiencia estos avances, multiplican indefinidamente estas posibilidades de aprender” (Cámara Cervera, Gabriel 2006, 36)

En esta propuesta se da un gran valor al andamiaje social. Gabriel Cámara cuestiona la forma tradicional de transmitir el conocimiento, pues “*la utilidad de copiar párrafos completos de los libros de consulta*” (Cámara Cervera 2008, 40), aún queda en duda, ya que el resultado de estas prácticas no evidencia la adquisición de un aprendizaje significativo. Esto confirma que el análisis y la

práctica de dicha propuesta lleva a adquirir verdaderamente un conocimiento y contrasta al promover el interés en los alumnos por saciar la curiosidad de averiguar algo, y logra el objetivo en conocimientos específicos donde ya hay guías, así como libros de texto. Lo indispensable es entender lo que se lee.

La comunidad de aprendizaje de la que habla Gabriel Cámara, es un modelo educativo implementado por Comunidad Educativa, Asociación Civil (CEAC), y ha sido aplicado principalmente en telesecundarias, donde solamente hay un maestro para la atención de todas las materias. Tomando en cuenta este hecho es que se percibió la viabilidad de emplear esta forma de intervención en el CAE, pues hay similitudes para la atención de parte de los educadores de EDIAC, ya que estos tiene que atender no sólo todas la materias, sino que en mi caso varios de los grados de primaria y secundaria contenidos en tres grupos: primaria 1, primaria 2 y secundaria. El maestro, entonces "...enfrenta el desafío de manejar con suficiente dominio todas las materias y de acomodar su enseñanza para atender a todos y a cada uno de sus alumnos" (Cámara Cervera 2008, 28). El CAE se desarrolla de una forma muy similar. Y quien se hace cargo de cada grupo debe oscilar entre un grado y otro: "les corresponde también la correcta identificación de las dificultades que encuentren los alumnos, ayudándolos a superarlas y recabando los oportunos asesoramientos técnicos [...] favorecer un clima de respeto mutuo, de comunicación y cooperación [...] adquisición de hábitos básicos de convivencia y cooperación, de esfuerzo individual y colectivo, de tolerancia y aprendizaje" (Gálvez Manzano 2008, 16).

El trabajo del educador se forja día a día. Mucho más cuando nuestra formación no está dirigida y/o especializada en la docencia de todas las materias a distintos niveles educativos. Por lo que es importante reconocer en la comunidad de aprendizaje una comunidad dialógica con las características descritas por Bustamante:

"Una comunidad dialógica [...] constituye necesariamente una comunidad de indagación y razonamiento. Cuando la comunicación es dialógica el proceso de aprendizaje se conduce, cada vez más, al desarrollo y mejoramiento del pensamiento y del lenguaje. Es decir,

se alcanzan unos ambientes significativos de aprendizaje”
(Bustamante B. 2003, 20).

Pero es indispensable reconocer nuestras propias necesidades y trabajar en ellas. Pues este modelo educativo incita a los alumnos a querer aprender las cosas que son de su interés, y en la medida que pidan contenidos específicos para estudiar, los educadores tendrán también que ponerse al día en dichos temas. La labor del tutor va más allá de ser simplemente un transmisor del conocimiento, es necesario que se identifique y se empape de las necesidades de sus alumnos. La tarea del profesor-tutor en su calidad de profesional de la enseñanza, la sintetizan P. Arnaiz y otros: “el tutor es un orientador del aprendizaje, dinamizador de la vida socio afectiva del grupo-clase y orientador personal, escolar y profesional de los alumnos” (Arguís 2008, 15).

2.7. La investigación-acción, opción para los educadores.

Cada práctica educativa está cargada de una intencionalidad de cambio, la cual se encuentra mediada por el criterio del profesionalista, las necesidades que identifica, su ideal de individuo y de sociedad, en conjunto con las metas y misiones institucionales. Sin embargo, no siempre las prácticas que llevan a cabo los integrantes de una institución son congruentes con los objetivos de esta, ya que muchas veces la cultura institucional se encuentra alejada de los principios que se ha propuesto. Cuando alguien nuevo o externo a la institución mira críticamente tal situación e intenta promover algo diferente, –como en esta evaluación diagnóstica–, puede encontrar algunos problemas; puede ser percibida por algunos profesionistas como una amenaza a su práctica profesional (Boggino 2004, 64). Los profesores, o en este caso los educadores, son quienes pueden sentir mayor amenaza, al ver en tela de juicio sus resultados o procedimientos propuestos. Aunque en el nivel formal posean la teoría educativa, a veces ello no es congruente con su práctica; pues los medios o las herramientas para “aterrizar” esa teoría a la realidad socio-cultural no eran pertinentes.

Mejorar la práctica educativa, más que generar el conocimiento, supone trabajar a partir de lo ya realizado. Implica retomar aquello que genera

resultados y agregar aspectos que lo mejoren. La investigación-acción, en tal sentido, es una metodología en la que es posible apoyarse. Boggino se refiere a la investigación-acción como aquella que:

“perfecciona la práctica mediante el desarrollo de las capacidades de discriminación y de juicio del profesional en situaciones concretas, complejas y humanas. Unifica la investigación, el perfeccionamiento de la práctica y el desarrollo de las personas en su ejercicio profesional” (Boggino 2004, 66).

Esto implica una simbiosis entre investigación, teoría y práctica educativa; desarrollándose estas en la realidad social, permitiendo que investigadores y educadores trabajen juntos, tengan la posibilidad de retroalimentación, y colocarse así en el papel y la experiencia profesional del otro, para de esta forma conocer la perspectiva que cada profesional ha construido a partir de su particular práctica. La investigación-acción cambia los estándares, democratizando los roles laborales entre los profesionistas inmersos en la práctica, “debido a que permite hacer consciente de los problemas a todos los involucrados y pasar de la responsabilidad individual al compromiso grupal” (Sagastizabal 1999, 76). De esta forma pretendo que los profesionistas involucrados como educadores del CAE sean capaces de trabajar en equipo, de visualizar la problemática con esta propuesta de trabajo, no porque la que institucionalmente se utilizaba con anterioridad sea errónea, sino porque la realidad exige un cambio, y que a su vez estos educadores sean partícipes de comunicar y dialogar sobre las necesidades de los NNA a los cuales atiendan, de sugerir y aceptar sugerencias para la intervención cotidiana.

Al ingresar a laborar a EDIAC no sólo se trataba de las expectativas hacia mi persona. También de la imagen que me había formado de la institución. Llegué a un puesto sólo con la descripción realizada por quienes apoyaban al área educativa, las educadoras; que no estaban totalmente familiarizadas con los procesos que los propios manuales de la institución se planteaban desarrollar en dicha área. Y por otro lado, estaban totalmente acostumbradas a trabajar con el único fin de no cerrar las actividades del CAE.

El obstáculo más notable en mi actividad como coordinadora fue incorporarme al trabajo de intervención, con pocos antecedentes claros de las funciones a realizar. Por lo que para mí práctica incorporé la investigación-acción. En el momento en que me uno a la institución existe un trabajo previo, establecido y aceptado por la misma. Lo necesario entonces, es realizar el análisis en el curso mismo de la praxis. No existe una introducción al medio, se trata de integrarse al trabajo sin mayores antecedentes. Por lo que esta forma de intervención e investigación simultánea se convierte en el método más viable para conseguir lo propuesto. “La investigación-acción involucra a individuos que estudian situaciones sociales y educativas en las cuales los participantes averiguan y aprenden por medio de la observación y el cuestionamiento directo de unos a otros” (O’Hanlon 2009, 96). El trabajo en equipo de parte de los profesionistas involucrados en la investigación-acción, es un elemento indispensable, pues es lo que permite que las decisiones tomadas para la intervención no sean unilaterales e impositivas para el equipo de trabajo.

Me fue indispensable comprobar que lo narrado por las educadoras fuera real. Se hablaba de la intervención; principalmente de fomentar el apoyo a pares dentro de la actividad del CAE, además de seguir el Programa de Operación Educativa y el manual de preescolar, que aún no conocía, sino por la descripción verbal hecha al momento de llegar a la institución. Motivo por el que recurro a la investigación participativa. En primera instancia existía la necesidad de iniciar mis actividades de inmediato, detectar las necesidades en el espacio. Sin mayor preámbulo tenía que realizar un diagnóstico, a la par que continuaba con las actividades del Círculo de Apoyo Escolar. Pero el hecho de iniciar dichas actividades no me deslindaba de la necesidad imperante de confirmar o descartar que el trabajo se estuviese desarrollando de la forma en que se me había informado, el cual consistía en el fomento de apoyo entre pares y que, se suponía, era como el Programa Operativo de Educación (POE) lo planteaba para la institución misma.

La investigación participativa es un método de investigación que permite llevar

a cabo el proceso de investigación a la par de la práctica. Muy viable para los procesos educativos, y con una evaluación constante, capaz de modificar aspectos del método en sí mismo, para alcanzar los objetivos que plantea e “interpretar mucho más libremente el método científico, principalmente porque su foco es un problema específico en un escenario específico” (Cohen 2002, 272). En particular, me brindó la posibilidad de observar detalles contextuales. No sólo en beneficio de la intervención educativa, sino para corroborar los planteamientos de la institución.

Ante las necesidades del Círculo de Apoyo Escolar, propongo para la intervención transformarlo en una comunidad de aprendizaje a partir de la relación tutora. Sin embargo, la función del educador no termina ahí. Es necesario examinar constantemente el trabajo, tener la posibilidad de hacer el cambio día a día; modificar y agregar elementos al procedimiento cuantas veces sea necesario. Esto por momentos puede parecer una estrategia del ensayo-error. Sin embargo, lo considero mucho más sensato que el simplemente sostener una actividad por el simple pretexto de seguir en funciones. Carry Kemmis postulan una definición arriesgada en términos críticos y emancipadores:

“...la investigación-acción es simplemente una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas, y las situaciones en que se llevan a cabo.” Por otro lado, Stenhouse definió la investigación como el “estudio sistemático y sostenido, planificado y autocrítico, que está sujeto a la crítica pública y a pruebas empíricas, cuando estas son aprobadas” (McKernan 2001, 24).

Así, este tipo de investigación nos permite observar e inmiscuirnos en la práctica de la teoría educativa. La cual no debe ser sólo una serie de propuestas teórico-pedagógicas. Es indispensable hacer de esto un proceso real, capaz de solucionar problemas reales en la práctica educativa y comprender el contexto y las necesidades diarias de la práctica. Es el mejor inicio para adecuar las herramientas teóricas al proceso profesional y a

nuestras necesidades como educadores.

En calidad de coordinadora del área educativa, me fue importante abrir vías de comunicación entre educadores durante la planeación de cada sesión. Es indispensable el intercambio de ideas y experiencias entre el grupo de educadores; discernir si los contenidos de cada ejercicio están acordes al grado escolar y déficits por atender en cada uno de los casos. Es importante que cada educador refiera las dificultades que se presentan al momento de la aplicación de los materiales (fichas de trabajo), aciertos y errores en el diseño; hacer mención de los buenos y los malos resultados, a fin de seguir aplicando aquello que brinda los resultados esperados, y/o modificar aquellos métodos que no se adecúen a los procesos.

La investigación educativa no es más que el método que nos permite que la intervención continúe y los educadores deben estar muy al pendiente de las necesidades de los participantes.

Se realizó la investigación de temas que ayudará a la realización de ejercicios previos para cada grupo. De cualquier manera, el educador debe constantemente observar los temas que niños, niñas y adolescentes trabajan; sobre todo en tareas escolares; la revisión de cuadernos y libros de texto para anticipar la elaboración de fichas de trabajo y los ejercicios que servirán para reforzar los contenidos vistos en la escuela. Los educadores tienen la obligación de buscar nuevas formas de resolución o de explicar un tema para lograr un conocimiento que satisfaga las necesidades de los participantes. Por ende, es necesario que la investigación participativa esté presente en el día a día de la intervención de los educadores del Círculo de Apoyo Escolar.

Complementariamente, cada educador es responsable de elaborar la hoja de evaluación que corresponde a cada niño, niña y adolescente con quien haya trabajado, lo cual permite dar un seguimiento individual. Los días viernes se lleva a cabo la evaluación de las dos sesiones de la semana, con participación de los educadores, y la finalidad de intercambiar experiencias y brindar sugerencias para las sesiones subsecuentes.

Mi función específica en estas reuniones de educadores consistió en tomar nota de cada comentario y/o sugerencia, y llegar a acuerdos; pues mi papel en la institución implicaba la planeación de las sesiones del CAE y la preparación del material que se ocupa en las mismas. Tenía que tomar en cuenta todos los puntos señalados en equipo, para poder realizar las fichas de trabajo. Me correspondía también la sistematización general de la información recabada como resultado de la intervención, a fin de realizar el informe a los patrocinadores del proyecto (en este caso la SEP, en el marco de su proyecto PINCELL para poblaciones en riesgo). La evaluación general se realiza con apoyo en los instrumentos de monitoreo. Igualmente se preparaban los aspectos cualitativos y cuantitativos, en los que se destacaron los avances, obstáculos y/o retrocesos de cada participante.

Capítulo III. El Círculo de Apoyo Escolar en el 2010.

Se pudo observar en los NNA una serie de actitudes comunes, producto de la dinámica que se había llevado en el CAE. Aunque al momento de incorporarme a la actividad, puedo proyectar el cambio de ciertas dinámicas de la intervención llevada hasta el momento. Gracias al diagnóstico inicial logro distinguir algunas actitudes generales que era necesario erradicar, para asegurar un mejor aprovechamiento del espacio.

Dichas actitudes son:

- Baja tolerancia respecto a la espera de su turno para ser atendidos por los educadores.
- No leer las indicaciones y/o ejemplos incluidos en los ejercicios.
- Realizar el trabajo de otro en vez de explicarle.
- Reconocer como apoyo real que otro resuelva el trabajo propio.
- Desaprobar o menospreciar el trabajo o esfuerzo de los compañeros.
- Poco trabajo en equipo.

Estas actitudes de alumnos y educadores anteriores hacían ver en el CAE, – por parte de los padres de familia y los escolares–, un club de tareas y no un verdadero Círculo de Apoyo Escolar. Por ello fue necesario modificar la visión que los participantes tenían del CAE, a través del trabajo diario.

La constancia y el diálogo continuo fueron indispensables para ir modificando dichas actitudes, bajo la consigna de constituir al CAE en un “comunidad de aprendizaje”, con los conceptos básicos desarrollados por Gabriel Cámara.

El cambio de dinámica debía darse desde los educadores, estableciendo reglas para el trabajo del educador-tutor:

- Pedir a los que insisten en ser atendidos que esperen, explicar que todos en el espacio tienen los mismos derechos y, por ende, todos deben tener su tiempo para ser atendidos; de ser posible integrarlos a la explicación o tutoría que se esté brindando.
- No explicar el tema hasta haberse asegurado de que los NNA ya han

leído las instrucciones e hicieron el esfuerzo por explicar lo que leyeron.

- Si me doy cuenta de que están resolviendo el trabajo de otros, intervenir inmediatamente. Y preguntar quién lo está resolviendo, cómo lo resolvió, y poco a poco, guiarlo para que explique los procedimientos al educador y a sus compañeros.
- Para aquellos que desapruében el trabajo de sus compañeros, hacer que expliquen cómo lo realizarían, pero teniendo cuidado en remarcar que para esto lo deben hacer con respeto y en términos del educador-tutor. Es indispensable estar atentos a esta parte del proceso.
- Fomentar el trabajo en equipo a partir de unificar tareas y lograr que entre NNA intercambien ideas, experiencias y lo aprendido para poder resolver los ejercicios y/o tareas escolares.

Fue ineludible acordar estos puntos con la educadora ya presente en la institución y las educadoras de apoyo; estas últimas realizaban su servicio social en la institución, y puesto que ninguna era profesionalista en el área educativa, –además de que tenían una intervención esporádica y por periodos en el CAE–, les pedí paciencia para el trabajo con los NNA y respeto a las reglas básicas que rigen a las educadoras.

Es indudable la importancia de reconocer a los NNA en cada grupo en el que realizaban la labor de “tutores”. En el diagnóstico inicial se identificó a algunos niños acostumbrados a resolver las tareas a sus compañeros; tenían la disposición de ayudar, pero en forma errónea. Fue indispensable dirigirlos para que en vez de resolver la tarea sus compañeros les explicaran y les guiaran, y así pudiesen desempeñarse en la función de tutores. Es de mencionar que durante el proceso se fueron agregando algunos otros NNA en el mismo rol y no habían sido identificados en el diagnóstico inicial, o se integraron a las actividades del CAE en el transcurso del año.

Es importante aclarar que para el grupo de preescolar no se dio la dinámica de las tutorías entre compañeros. En general, las actividades para este grupo se dan en forma de una clase regular y no llegan al CAE para aclarar dudas escolares, sino para el reforzamiento de habilidades y destrezas. Sin embargo,

si se hicieron propicias las circunstancias respecto al cambio de actitudes, el respeto hacia los otros, al trabajo de los compañeros, y la expresión y desarrollo, en mayor medida, de sus propias ideas.

3.1. La evaluación educativa.

En la fase final se evalúa el avance de los participantes, logros y dificultades en las que aún es necesario trabajar a partir de los indicadores establecidos en la institución. En dicha evaluación se utilizaron las hojas de observación individual como instrumento de recolección de datos, y el registro de incidentes anotados en las listas del CAE.

Se elaboraron *cuadros del progreso de cada participante*, en los que se incorporó en resumen el desarrollo o evolución de cada niño, niña o adolescente que participó en las sesiones del CAE. En estos cuadros se destacan los principales avances, necesidades y déficits en los que aún hay que trabajar de manera individual con cada beneficiario. Esto aporta información más clara de cada participante desde el inicio de curso, dando la posibilidad de no tener que realizar detección de necesidades cada que alguien nuevo se haga cargo del área educativa, pues la información básica de cada NNA se concentra en estos cuadros.

Para conocer los resultados de la intervención, la institución cuenta con dos mecanismos específicos: los indicadores del CAE y las hojas de observación individual. Estos dan guía y permiten el registro de aquellos aspectos que se pretende evaluar, para lo que es importante tener claro qué es la evaluación educativa. Según Stufflebeam y Shinkfield citados por Batanaz: “La evaluación es una comprobación directa de resultados realizada por medio de la comprobación de las metas dadas por los sujetos” (Batanaz Palomates 2002, 77). Complementa lo anterior Estévez Solano, quien reconoce en la evaluación educativa el interés por observar y verificar conocimientos, a fin de observar y estudiar avances en los procesos de aprendizaje, pues su finalidad es llegar a una educación integral y no únicamente otorgar una calificación numérica; y lo más importante de una evaluación es conocer lo que se logró y lo que aún falta y es necesario seguir trabajando (Estévez Solano 1997., 16).

La evaluación educativa es el proceso que permite saber si la intervención

pedagógica ha tenido algún tipo de impacto, saber cuál ha sido éste; si ha habido cambios favorables para el hecho educativo, tomando en cuenta a los actores de la educación, primordialmente educador y alumno, sin olvidar a los padres y a la familia. El mismo Estévez Solano completa la definición de la evaluación educativa otorgándole las siguientes características:

“Se obtiene una evaluación integral cuando se toman en cuenta y se armonizan en interacción dialógica, por un lado, los sujetos que influyen en la práctica educativa; por otro, el desarrollo integrado de capacidades cognoscitivas, psicoafectivas y activas del educando como sujeto central del proceso de aprender que dinamiza social y cooperativamente; y, por último, los diversos momentos y elementos de la administración y el proceso metodológico de la acción educativa” (Estévez Solano 1997., 35).

Nuestra evaluación no se realizó a través de una prueba específica. Es resultado del análisis de los datos obtenidos y recabados de cada NNA durante el año, mismos que ofrecen la posibilidad de comparar el desempeño de cada participante al inicio y al final del año, y brinda la posibilidad de observar si hubo cambios en las actitudes de los participantes que reflejen un desarrollo de nuevas habilidades, no solamente en el ámbito académico, sino también en el conductual y en la forma de desenvolverse en el CAE.

La evaluación tiene la finalidad de recabar los datos de la actividad educativa, que es parte esencial de la práctica; intenta reflejar objetivamente los resultados de la intervención. Lázaro resume claramente la evaluación como el “Conjunto de indagaciones sistemáticas utilizadas para conocer un hecho educativo con la intención de proponer sugerencias y pautas perfectivas” (Batanaz Palomares 2002, 194).

Ya se mencionó que para la intervención en EDIAC se utilizó la investigación-acción metódicamente, lo cual permitió la retroalimentación entre educadores. Cada semana se realizó una evaluación en conjunto con todas las educadoras, la cuales éramos dos titulares y en ocasiones 2 educadoras de apoyo, quienes eran prestadoras de servicio social. En dichas reuniones se externaba lo observado y sistematizado por cada una en las hojas de observación individual,

material de evaluación en que cada educadora tiene que hacer la recolección de las observaciones de cada NNA con el que había trabajado.

La hoja de observación individual tiene la finalidad de dar a conocer las necesidades y la forma en que cada participante trabajó en sus actividades. Los educadores tienen la ventaja de contar con un instrumento en el que se sistematiza la información. Clifton afirma que la observación sistemática permite a los educadores “identificar a los alumnos que tengan dificultades de aprendizaje. Estas no se deben buscar sólo en el ámbito del conocimiento y de las habilidades básicas, sino también en el de las relaciones sociales y el ajuste emocional.” (Clifton B 1997, 55). Para esta evaluación fue necesario saber si se erradicaron algunas actitudes de los participantes, o en cuales aún es necesario trabajar, o si las actitudes detectadas al inicio de las actividades no han tenido ningún cambio.

Es importante no perder de vista que la evaluación educativa no puede ser considerada simplemente como paso final de la intervención educativa. La praxis educativa que realizan profesionistas comprometidos con su trabajo debe estar reflejada en la búsqueda de la mejora constante de su propia práctica. Ser uno crítico consigo mismo y capaz de nombrar con objetividad lo que aún hace falta trabajar, así como vislumbrar los logros obtenidos, son procesos que se ven reflejados en una evaluación educativa, pero que a su vez también brindan la posibilidad de dar continuidad al trabajo, mejorarlo, cambiar algunos aspectos o continuar con la misma línea de trabajo.

3.1. Instrumento de recolección de datos: la hoja de observación individual.

Para realizar la evaluación es indispensable tener pruebas palpables de lo que se está evaluando. Por un lado la institución cuenta con indicadores específicos que deben ser evaluados y por otro con la hoja de observación individual, que es el instrumento en el que se registra el proceso educativo de los participantes en cada sesión del CAE. Al final del año desarrollé **cuadros de progreso por participante**, donde hice la recolecta del desarrollo de cada NNA, y que en general resume el proceso de cada participante registrado en las hojas de observación y que facilita el conteo de los puntos a evaluar, además de que

brinda la facilidad a los educadores de simplemente revisar dichos cuadros, en vez de hacer toda la revisión de las hojas de observación, para conocer la situación de cada niño, niña y adolescente que participa en el CAE.

Para realizar la evaluación anual, utilicé en primera instancia las hojas de observación individual y los comentarios recabados por las educadoras en cada evaluación semanal. Cabe recordar que en el proceso de intervención-acción realizado por el equipo de educadoras en el CAE, se efectuaron reuniones de evaluación semanales en las que se discutía en general sobre el trabajo semanal. Beverly Falk señala la importancia de analizar el trabajo de los alumnos en un equipo docente (Allen 2000., 309), lo que permite el intercambio de las experiencias de intervención y documentar dichas experiencias desde distintas perspectivas, lo que lleva a realizar y acordar cambios considerados necesarios dentro del equipo de trabajo. Helen Featherstone argumenta que “cuando los docentes adquieran el hábito de recoger y considerar datos concretos acerca de sus alumnos, se vuelven más capaces de reconocer y apreciar los distintos modos en que aprenden diferentes niños. Esto aumenta la habilidad de los docentes para enseñar con eficacia” (Allen 2000, 85).

Aspectos a evaluar en las hojas de observación individual.

La hoja de observación individual,⁸ es un instrumento de monitoreo por medio del cual se obtienen los datos de cada participante durante las sesiones del CAE. Cada educador tiene el compromiso de recabar los datos de las hojas de observación sobre cada uno de los niños, niñas o adolescentes que atendió en cada sesión. Esto me permite observar el desempeño de cada participante, las actitudes, dificultades y habilidades que cada educador detecta en el grupo o los participantes a los cuales atiende.

Apel comenta lo siguiente:

”Se espera de la evaluación que suministre una información. Dicha información tiene sentido práctico en la modificación del curso de acción. Desde el acto o el momento de evaluar hasta el próximo paso educativo (toma de conciencia, motivación para nuevos aprendizajes,

⁸ Para ver el formato de la hoja de observación individual ver el ANEXO I.

aceptación de la dificultad, identificación del problema, nueva práctica, etcétera) se debería privilegiar la información” (Apel 2001, 64).

La información obtenida de cada participante de la práctica educativa, de cada niño, niña y adolescente que asistió al CAE, es de fundamental importancia, pues permite ver más allá de si solamente aprendieron algo; permite observar la interacción entre compañeros y entre educadores, saber si se ha cumplido con la finalidad de brindar herramientas a los beneficiarios y si las mismas están siendo de utilidad.

Para el análisis de los resultados es importante tener una visión lo más amplia posible de los acontecimientos, siguiendo los requisitos dictados por el programa PINCELL de la SEP, programa patrocinador del CAE, que exige como requisitos resultados cuantitativos y cualitativos; para cuyo muestreo se hace la evaluación respectiva. El empleo de la combinación de las metodologías cualitativas y cuantitativas es el “método mixto”, definido por John Creswel como: “un diseño (o metodología) de investigación en el cual el investigador recoge, analiza y mezcla [...] datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o programa multifase de indagación” (Campos Arenas 2011, 103).

La hoja de observación individual es un instrumento dividido en tres partes, descritas a continuación.

Primer apartado de la hoja de observación individual. La primera parte, que contiene los datos generales del niño, niña o adolescente de quien se hace la observación, me ha permitido tener un archivo de cada participante, la frecuencia con la que asiste al CAE, sus avances y retrocesos, igual que las necesidades educativas de cada uno, y si acaso se integran como tutores o de qué forma conciben la tutorización por parte de sus compañeros.

I. Datos generales

- Nombre del NNA
- Grado
- Fecha
- N. de sesión progresivo individual

Segundo apartado de la hoja de observación individual. La segunda parte de la hoja de evaluación permite el registro de las actividades a realizar en cada sesión, materia o tema. Esta parte me permite observar qué temas o habilidades no se han trabajado, o los que si se han trabajado con regularidad. Con base en este apartado puedo identificar la frecuencia en los avances, superación de déficits o nula superación de los mismos, además de las necesidades académicas de cada alumno.

II Áreas y temas a realizar

- Realización de tareas
 - Materia
 - Tema
 - Técnica empleada
 - Resultado
- Herramientas trabajadas
 - Tema
 - Técnica empleada
 - Resultado

Tercer apartado de la hoja de observación individual. En la tercera parte de la hoja de evaluación se registra la forma en que niños, niñas y adolescentes trabajaron, ya sea con los ejercicios o las tareas escolares. En este apartado se registra la actitud y el estado de ánimo de los participantes durante la sesión. Es importante que los educadores registren sus observaciones, incidencias y/o aclaraciones, pues esto me da una mayor claridad de lo ocurrido durante las sesiones con cada participante. En este apartado de las hojas de observación se registran los aspectos cualitativos de las sesiones del CAE. En la investigación cualitativa se utilizan complementariamente “numerosos recursos: la semiótica, el análisis de relatos, contenidos y discursos; el análisis fonológico y de archivos, e incluso la estadística, las tablas, los cuadros y los números” (Denzin y Pavón. 2011, 55). Por esta razón es importante completar esta parte de la hoja de observación individual con las experiencias y observaciones arrojadas en las juntas semanales de educadores, ser lo más extenso y puntual posible para que la evaluación sea confiable y real.

Las categorías a evaluar aquí son las siguientes:

III Desempeño

- Forma en que realizó su trabajo
 - Completa
 - Incompleta
 - Limpia
 - Sucia
 - Ordenada
 - Desordenada
 - Esmerada
 - Sin esmero
 - Legible
 - Ilegible
 - Otro
- Actitud observada durante el desarrollo
 - Respeta cuando otra persona habla
 - Pregunta dudas
 - Cooperera
- Propone
- Tiene iniciativa
- Individualista
- Apoya a sus compañeros
- Se cohibe
- Se integra al grupo
- Se aparta
- Otros
- Estados de ánimo durante la sesión
 - Enojado
 - Indiferente
 - Triste
 - Contento
 - Agresivo
 - Otros
 - Comentarios del educador.

Durante las juntas semanales entre educadores, son entregadas a la coordinación educativa las hojas de observación de cada participante con el que trabajaron, y se expresa lo observado no solamente en los niños, niñas y adolescentes, sino también en los contenidos de las fichas de trabajo; si estas fueron complicadas, muy sencillas, si cada educador cree conveniente ver algún tema específico o introductorio, si los educadores identificaron temas necesarios a trabajar a la par que la escuela, etc. La labor de coordinadora del área me exige realizar el análisis y registro de los incidentes de cada sesión del CAE.

Finalmente, como ya lo mencione, para recuperar la información específica de las hojas de observación por alumno, desarrollé **cuadros de progreso por participante**, en los que se identificaron las cuestiones individuales de cada participante. A continuación, ejemplificando, incluiré un cuadro por grupo:

Preescolar

Niña			
4 años		Preescolar	
Déficits	Habilidades	Actitud	Observaciones
<p>-Aún realiza la colita de ratón como enrollado.</p> <p>-Dificultad para seguir una línea con rasgado, al rasgar trozos de papel es necesario recordarle que deben ser más pequeños.</p> <p>-Dificultad para hacer la colita de ratón (muestra avances).</p>	<p>-Identifica colores Rojo, amarillo, azul, verde y los relaciona con figuras.</p> <p>-Coloreado uniforme.</p> <p>-Respeta contornos tanto en el coloreado como en el pegado de diversos materiales en figuras.</p> <p>-Habilidad en el rasgado de trozos de papel.</p> <p>-Recorta cuidadosamente y maneja bien las tijeras.</p> <p>-Habilidad para pintar con los dedos.</p> <p>-Habilidad para definir trazos al iluminar, izquierda – derecha, diagonal y circular.</p> <p>-Boleado grande pero definido.</p>	<p>-Se esmera y tiene iniciativa, proponiendo y detallando sus trabajos.</p> <p>-Platica mucho, lo que la distrae con facilidad y hace que tarde más tiempo en terminar.</p> <p>-Asiste motivada y alegre.</p> <p>-Sigue instrucciones.</p>	<p>-Apoya a sus compañeros y los impulsa a trabajar.</p>
<p>Sugerencias para el siguiente periodo:</p> <p>-Practicar la colita de ratón</p> <p>-Practicar el rasgado sobre una línea recta.</p> <p>-Reforzar sus habilidades en general.</p>			

Cuadro 3. 1

Primaria 1

Niño			
8 años		3º de primaria	
Déficits	Habilidades	Actitud	Observaciones
<p>-Problemas de legibilidad, letra garabateada (muestra mejorías).</p> <p>-Problemas ortográficos.</p>	<p>-Habilidad para resolver sumas y restas (ha superado sus dificultades en las restas).</p> <p>-Buena comprensión de lectura, logra extraer ideas principales.</p> <p>-Habilidad para resolver problemas matemáticos.</p>	<p>-Trabaja contento y rápidamente.</p> <p>-Pide ayuda cuando no entiende las cosas.</p> <p>-Ha aumentado su tolerancia a la demora.</p> <p>-Reacciona con agresividad y provoca a los más grandes.</p> <p>-No deja sus ejercicios hasta que los finaliza.</p>	<p>-Requiere de contención constante para que no se lleve pesado con sus compañeros, sobre todos con los más grandes.</p>

Sugerencias para el siguiente periodo:

-Trabajar límites y su agresividad

Cuadro 3. 2

Primaria 2

Niña			
10 años		5° de primaria	
Déficits	Habilidades	Actitud	Observaciones
-Problemas de legibilidad, números y letras garabateados (con avances). -Dificultad para distinguir entre sujeto y predicado. -Dificultad para distinguir entre sinónimo y antónimo.	-Crea estrategias para resolver ejercicios de comprensión lectora. -Comienza a mostrar mayor retención y comprensión de conceptos. -Crea estrategias para resolver problemas matemáticos. -Muestra mayor dominio de las tablas de multiplicar. -Reconoce los verbos.	-Trabaja contenta y con entusiasmo. -Trabaja muy ruidosamente y distrae fácilmente a los demás. -No acepta a otra niña de 10 años, de la misma forma en que sus compañeros no la aceptaban a ella con anterioridad.	-Se encuentra mucho más integrada al grupo. -Brinda apoyo a algunos compañeros (se está integrando como tutora). -Pide apoyo a sus compañeros tutores.

Sugerencias para el siguiente periodo:

-Es necesario seguir trabajando tablas de multiplicar.
 -Reforzar conceptos básicos de Español (antónimos, sinónimos, partes de la oración, Etc.)
 -Continuar dando apoyo en su actitud agresiva.

Cuadro 3. 3

Secundaria

Adolescente			
13 años		3° de secundaria	
Déficits	Habilidades	Actitud	Observaciones
-Dificultad para recordar antónimos y sinónimos. -Problemas de legibilidad, números y letras garabateados y muy grandes (problema que en sus libretas no presenta). -No le gusta leer, por flojera. -Dificultad para realizar la medición de ángulos geométricos. -Dificultad para traducir expresiones algebraicas.	-Retiene y maneja conceptos e información. -Muestra habilidad matemática tanto para resolución de operaciones como para lógica.	-Trabaja contento y esmeradamente. -Es autónomo, cuando lo necesita pide apoyo. -Se niega a escribir correctamente sus datos. -Se muestra cohibido cuando está presente un adolescente de 15 años.	- Generalmente no pide ayuda para realizar sus tareas. -Durante la realización de los ejercicios se muestra más juguetón y con menos orden y presentación para sus trabajos. -Prefiere realizar la labor de tutoría, ya no le resuelve los ejercicios a sus compañeros.

Sugerencias para el siguiente periodo:

- Reforzar principalmente contenidos generales de español.
- Practicar la lectura de expresiones algebraicas, así como geometría en general.

Cuadro 3. 4

Indicadores generales para el CAE.

EDIAC cuenta con una serie de indicadores o puntos a evaluar en la actividad del CAE, preestablecidos en el Programa Operativo de Educación con el que la institución cuenta para describir las actividades educativas de la misma. Cada uno de los ítems de la evaluación pueden ser descritos y desarrollados a través de la información recabada por las hojas de observación individual, y a su vez por los **cuadros de progreso por participante**, en los que se recabó dicha información.

Indicadores de la actividad

- 1 Niños, niñas y adolescentes participantes en el CAE.
- 2 Tipo de demanda.
 - eventual
 - emergente
 - regular
- 3 Tutorías alumno-alumno (originalmente para EDIAC. Este punto se refería a la asesoría entre pares, sin embargo tras la intervención implementada, nos interesa conocer si se logró que algunos alumnos asumieran el papel de tutores).
 - Asume el papel de tutor ante sus compañeros.
 - Elaboración de tareas por otro.
- 4 Déficit.
 - Sin avance
 - En proceso.
 - Superado
- 5 Nivel de participación de la familia.
 - Escasa o nula corresponsabilidad con el grupo de educadores.
 - Reconocimiento del proceso educativo.
 - Acercamiento al grupo de educadores con demandas propias en relación a situaciones académicas del niño, niña o adolescente.

- Acciones entre la familia y el grupo de educadores para superar el rezago educativo.
- 6 En relación con el grupo de educadores.
- Conoce y maneja el tema o contenido.
 - Cuenta con estrategias de enseñanza adecuadas a los niños.
 - Complementación de temáticas entre operadores.
 - Intercambian estrategias de enseñanza.

Cuadro 3. 5

3.2. Resultados generales de la intervención en el CAE.

A continuación describo en base a los indicadores del CAE, las observaciones del año.

1. Niños, niñas y adolescentes participantes en espacio del CAE. En el periodo del 2010 tenemos un elenco total de 92 niños, niñas y adolescentes, que han participado en las actividades del CAE. De los cuales 46 son mujeres y 46 hombres. Sin embargo, para hacer la referencia del número de niños, niñas y adolescentes por grupo es necesario tomar en cuenta el tránsito de un ciclo escolar a otro, pues esto implica la movilidad de los participantes en cada grupo. Referiré como primer periodo a la primera mitad del año y como segundo periodo a la segunda mitad del año.

Número de sesiones del CAE en 2010	
De enero a julio 25 sesiones	De septiembre a diciembre 23 sesiones
En 2010 48 sesiones	

Cuadro 3. 6

Número de NNA por género y periodo			
De enero a julio 68 NNA		De septiembre a diciembre 70 NNA	
Mujeres 35	Hombres 33	Mujeres 35	Hombres 35
NNA que participaron en el CAE en el 2010			
Mujeres 46		Hombres 46	

Cuadro 3. 7

Número de NNA por grupo							
Preescolar		Primaria 1		Primaria 2		Secundaria	
Enero a julio	Septiembre a diciembre	Enero a julio	Septiembre a diciembre	Enero a julio	Septiembre a diciembre	Enero a julio	Septiembre a diciembre
28	29	12	18	20	14	8	9
38		25		26		12	

Cuadro 3. 8

Es importante tomar en cuenta que en el cuadro 3.8 algunos de los NNA se contaron en dos grupos, debido a que a mediados de año se da el fin de ciclo escolar, por lo que los NNA cambian de grado escolar, y por ende algunos cambian de grupo en el CAE.

PREESCOLAR. En el primer periodo el elenco de preescolar se encontraba conformado por 28 niños y niñas, de los cuales a partir del ciclo escolar 2010-2011, 5 niños y niñas ingresaron a nivel primaria.

Sin embargo, y gracias a los nuevos ingresos en el segundo periodo, comprendido del 1 de septiembre al 9 de diciembre del 2010, se contó con un total de 29 niños y niñas en lista del grupo de preescolar.

PRIMARIA 1. En el primer periodo el elenco de primaria 1 se encontraba conformado por 12 niños y niñas, de los cuales a partir del ciclo escolar 2010-2011, 2 niños y niñas ingresaron a 4° grado de primaria, lo que implica una transición de primaria 1 a primaria 2.

Debido a la transición de NN que pasan de preescolar a primaria 1, de septiembre al 9 de diciembre del 2010 se contó con un total de 18 niños y niñas en lista del grupo de primaria 1. A partir del ciclo escolar 2010-2011, un niño y una niña, ingresaron a 4° grado de primaria, lo que implica una transición de primaria 1 a primaria 2.

PRIMARIA 2. En el primer periodo el elenco de primaria 2 se encontraba conformado por 20 niños y niñas, de los cuales a partir del ciclo escolar 2010-2011, 3 niños y niñas ingresaron a nivel secundaria.

A partir del ciclo escolar 2010-2011, 2 niños ingresaron a nivel secundaria.

En el periodo de septiembre a diciembre del 2010 se cuenta con un total de 14 niños y niñas en lista del grupo de primaria 2.

Es importante recalcar que el elenco empieza a disminuir, pues estos NNA están en la edad en que comienzan a ser integrados a las actividades comerciales de sus familias, y por ende tienen menos tiempo para asistir al CAE.

SECUNDARIA. En el primer periodo el elenco de secundaria se encontraba conformado por 8 adolescentes, de los cuales a partir del ciclo escolar 2010-

2011, uno de ellos ingresa a nivel medio superior.

A partir del ciclo escolar 2010-2011, una adolescente ingresa a nivel medio superior, sin embargo hay 2 que ingresan al grupo de secundaria por lo que en el periodo de septiembre a diciembre del 2010, se cuenta con un total de 9 adolescentes en lista del grupo de secundaria.

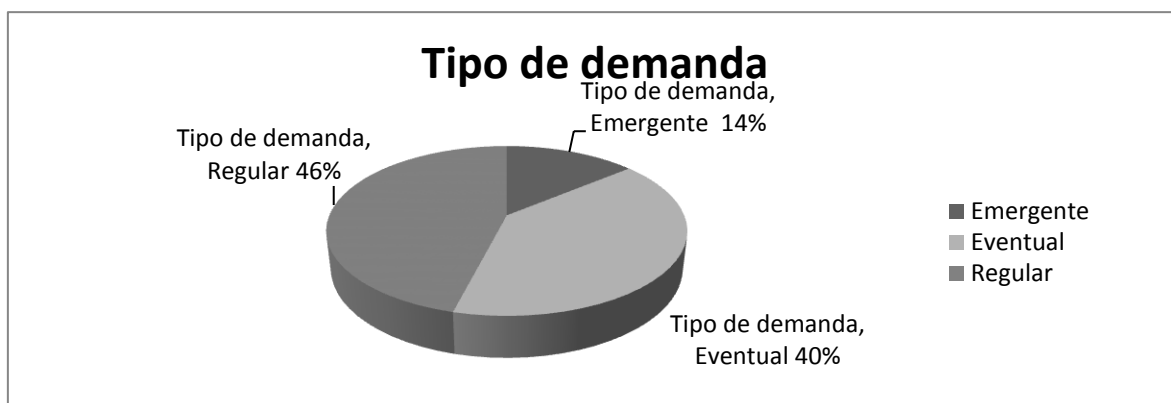
Es importante mencionar que uno de los adolescentes que se integra al grupo de secundaria, se debe a su reinserción al 3º, además se encuentra con una nueva dinámica en el CAE, lo que hace que se integre como tutor para las sesiones.

2. Tipo de demanda. Originalmente del total de 92 niños, niñas y adolescentes encontramos que la mayoría de los asistentes a las sesiones se acercan principalmente para resolver los ejercicios que previamente se realizan específicamente para esta actividad, sin embargo hay quienes reconocen en el espacio un lugar donde resolver tareas y dudas académicas.

Encontramos que del total de asistentes al Círculo de Apoyo Escolar, 13 niños, niñas y adolescentes que representan el 14% muestran una demanda emergente, pues tienen menos de 5 asistencias, estos son niños que han dejado de asistir a las sesiones o que asisten en una sola ocasión con algún amigo en temporada vacacional. 37 de los niños, niñas y adolescentes que representan el 40% presentan demanda eventual pues se encuentran registrados sólo con una cantidad de asistencias que va de entre 5 y 10 asistencias, 42 NNA presentan demanda regular representando el 46% con más de 10 asistencias y que se han hecho presentes de forma regular en el espacio del CAE.

Del total de 92 niños, niñas y adolescentes encontramos que la mayoría de los asistentes a las sesiones se acercan principalmente para resolver los ejercicios que previamente se realizan por parte del grupo de educadores, sin embargo hay quienes reconocen en el espacio un lugar donde resolver tareas y dudas académicas.

Tabla de porcentajes a partir del elenco total



Grafica 3. 1

Para cada niño, niña y adolescente, el trabajo y avance en sus déficits, depende de la regularidad con que asiste a las actividades, para los que utilizan el espacio de forma emergente en ocasiones ni siquiera se logró hacer un diagnóstico de déficits.

3. Tutorías alumno-alumno. Inicialmente en el CAE se utilizaba el apoyo entre pares como método de las sesiones. Sin embargo, fue evidente que entre niños, niñas y adolescentes no existía apoyo; por el contrario, la manera rápida de terminar sus labores ya fueran tareas escolares o ejercicios del CAE, consistía en pedir a los compañeros mayores se las resolvieran.

Por otro lado, se logró identificar que hubo educadores que les realizaban los trabajos a los participantes bajo la consigna de que estudiaran los temas en casa, cuestión que obviamente no ocurría.

Cuando se comenzó a establecer la relación tutora, en sustitución del apoyo a pares, me encontré con resistencia de los NNA y de la educadora que tenía más tiempo laborando en la institución. Fue un proceso de resistencia y paciencia, de recordar a cada instante a los participantes que la mejor forma de ayudar a sus compañeros es apoyándolos con sus conocimientos. Poco a poco se logró integrar a algunos tutores, principalmente de los grupos de primaria 2 y secundaria, quienes habían venido aprendiendo a trabajar en equipo y a ser más pacientes con sus compañeros mediante el proceso de explicación de distintos temas. Así mismo, se logró que algunos de ellos

crearan alianzas para conocer y resolver temas que ninguno dominaba, y que por lo tanto la estrategia adecuada fue apoyarse en grupo para poder concluir sus labores.

En los grupos, por lo regular, son evidentes las dificultades académicas entre compañeros. Aquí es de señalar que a partir de dejar de lado el apoyo a pares, (parte fundamental del trabajo) y empezar a fomentar la relación tutora y la participación de los educadores en la resolución de dudas, comienza a haber participantes interesados en compartir con sus compañeros la experiencia de cómo resolver sus tareas o simplemente apoyarse para realizarlas juntos.

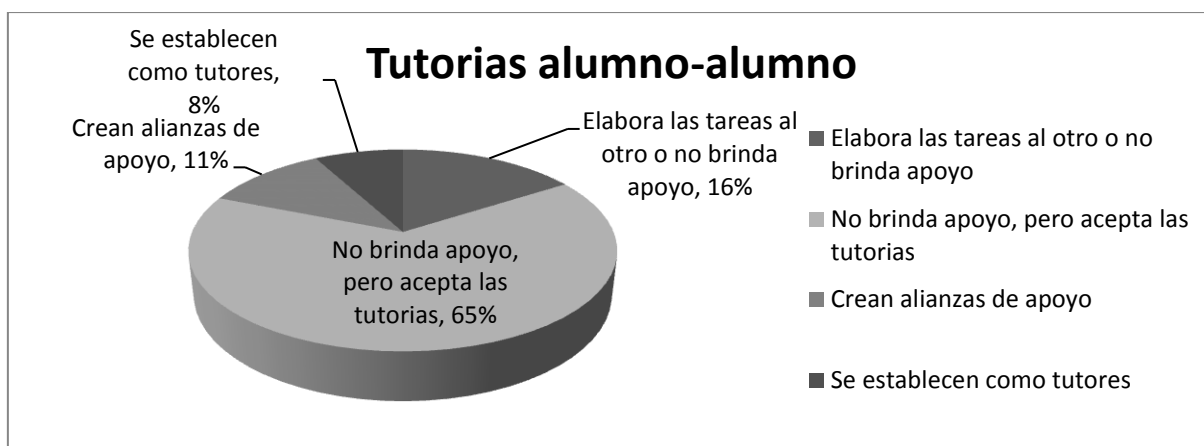
Las dificultades académicas entre niños, niñas y adolescentes son evidentes en general. Todos se dan cuenta de lo que el otro no puede realizar. Y hay ocasiones en que esto se puede tornar en el centro de burlas, en vez de derivar en el apoyo o acompañamiento entre ellos. El 16% de los NNA aún reconoce y brinda apoyo a sus compañeros, realizándoles la tarea o dando las respuestas y hasta escribiéndolas por el otro. Hecho que persiste pero que ha disminuido, gracias a la constancia de las educadoras y al apoyo de los alumnos que fungen como tutores.

El 65% restante de los NNA aún muestran dificultades para definirse como tutores, pero aceptan el apoyo de sus compañeros. Y hay mejorías en la tolerancia para esperar su turno para ser atendidos. La forma de trabajo con lineamientos para los educadores ha permitido que desde su llegada cada nuevo alumno acepte la dinámica casi automáticamente.

Aunque en los grupos son evidentes las dificultades académicas entre compañeros, del total del elenco sólo un 11% ha creado alianzas para superar tales dificultades y logran analizar en equipo los temas que no entienden. Se han dado cuenta de que esta clase de apoyo les resulta muy favorable. Aun fuera del espacio del CAE, este tipo de ayuda existe en todos los grupos, desde preescolar hasta secundaria en donde tenemos a 12 NNA:

- De preescolar; 2 niñas y 2 niños
- De primaria 1; 1 niño y 2 niñas

- De primaria 2;2 niñas
- De secundaria; 2 adolescentes, una mujer y un hombre



Grafica 3. 2

En los grupos son evidentes las dificultades académicas entre compañeros. Sin embargo, del total del elenco, un 8% de los NNA brinda apoyo a sus compañeros, explicando y ejemplificando procedimientos para solucionar dudas ya sea de tareas o ejercicios; aunque existen ocasiones en las que se desesperan y le resuelven o dan la respuesta al otro. Para evitar esto ha sido importante la atención e intervención de las educadoras. En este apartado podemos mencionar a los 6 NNA que han creado estas líneas de apoyo:

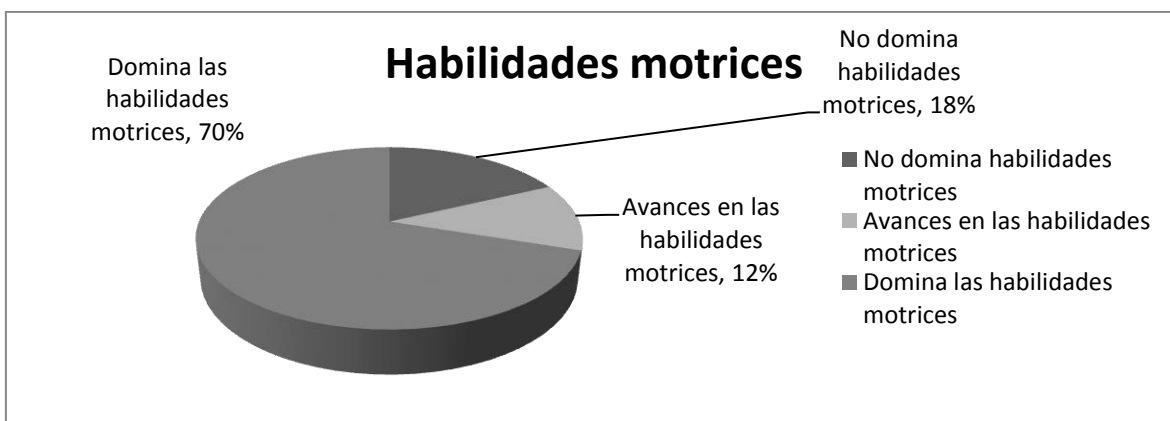
- 2 niñas de primaria
- 4 adolescentes de secundaria, dos mujeres y dos hombres.

4. Déficit

Preescolar: A partir del manual de intervención preescolar, para este grupo se toma en cuenta el desarrollo de tres habilidades básicas: motricidad, cognición y lenguaje.

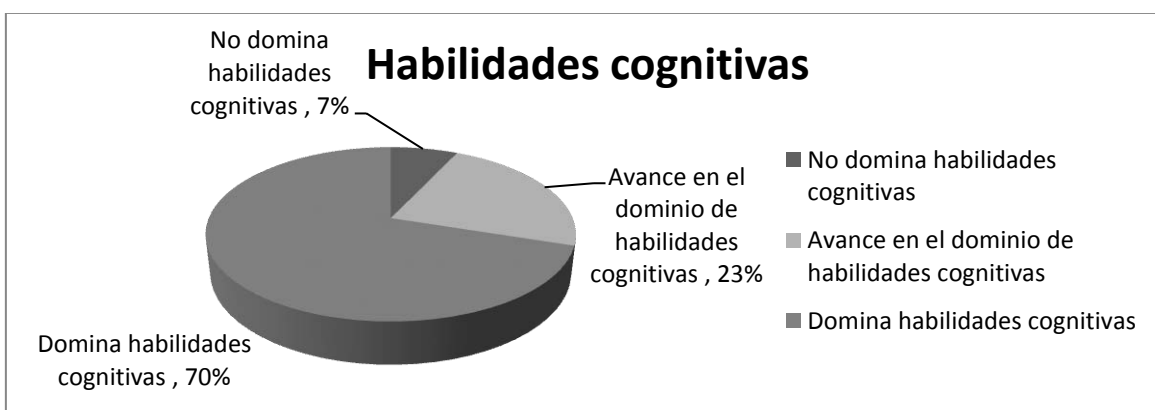
En el grupo de preescolar se busca desarrollar habilidades motrices a partir de actividades de boleado, rasgado, recortado y pegado. Teniendo al 18% de los niños y niñas que aún no cuentan con las habilidades motrices suficientes. Es decir, que aún no dominan la habilidad de pinza, muestran dificultad para realizar boleado en papel, pues no logran darle forma completamente. El uso

de tijeras resulta muy complicado; requieren ayuda para manipular la herramienta con el material a recortar. El 12% presenta avances en las habilidades, y muestra mayor habilidad para realizar las actividades, requiriendo menor apoyo y viéndose motivados para realizarlas hasta concluir las. El 70% de los niños y niñas muestran dominio en las habilidades motrices básicas, realizan actividades con un mayor detalle e incorporan elementos propios a cada uno de sus trabajos y apoyan a niños y niñas más pequeños.



Grafica 3. 3

Para las habilidades de carácter cognitivo se trabaja la discriminación de 4 colores básicos (amarillo, rojo, verde y azul), habilidades perceptivas de forma, color y textura. Se puede observar que el 7% de los niños y niñas aun no logra percibir por completo, el 23% aún no logra las habilidades cognitivas básicas pero muestran avances y el 70% muestran dominio en identificar tanto colores como formas.



Grafica 3. 4

Primaria 1: En el grupo de primaria 1 tenemos 17 niños y niñas, cuyos déficits

más importantes están en el área de matemáticas, y tienen que ver con la dificultad para crear y desarrollar soluciones a problemas matemáticos, incluido el proceso de la resta. En español los déficits están enfocados a la caligrafía y ortografía, mostrando problemas de legibilidad y dificultad para hacer la separación entre palabras, además de omitir y/o invertir letras, o hacer la letra demasiado grande y garabateada. En relación a la comprensión de lectura, se muestra mayor dificultad para entender los textos leídos y una lectura pausada.

Del total del elenco de primaria 1, encontramos que el 40% de niños y niñas no muestran avances en sus déficits. En su mayoría no son constantes en las sesiones de CAE, pues asisten sólo de forma esporádica. Niños y niñas priorizan la realización de las tareas con temas ajenos a los déficits ya identificados; el 41% de los niños y niñas muestran avances en los déficits y el 19% muestra haber superado los déficits más significativos: la resolución de restas y problemas matemáticos, la mejora de la letra en cuanto a la forma y la separación de las palabras.

En este grupo se buscó fortalecer áreas y habilidades en las que se encontraron mayores deficiencias de acuerdo a los grados correspondientes.

Módulo I

Discriminación e Identificación de letras

Silabas

Ortografía

Oraciones

Singular y plural

Aumentativos y diminutivos

Lectura de comprensión

Módulo II

Secuencias numéricas

Discriminación e identificación de números

Discriminación e identificación de figuras geométricas

Sumas y restas

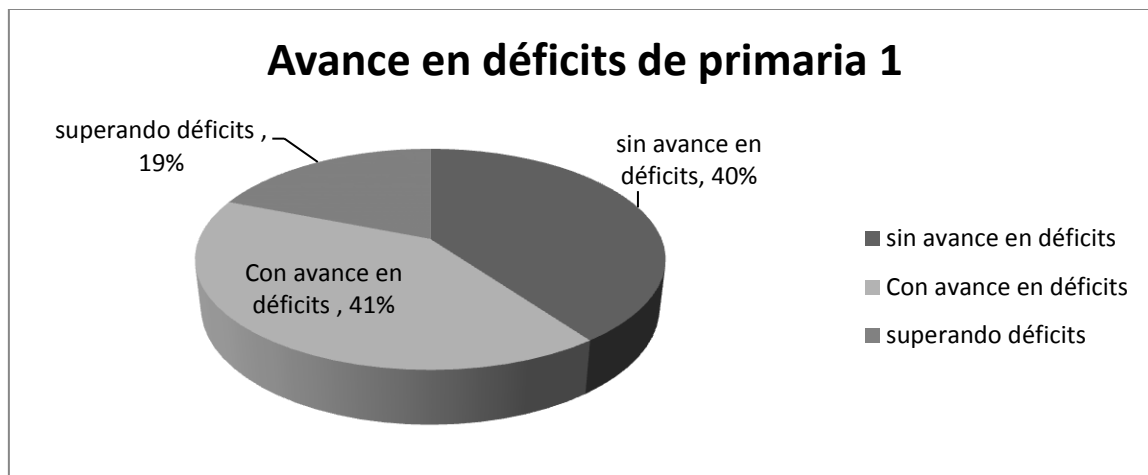
Problemas matemáticos

Módulo III

Grupos alimenticios

La evaporación del agua

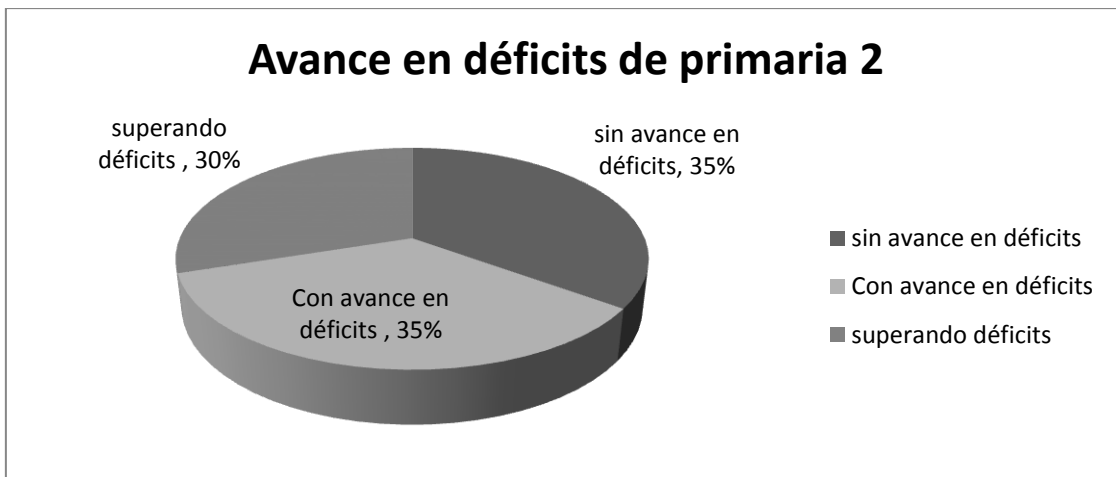
Biografías



Grafica 3. 5

Primaria 2: En el grupo de primaria 2, los principales déficits en matemáticas tienen que ver con la dificultad para recordar las tablas de multiplicar, resolver divisiones y desarrollar estrategias para resolver problemas matemáticos. En español las dificultades están enfocadas a reconocer elementos de una oración, función de sinónimos y antónimos, problemas de legibilidad, presentando la letra ilegible y garabateada, además de dificultad para realizar los procesos necesarios para la lectura de comprensión.

Del total del elenco de primaria 2, encontramos que el 35% no muestra avances en los déficits, siendo estos los que asisten con menos regularidad al espacio. Frecuentemente se acercan al CAE, pero rara vez acceden a realizar algún ejercicio. El 35 % muestra avances significativos al recordar conceptos básicos de español y un mayor dominio de las tablas de multiplicar; comienzan a implementar estrategias para la lectura de comprensión y la resolución de problemas matemáticos. El 30% muestra haber dominado la gran mayoría de sus dificultades, recuerdan conceptos, elaboran estrategias para resolución de problemas matemáticos y para la lectura.



Grafica 3. 6

En este grupo se buscó fortalecer áreas y habilidades en las que se encontraron mayores deficiencias de acuerdo a los grados correspondientes.

Módulo I

Ortografía

Sinónimos y antónimos

Enunciados

Tiempos verbales

Lectura de comprensión

Módulo II

Operaciones básicas

Problemas matemáticos

Secundaria: En el grupo de secundaria los principales déficits se centran en la dificultad para resolver problemas matemáticos, recordar y desarrollar procesos algebraicos. En español confunden la función de sinónimos y antónimos, les es difícil identificar los diferentes elementos de un enunciado: sujeto, predicado, adjetivo, verbo, artículo, etc. La resistencia a la lectura no les permite abstraer ideas centrales, ni la retención de información para una posterior resolución de cuestionarios y elaboración, síntesis y resumen de textos de las diversas materias.

Del total de la lista de secundaria encontramos que el 44% de adolescentes no

asisten con regularidad al CAE y no se ha podido observar si existe o no un avance para poder superar sus déficits. En las ocasiones en que asistieron al CAE muestran mayores dificultades en matemáticas. El 22 % se encuentra en proceso de superación de las dificultades, pues crean estrategias para poder solucionar problemas matemáticos y recordar más rápidamente conceptos vistos con anterioridad; se apoyan, aceptan el apoyo de sus compañeros y de la educadora; además de que realizan los ejercicios con mayor autonomía, solicitan sólo la revisión de los resultados al momento de concluirlos. El 34% muestra avances significativos en sus déficits, pues realizan sus ejercicios sin apoyo y al momento de revisarlos prácticamente no contienen errores; son capaces de explicar a sus compañeros procedimientos y estrategias para la resolución de ejercicios. Entre estos se encuentran una adolescente de 13 años, quien comprende rápidamente las explicaciones y para quien regularmente sus dudas y dificultades tienen que ver con la materia de contabilidad y su flojera para leer; un adolescente de 13 años, quien rara vez pide ayuda y sus dudas generalmente son de inglés, química o geometría; y otro de 15 años, quien generalmente pide un ejemplo para resolver lo que no recuerda o no conoce. Estos tres últimos son los que asumen principalmente el papel de tutores.

En este grupo se buscó fortalecer áreas y habilidades en las que se encontraron mayores deficiencias de acuerdo a los grados correspondientes.

Módulo I

Ortografía

Sinónimos y antónimos

Oraciones

Preposiciones

Tiempos verbales

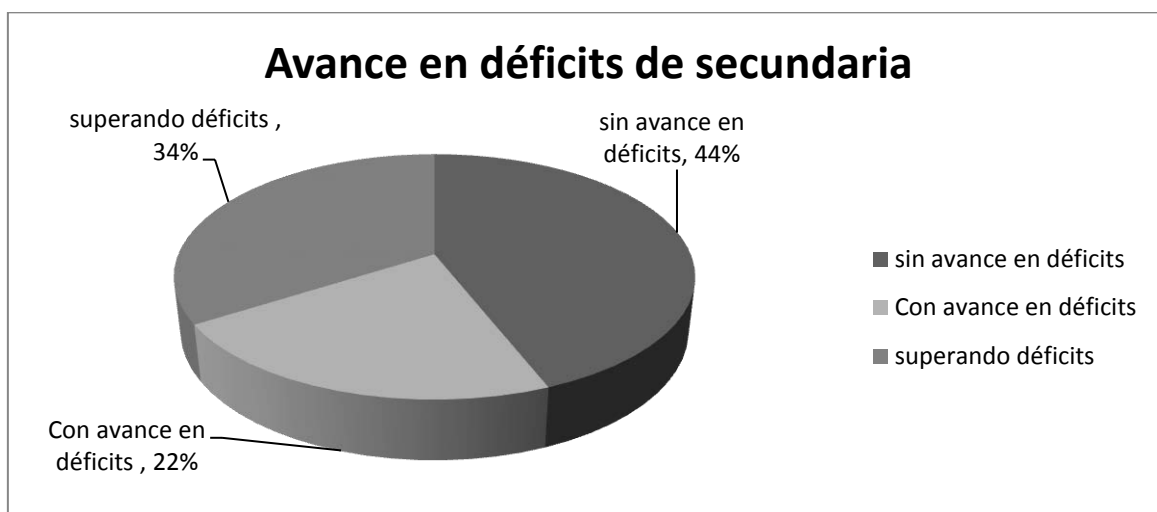
Lectura

Módulo II

Operaciones básicas

Problemas matemáticos

Álgebra



Grafica 3. 7

5. Nivel de participación de la familia

El Círculo de Apoyo Escolar brinda la posibilidad de que los padres de familia establezcan contacto con el grupo de educadores, a fin de expresar y solicitar asesoría para la resolución de dudas y problemas vinculados al desempeño educativo de sus hijos, a la conducta en la escuela y en su relación padres e hijos. Se ha realizado contacto frecuente con 10 padres de familia correspondiente al grupo de preescolar, 11 de primaria 1, 12 de primaria 2 y 8 de secundaria. Estos acercamientos se dan en diversos momentos. Por ejemplo, cuando los educadores se encuentran presentes en su comunidad y los visitamos en sus propios locales durante la difusión de las diversas actividades, o cuando los padres de familia se acercan a los educadores para solicitar apoyos específicos.

A pesar de que el CAE, es por definición un espacio de asesoría y apoyo escolar, la mayoría de los padres de familia ven en él un espacio donde lo importante es que los NNA realicen sus tareas escolares, sin importar que comprendan o no el tema, pues regularmente, ellos no se dan el tiempo para acompañar a sus hijos en el proceso. Puede observarse que el espacio brinda un beneficio específico para las familias y se refleja en la cantidad de NNA que asisten a las sesiones, pues hay mayor frecuencia de los niños y niñas más pequeños, ya que el beneficio directo para las familias consiste en dejar a los niños y niñas para que alguien los “cuide” y ellos poder realizar, al menos durante ese tiempo, sus actividades tranquilamente. En cambio, se nota una

menor incidencia en niños, niñas y adolescentes mayores, pues muchos de ellos ya tienen obligaciones de apoyo para con sus familias después de la escuela.

Podemos referir que durante la sesión del CAE, existe un mayor acercamiento de padres de familia correspondiente al grupo de preescolar, pues son niños y niñas a quienes llevan y recogen del lugar.

Al platicar con los padres de familia sobre las dificultades académicas y en búsqueda de opciones para ayudar a sus hijos en sus procesos educativos, se realizan acuerdos verbales en los que se les recuerda la importancia que tiene el que asistan al CAE, para que refuercen los conocimientos vistos en la escuela y en algunos casos para apoyarles en contenidos específicos.

A final del ciclo escolar la mamá de un niño del grupo de primaria 1 pide apoyo y asesoría, pues él reprueba el ciclo escolar. Cabe mencionar que es un niño al que se le detectaron varios déficits. Sin embargo, asistía muy poco al CAE. Se hicieron visitas continuas al local de la mamá, para ofrecer el apoyo que el niño podía recibir en el CAE para superar sus dificultades académicas; sin embargo, la mamá siempre decía que lo llevaría a la siguiente sesión y eso rara vez sucedió. No fue hasta que el niño reprobó el año escolar que la mamá se acercó a pedir apoyo. Y al comenzar el nuevo ciclo escolar las constantes faltas del niño se volvieron a dar. El apoyo de los padres de familia para facilitar la asistencia de los NNA es indispensable para notar un progreso real.

Otro caso fue cuando el padre de una adolescente solicitó apoyo para la búsqueda de opciones respecto a escuelas de nivel bachillerato, pues a pesar de haber concluido el ciclo escolar, no obtuvo el puntaje requerido para poder ingresar a una escuela de nivel medio superior, por lo que se realiza una búsqueda de posibles opciones para que continúe con sus estudios. Dicha búsqueda incluye escuelas preparatorias de carácter privado, incorporadas a la SEP para, en dado caso de que ingresara a alguna, asegurar que sus estudios tuvieran validez oficial. Finalmente se logró su incorporación al CETIS 9.

6. En relación con el grupo de educadores. Durante la planeación de cada sesión se delibera entre el grupo de educadores los contenidos de cada uno de los ejercicios de acuerdo al grado escolar y déficits a atender en cada uno de los casos; así mismo se señalan las dificultades que se presentan al momento de su aplicación. Los NNA son organizados en 3 grupos: preescolar, primaria 1, primaria 2 y secundaria, en los cuales cada educador es responsable de desarrollar actividades y estrategias para atender las necesidades derivadas de cada grupo. En los casos en que se reconoce una cierta dificultad en el dominio de algunos ejercicios matemáticos, como las ecuaciones algebraicas, y el inglés, los educadores tienen la iniciativa de investigar temas o contenidos para la elaboración de ejercicios, o para dar apoyo en dudas concretas. La planeación contempla una cartera de temas vinculados a los tres módulos español, matemáticas, geografía y ciencias, establecidos por la Secretaría de Educación Pública.

Durante la evaluación de cada una de las sesiones, los educadores participantes se orientan y complementan entre sí en la forma de atender cada uno de los temas y casos que se presenten, con la finalidad de superar los déficits identificados y mejorar las técnicas de atención.

Capítulo IV. Temarios por grupos resultantes de la evaluación para el apoyo de la elaboración de fichas de trabajo.

Durante el análisis de los datos recabados en las hojas de observación individual, y con el objetivo de realizar la evaluación general, me percaté de que el trabajo hecho durante el año podía ofrecer un resultado más. Me remití al hecho de que el único grupo que cuenta con un manual para la elaboración de material es el de preescolar, mismo que facilita los temas a trabajar en las habilidades que se busca que aprendan niños y niñas. Pero, para los educadores no existe institucionalmente un referente específico de contenidos respecto al resto de los grupos.

Inicialmente no se había contemplado realizar temarios para cada grupo. Y al hacer la comparación del trabajo realizado en cada uno, hubo mayor facilidad para desarrollar el material de trabajo dirigido al grupo de preescolar. Fue más sencillo de realizar gracias a que EDIAC cuenta con el “Manual de preescolar”, que cubre la función de material de apoyo para el CAE, diseñado específicamente para ello. Dicho manual contiene los campos de formación y también ejercicios y habilidades a desarrollar a partir de las fichas de trabajo. Por lo tanto fue más factible buscar en el manual los campos de formación y elaborar las fichas⁹ de trabajo, investigando directamente acerca de cada competencia que se pretendía desarrollar. En cambio, para los grupos primaria 1, primaria 2 y secundaria, fue necesario seguir de cerca los temarios que los NNA trabajaban en la escuela, revisar constantemente sus libros de textos para adelantar ejercicios con los temas subsecuentes a estudiar en la escuela.

Por lo tanto, tras un año de trabajo en el CAE, y con la elaboración constante de fichas de trabajo, más la investigación continua de los temas a desarrollar en éstas, se logró realizar la compilación de fichas de trabajo, que constituye nuevo material para la institución, con temas que no se habían trabajado en el CAE, pero si en la escuela. Paralelamente, elaboré varios ejercicios con los mismos temas, por lo que existen nuevos ejercicios que no se utilizaron durante el año con los NNA. Este trabajo brinda la posibilidad de realizar un

⁹ Se puede observar algunos ejemplos de fichas de trabajo en el ANEXO II.

compendio de dichos temas y su ordenamiento en cada campo de formación determinado por la SEP.

Como producto final se incluyen temarios para los grupos de primaria 1, primaria 2 y secundaria. Ya que estos grupos no cuentan con un manual de apoyo para el reconocimiento de las habilidades a desarrollar en cada grado o establecidas por la Secretaría de Educación Pública, estos temarios facilitarán la elaboración de los ejercicios a futuros educadores.

El CAE se encuentra dividido en cuatro grupos, basados en los cuatro periodos escolares definidos por la SEP en su acuerdo número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica y establece que: “Los Estándares Curriculares se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno. Estos cortes corresponden, de manera aproximada y progresiva, a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los estándares son el referente para el diseño de instrumentos que, de manera externa, evalúen a los alumnos” (SEP 2011, 35).

Cotejo de estándares curriculares con grupos del CAE			
Estándares curriculares acuerdo 592 SEP			Programa Operativo de Educación EDIAC
Periodo escolar	Grado escolar de corte	Edad aproximada	Grupos establecidos en el CAE
Primero	Tercer grado preescolar	Entre 5 y 6 años	Preescolar
Segundo	Tercer grado primaria	Entre 8 y 9 años	Primaria 1
Tercero	Sexto grado primaria	Entre 11 y 12 años	Primaria 2
Cuarto	Tercer grado secundaria	Entre 14 y 15 años	Secundaria

Cuadro 4. 1. Cuadro con los cuatro periodos escolares delimitados por la SEP, comparados con los grupos escolares determinados en el CAE (SEP 2011, 35).

Es importante observar que los grupos manejados en el CAE tienen su razón de ser en los estadios educativos que la SEP define para la educación básica. Los cuatro grupos del CAE estuvieron pensados para cubrir dichos estadios, para los cuales la SEP ya tiene definida la articulación de la educación básica. Estos niveles se encuentran basados en la idea de que la edad de desarrollo indica un nivel general de madurez cognitivo. “En consecuencia para establecer la edad de desarrollo se combina un amplio conjunto de criterios de tipo cognitivo, lingüístico, valorativo, prático y social” (Zubíria Samper 2009, 117). Tomando en cuenta este principio es que la SEP ha elaborado los programas de estudio para el nivel básico, y retomando estos es que fueron determinados los cuatro grupos de trabajo del CAE. Pues tiene su razón de ser en los contenidos de cada grado escolar.

Cada periodo escolar busca desarrollar en niños, niñas y adolescentes, capacidades académicas y de integración socio cultural. Enfocadas a la necesidad de enmarcar los conocimientos en periodos de maduración en su desarrollo. Sin embargo, la SEP no define un enfoque específico. Por su lado L. Meece afirma que para los educadores es vital “reconocer la importancia de examinar el desarrollo del niño desde varios enfoques. Algunas teorías darán una explicación más satisfactoria, pero todas ocupan un lugar en el repertorio de los profesores. En forma conjunta proporcionan una explicación mejor de la conducta infantil que cualquier teoría por su cuenta” (Meece 2000, 25). No se puede generalizar. Sin embargo, al contextualizar con apoyo del diagnóstico inicial, pude observar características generales en los NNA que participan en el CAE.

Cada una de las fichas desarrolladas para el CAE se realizaron a partir de la observación de necesidades en cada grupo, para lo que la comunicación, observación e investigación, por parte de los educadores fue indispensable. Fue valioso el que cada educador me comunicara los temas que los NNA trabajaban en la escuela y sobre todo los que les resultaban más complicados, para los cuales fue indispensable trabajar con más frecuencia. Asimismo, fue de enorme utilidad adelantar ejercicios, estudiar los libros de texto y avanzar en los temas y trabajarlos a la par que la escuela y brindar así a los participantes

diferentes formas de resolución para los mismos problemas.

Los estándares curriculares de la SEP se encuentran dirigidos al desarrollo de competencias, reflejadas en los aprendizajes esperados para cada periodo escolar. Se definen estos tres términos de la siguiente forma:

“Una **competencia** es la capacidad de responder a diferentes situaciones, e implica un saber hacer (habilidades) con saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias de ese hacer (valores y actitudes).

Los **Estándares Curriculares** son descriptores de logro y definen aquello que los alumnos demostrarán al concluir un periodo escolar; sintetizan los aprendizajes esperados que, en los programas de educación primaria y secundaria, se organizan por asignatura-grado-bloque, y en educación preescolar por campo formativo-aspecto. Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirvan para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la Educación Básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

Los **aprendizajes esperados** son indicadores de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, definen lo que se espera de cada alumno en términos de saber, saber hacer y saber ser; además, le dan concreción al trabajo docente al hacer constatable lo que los estudiantes logran, y constituyen un referente para la planificación y la evaluación en el aula” (SEP 2011, 22).

Estos tres elementos; competencias, estándares curriculares y los aprendizajes esperados, en conjunto se espera que brinden a los alumnos las herramientas necesarias para adquirir y operar los conocimientos brindados por la educación escolar básica. Conocimientos que se espera les brinden como individuos la capacidad necesaria para desarrollarse y desenvolverse en contextos y demandas de vida en la actualidad.

4.1. Preescolar.

Hablar del desarrollo de niños y niñas en el preescolar implica la observación constante del desarrollo de las habilidades trabajadas, No existe como tal una calificación cuantitativa que dé una idea de los avances, por lo que es indispensable que el criterio del educador sea lo más objetivo posible. Que se dé la posibilidad de observar la edad y la velocidad con que cada niño o niña en esta etapa se desarrolla.

Para el grupo de preescolar es importante tomar en cuenta el periodo de vida en el que se encuentran los niños y niñas. Las habilidades y destrezas que se buscan desarrollar están dirigidas principalmente a desarrollar destrezas de coordinación y motricidad, que en un futuro les ayudarán a adquirir otros conocimientos en la primaria. Es importante mencionar que los periodos educativos aún se encuentran basados en la teoría cognoscitiva de Piaget. Sin embargo esto no debiera ser limitante de la enseñanza en cada etapa. De acuerdo a la teoría cognoscitiva de Piaget el preescolar se encuentra en la etapa de la preparación y organización de las operaciones concretas, que a su vez contiene dos estadios mostrados en el cuadro 4.2

Etapas cognitivas en preescolar		
Periodo	Subperiodos o Estadios	Edad
Preparación y organización de las operaciones concretas En esta etapa se desarrolla el pensamiento. El lenguaje favorece la capacidad de pensar simbólicamente. Se imita la conducta, se producen juegos simbólicos, se emplea el dibujo, existen imágenes mentales y ocurre el desarrollo del lenguaje hablado.	De las operaciones concretas se subdivide en dos estadios: Operaciones simples. Terminación de ciertos sistemas de conjunto.	4-7 años

Cuadro 4.2. Periodo correspondiente a preescolar de acuerdo a la teoría cognoscitiva de Piaget (Zilberstein Torucha 2009, 14).

Otra de las habilidades a desarrollar en niños y niñas de este grupo es la socialización, la tolerancia hacia los compañeros más pequeños, a esperar turno para ser atendidos. Para trabajar estas características, Feldman Robert, basándose en la teoría psicosocial de Erikson afirma que “los preescolares por lo general sobreestiman sus habilidades y conocimientos en todos los dominios de experiencia. Por consiguiente, su visión de futuro es color de rosa: esperan ganar el siguiente juego [...] Aun cuando hayan fracasado en una tarea” (Feldman 2008, 265). Esto es consecuencia de que niños y niñas en esta etapa aún no comparan sus propios fracasos con los logros de los demás. Sin embargo, sí realizan la acción contraria: comparar los logros de sus compañeros con los de ellos mismos. Lo que se ve reflejado en querer corregir a sus compañeros cada que se equivocan y no aceptar tan fácilmente los errores propios. Esta característica, dada particularmente en este grupo, hace que la educadora a cargo, tenga que estar siempre atenta a mediar para que estas actitudes no se reflejen en faltas de respeto entre compañeros.

“Los años preescolares engloban mucho de lo que Erikson llamó la **etapa de iniciativa frente a la culpa**, que va aproximadamente de los tres a los seis años. Durante ese periodo, la visión que los niños tienen de sí mismos cambia conforme enfrentan conflictos entre el deseo de actuar de forma independiente de sus padres y de hacer cosas por sí mismos, por un lado, y la culpa que resulta del fracaso cuando no tienen éxito, por el otro” (Feldman 2008, 265).

Es indispensable que el trabajo de la educadora se centre en socializar de forma sana, sin reprobar a los compañeros y asimismo hacer ver que cada error o falla cometida es una posibilidad de aprendizaje, para no volver a cometer la falla o practicar hasta alcanzar el dominio de ciertas habilidades. Es necesario resaltar que no hay necesidad de ser iguales y que hay cosas que se les facilitan a unos y a otros no. Ello es parte del desarrollo de la individualidad y del aprovechamiento de las habilidades particulares.

Hablar del desarrollo de niños y niñas en el preescolar, implica la observación constante del desarrollo de las habilidades trabajadas. No existe como tal una calificación cuantitativa que dé una idea de los avances, por lo que es

indispensable que el criterio del educador sea lo más objetivo posible. Que se dé la posibilidad de observar la edad y la velocidad con que cada niño o niña se desarrolla en esta etapa.

Cabe mencionar que este es el grupo más numeroso. Esto debido a que para las familias, incluso si son integrantes pequeños y que requieren de supervisión constante, aún no tienen labores específicas en los locales o el trabajo familiar. Lo que lleva a ver al CAE como un espacio en el que los locatarios pueden dejar a sus hijos sin preocuparse por cuidarlos. Al menos, mientras están haciendo tareas o fichas de trabajo y supervisados por la educadora. Esta necesidad abrió la posibilidad de que el CAE reciba a niños y niñas a partir de los 4 años. Independientemente de los estadios marcados por la SEP para este grupo, que especifican la edad para integrarse al mismo: 5 años.

Campos de formación para preescolar.

En el acuerdo número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica, se establecen cuatro campos formativos para todos los grados de educación básica. Para el grupo de preescolar se describen en el cuadro 4.3, estableciendo sus contenidos en materias y habilidades a desarrollar.

CAMPOS DE FORMACIÓN PARA PREESCOLAR			
ESTÁNDARES CURRICULARES	1er PERIODO ESCOLAR		
CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR		
	1º	2º	3º
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Lenguaje y comunicación		
			Segunda Lengua: Inglés
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Pensamiento matemático		
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Exploración y conocimiento del mundo		
	Desarrollo físico y salud		
DESARROLLO PERSONAL PARA LA	Desarrollo personal		

CONVIVENCIA	y social
	Expresión y apreciación artísticas

Cuadro 4.3. Campos de formación para preescolar.

Es importante recalcar que en las escuelas de la Secretaría de Educación Pública no se imparte la materia de inglés, por lo tanto no está contemplada dentro de las actividades del CAE para este grupo; pues el tiempo que se tiene para la intervención se ha destinado al refuerzo del resto de los campos de formación.

Lenguaje y comunicación. El preescolar permite la socialización de los niños y niñas. Brinda la posibilidad de desarrollar las aptitudes de comunicación; aquí son capaces de comunicar oralmente necesidades, ideas, gustos etc., lo que favorece al desarrollo cognitivo y social. Adquieren herramientas de socialización que les brindan mayor seguridad en sí mismos.

En este campo de formación se integra el acercamiento de niños y niñas a la escritura. “La educación preescolar también favorece la incorporación de los niños a la cultura escrita a partir de la producción e interpretación de textos diversos (SEP 2011, 39). Con la finalidad de hacer nacer el gusto de los niños y niñas por la lectura y la escritura, acercándolos a la narración oral de forma que desarrollen interés aun antes de aprender a leer.

Para este apartado cabe mencionar que EDIAC cuenta con el programa de animación a la lectura, que también forma parte del área educativa y en la que se da más peso a esta actividad.

Pensamiento matemático. Es uno de los campos formativos con mayor peso en la finalidad de que niños y niñas “usen los principios del conteo; reconozcan la importancia y utilidad de los números en la vida cotidiana, y se inicien en la resolución de problemas y en la aplicación de estrategias que impliquen agregar, reunir, quitar, igualar y comparar colecciones” (SEP 2011, 42). Estos aspectos se consideran una introducción a conocimientos algebraicos más elaborados, dirigidos al aprendizaje de la suma y la resta. Y se complementan dichas capacidades con la adquisición de sentido espacial y temporal en niños y niñas.

Exploración y comprensión del mundo natural y social. En este dominio formativo se integran la exploración y conocimiento del mundo, el desarrollo físico y la salud; se busca que los NN desarrollen el sentido de reflexión y análisis ante las cosas que los rodean. Así, “se propician aprendizajes que contribuyen a la formación y al ejercicio de valores para la convivencia, [...] la comprensión de la diversidad cultural, lingüística y social, y de los factores que posibilitan la vida en sociedad” (SEP 2011, 44), complemento de los conocimientos proporcionados para una formación integral.

Respecto al *desarrollo físico y la salud en preescolar*, se busca fomentar el cuidado y la salud a partir de la actividad física, conjuntándola con la toma de “conciencia de las acciones que se realizan para prevenir enfermedades; lograr estilos de vida saludables; desarrollar formas de relación responsables y comprometidas con el medio” (SEP 2011, 44). Es importante advertir a niños y niñas sobre los posibles riesgos en la casa y demás espacios en que se desenvuelven: en el mercado y la propia zona de La Merced.

Temario de ejercicios añadidos al programa de preescolar.

En cuanto al grupo de preescolar, los ejercicios realizados se concentraron en las habilidades no desarrolladas en los ejercicios con los que contaba la institución. En términos generales, se apuntó al desarrollo de habilidades motrices, tolerancia y respeto al trabajo entre compañeros, habilidades que en general son transversales a todos los campos formativos, por lo que el temario no se dividió en dichos módulos. Se adicionaron ejercicios no practicados, pero incluidos en el Manual de Preescolar de la propia institución.

TEMARIO DE EJERCICIOS AÑADIDOS AL PROGRAMA DE PREESCOLAR				
MÓDULOS DEL CAE	ESTÁNDARES CURRICULARES	1er PERIODO ESCOLAR		
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PREESCOLAR		
		1º	2º	3º

<p>Módulo I</p> <p>Módulo II</p> <p>Módulo III</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ LENGUAJE Y COMUNICACIÓN ❖ PENSAMIENTO MATEMÁTICO ❖ EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL ❖ DESARROLLO PERSONAL PARA LA CONVIVENCIA 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Modelado con masa. ❖ Realizar figuras con papel en forma de “colita de ratón” ❖ Rasgado <ul style="list-style-type: none"> ▪ Recorte de trozos de papel con los dedos. ▪ Rasgado de líneas rectas, curvas, quebradas. ▪ Rasgado siguiendo el contorno de una figura. ❖ Ensartado <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensartado de sopa gruesa en hilo. ▪ Ensartado de sopa delgada en hilo. ▪ Ensartado de papel crepe. ❖ Bordado <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pasar cordón grueso sobre material con agujeros que indique líneas rectas, verticales y/o horizontales. ▪ Pasar cordón sobre material que represente siluetas de diversas figuras. ▪ Pasar cordón en forma de zigzag sobre material que represente siluetas de diversas figuras. ❖ Punzado <ul style="list-style-type: none"> ▪ Punzado dentro de un contorno ▪ Punzado siguiendo una línea ❖ Ejercicios de trazo con los dedos
--	--	--

4.2. Primaria.

Para los dos grupos de primaria es importante considerar que los alumnos se encuentran en un periodo de transición. De la dependencia a la individualidad; el dejar de ser niños pequeños. Esto se ve reflejado en las propias actividades del Mercado, pues los infantes comienzan a tener participación en las actividades comerciales de sus familias. Se puede ver a niños que por momentos se quedan a cuidar los locales, hacen mandados o cuidan de los niños más pequeños. O el caso contrario, se puede ver a niños y niñas que son más independientes, que juegan sin tanta supervisión o que deambulan por la zona sin ningún fin específico.

Estas cuestiones hacen que los dos grupos de primaria sean menores en comparación con el grupo de preescolar. Es importante que los padres de familia valoren la labor de los educadores, que vean en el CAE una oportunidad para que sus hijos ocupen su tiempo, no sólo en realizar tareas escolares, sino también que reciban apoyo académico respecto a dudas o dificultades escolares; aunque por la dinámica de su trabajo, es complicado que los padres se ofrezcan a ello.

Es importante tomar en cuenta que la educación primaria se divide en dos periodos. El primero, contempla principalmente la adquisición total de la lengua escrita, de forma tal que para el segundo periodo tal conocimiento sirve de base para la adquisición de conocimientos más concretos.

Sin embargo, de acuerdo con la teoría cognoscitiva de Piaget, estos dos periodos se encuentran contenidos en uno solo. Conforme a dicha teoría, la educación primaria en su mayoría se encuentra en la etapa de las operaciones concretas, mostrado en el cuadro 4.4

Etapa cognoscitiva de primaria	
Periodo	Edad
Operaciones concretas En esta etapa, los procesos de razonamiento alcanzan el nivel lógico y pueden aplicarse a problemas concretos o reales. En el aspecto social, el niño se transforma en un ser	7- 11 años

social. Surgen los esquemas lógicos de seriación, ordenamiento mental y clasificación de los conceptos de causalidad, espacio, tiempo y velocidad.	
--	--

Cuadro 4.4. Periodo correspondiente a primaria de acuerdo a la teoría cognoscitiva de Piaget (Zilberstein Torucha 2009, 15).

En otro orden de ideas, las actitudes que niños y niñas adoptan durante las sesiones son muy variadas en comparación con el grupo preescolar. En esta etapa se comienzan a observar rasgos característicos de la individualidad: el afán de mostrar a los compañeros lo que se sabe al momento de querer resolver los ejercicios; pero, por el contrario, los fracasos o errores son más evidentes y causantes de sentimientos de inferioridad hacia quien sí puede realizar bien ciertas tareas. De acuerdo a Erikson, “los niños buscan empresas donde puedan ser industriosos y exitosos. Conforme se hacen mayores, descubren que son buenos en alguna cosa y no tan buenos en otras” (Feldman 2008, 355). Por lo que es indispensable la intervención de los educadores, para hacer ver a los niños y niñas sus propios logros y habilidades. Además de facilitar la comprensión de que todos tenemos dificultades en ciertas áreas, y que ello es normal, para lo cual es indispensable más empeño y esfuerzo a fin de adquirir determinadas destrezas que se nos complican.

Acorde con la teoría psicosocial de Erikson, la educación primaria, –también conocida como *niñez intermedia*– tiene una duración aproximada de los 6 hasta los 12 años; “la **etapa de industriosidad frente a la inferioridad** se caracteriza por los esfuerzos por enfrentar los desafíos que presentan los padres, los pares, la escuela y las complejidades del mundo moderno” (Feldman 2008, 354). La presión sobre los niños en torno a lo que deben ser, hacer o actuar es mayor. En general, se espera más de ellos, y también son conscientes de ello, son más competitivos con sus compañeros y buscan resultados mejores que el otro. Erikson afirma que:

“Durante la niñez intermedia, los seres humanos continúan sus esfuerzos por responder la pregunta “¿quién soy?”, mientras buscan comprender la naturaleza del yo. Aunque la pregunta todavía no tiene la urgencia que demandará en la adolescencia, los niños en la escuela elemental buscan encontrar su lugar en el mundo” (Feldman 2008, 355).

Niños y niñas en esta etapa ya están preocupados por sí mismos, por la imagen que dan a los demás. La socialización es concreta y son capaces de explicarse frente a sus compañeros, de trabajar en equipo e intercambiar ideas de forma recíproca a fin de alcanzar conclusiones y conocimientos afines.

En los dos grupos pertenecientes a la primaria, se logró concretar la asesoría entre compañeros, el trabajo en equipo para lograr fines conjuntos y el diálogo. Los límites establecidos por los educadores hicieron necesario el dejar de resolver los ejercicios a los compañeros y buscar estrategias que les ayudarán a realizar sus propias tareas o ejercicios. Lo que indica su capacidad de socializar desde nuevas perspectivas y con mayor respeto hacia el “otro”.

Campos de formación para primaria.

En el acuerdo número 592, por el que se establece la articulación de la educación básica, se establecen cuatro campos formativos para todos los grados de educación básica. Para los dos periodos de primaria, representados en el CAE por los grupos de primaria 1 y primaria 2, se describen en el cuadro 4.5, estableciendo sus contenidos en materias y habilidades a desarrollar.

CAMPOS DE FORMACIÓN PARA PRIMARIA							
Módulos del CAE	ESTÁNDARES CURRICULARES	2º PERIODO ESCOLAR			3er PERIODO ESCOLAR		
	GRUPO DEL CAE	PRIMARIA 1			PRIMARIA 2		
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PRIMARIA			PRIMARIA		
		1º	2º	3º	4º	5º	6º
Módulo I	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Español			Español		
		Segunda Lengua: Inglés			Segunda Lengua: Inglés		
Módulo II	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Matemáticas			Matemáticas		
Módulo III	EXPLORACIÓN Y	Exploración	Cienc	Ciencias naturales			

	COMPRESIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	de la naturaleza y la sociedad	ias natur ales			
			La entid ad dond e vivo	Geografía		
				Historia		
	DESARROLLO PERSONAL PARA LA CONVIVENCIA	Formación cívica y ética	Educación física	Educación física	Formación cívica y ética	
					Educación artística	Educación artística

Cuadro 4. 5. Campos formativos para primaria.

Al igual que en preescolar el inglés no está incorporado a la educación pública para primaria, y por cuestiones de tiempo no se maneja en el CAE.

El CAE está diseñado en tres módulos especificados en el proyecto PINCELL de la SEP, mismo que financia al CAE y para el que es necesario cubrir la necesidad de brindar mayor atención a las materias de español y matemáticas. El proyecto da mayor peso a los dos primeros campos formativos “lenguaje y comunicación” y “pensamiento matemático”, que contienen las materias de español y matemáticas. Dejando en un solo módulo “exploración y comprensión del mundo natural y social” y “desarrollo personal para la convivencia”.

Módulo I Lenguaje y comunicación. En el periodo de primaria se pretende dar continuidad al periodo introductorio trabajado en el preescolar. Concretando la asignatura de español y dando prioridad a prácticas sociales del lenguaje, como la principal forma de interactuar socialmente. En esta etapa se pretende dotar de la comprensión e “interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura, y de participar en intercambios orales” (SEP 2011, 40).

Los niños y niñas deben ser capaces de leer y reproducir de forma escrita ideas y conocimientos. Saber expresar e interpretar lo leído a través de la experiencia y la deducción, reproducirlo de forma oral y escrita.

Módulo II Pensamiento matemático. En el periodo de la primaria el pensamiento matemático se consolida en la asignatura de Matemáticas. Aquí se pretende brindar herramientas que posibiliten a niños y niñas el conocimiento algebraico básico, que les permita analizar y comprender de forma lógica los procesos matemáticos, y sean capaces de utilizarlos para resolver problemas cotidianos.

“En la educación primaria, el estudio de la matemática considera el conocimiento y uso del lenguaje aritmético, algebraico y geométrico, así como la interpretación de información y de los procesos de medición. Formular y validar conjeturas” (SEP 2011, 41).

Módulo III. Exploración y comprensión del mundo natural y social. Al dar continuidad a lo trabajado en preescolar, en primaria se amplían los conocimientos para este campo de formación. Se engloban las siguientes asignaturas:

“En la educación primaria se continúa el estudio de estos campos con las asignaturas de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad, en primero y segundo grados; La Entidad donde Vivo, en tercer grado; Ciencias Naturales, de tercero a sexto grados; Geografía, de cuarto a sexto grados, e Historia de cuarto a sexto grados.” (SEP 2011, 41).

Estas asignaturas se vuelven complementarias a la formación social, y al reconocimiento del entorno en que los niños y niñas se desarrollan.

Temario para primaria 1.

Los temas fueron elegidos desde dos vías, la primera a través de las necesidades identificadas en la detección de necesidades; y la segunda, a través del trabajo continuo con niños y niñas de ir identificando dificultades,

conforme estudiaban ciertos contenidos en la escuela.

Cabe mencionar que las habilidades del módulo III, se trabajan en mayor medida en las actividades de 100-CIAS y de Fortalecimiento al Proceso Cognitivo, motivo por el cual se les da menos peso en las actividades del CAE.

TEMARIO PARA PRIMARIA 1				
MÓDULOS DEL CAE	ESTÁNDARES CURRICULARES	2º PERIODO ESCOLAR		
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PRIMARIA 1		
		PRIMARIA		
		1º	2º	3º
Módulo I	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Discriminación e identificación de letras <ul style="list-style-type: none"> ▪ Las vocales ▪ El abecedario ❖ Sílabas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Separación silábica de palabras ▪ Ordenar sílabas ▪ Completar las palabras ❖ Ortografía <ul style="list-style-type: none"> ▪ Palabras (g – j) (c-s-z) (k-c) (b-v) ▪ Oraciones ▪ Escribir oraciones ▪ Sujeto y predicado ❖ Singular y plural ❖ Aumentativos y diminutivos 		

		<ul style="list-style-type: none"> ❖ Lectura <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer palabras ▪ Lectura de comprensión
Módulo II	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Secuencias numéricas ❖ Discriminación e identificación de números <ul style="list-style-type: none"> ▪ Números naturales ▪ Unidades, decenas y centenas ▪ Números fraccionarios y decimales ❖ Discriminación de figuras geométricas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Figuras planas <ul style="list-style-type: none"> • Círculo • Cuadrado • Triángulo ❖ Ubicación espacial <ul style="list-style-type: none"> ▪ Encima ▪ Debajo ▪ A la derecha ▪ A la izquierda ▪ Arriba de ▪ Debajo de ❖ Sumas y restas <ul style="list-style-type: none"> ▪ De figuras ▪ De cantidades de 2 y 3 cifras ❖ Problemas matemáticos

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Con sumas ▪ Con restas
Módulo III	<ul style="list-style-type: none"> ❖ EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL ❖ DESARROLLO PERSONAL PARA LA CONVIVENCIA 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Grupos alimenticios ❖ Ciclos del agua ❖ Cadenas alimenticias ❖ Los ecosistemas ❖ Biografía de personajes de la historia mexicana

Temario para primaria 2.

Aquí los temas se eligieron desde dos vías, la primera a través de la detección de necesidades, y la segunda a través del trabajo continuo con los niños y niñas, de ir identificando dificultades conforme estudiaban ciertos contenidos en la escuela.

Cabe mencionar que las habilidades del módulo III, se trabajan en mayor medida en las actividades de 100-CIAS y de Fortalecimiento al Proceso Cognitivo, motivo por el cual se les da menos peso en las actividades del CAE.

TEMARIO PARA PRIMARIA 2				
MÓDULOS DEL CAE	ESTÁNDARES CURRICULARES	3er. PERIODO ESCOLAR		
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	PRIMARIA 2		
		PRIMARIA		
		4º	5º	6º
Módulo I	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ortografía <ul style="list-style-type: none"> ▪ Palabras con (c-s-z) (k-c) (b-v) (mp y mb) (h) (c-q-k) (x) ❖ Sinónimos y antónimos ❖ Oraciones 		

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sujeto y predicado ▪ Sustantivo ▪ Verbo ❖ Tiempos verbales <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presente ▪ Pasado ▪ Futuro ▪ Infinitivo ❖ Lectura de comprensión
Módulo II	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Significado y uso de los números <ul style="list-style-type: none"> ▪ Números naturales y decimales ▪ Números fraccionarios y decimales ❖ Rectas y ángulos ❖ Operaciones básicas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sumas ▪ Restas ▪ Multiplicaciones ▪ Divisiones ▪ Sumas de fracciones ▪ Secuencias numéricas con operaciones ▪ Operaciones incompletas ▪ Tanto por ciento ❖ Problemas matemáticos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Con sumas

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Con restas ▪ Con multiplicaciones ▪ Con divisiones ▪ Con más de una operación
Módulo III	<ul style="list-style-type: none"> ❖ EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL ❖ DESARROLLO PERSONAL PARA LA CONVIVENCIA 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Biografías de personajes históricos. ❖ Reproducen plantas y animales ❖ Cómo funcionan los ecosistemas y las cadenas ❖ Cómo nos reproducimos los seres humanos ❖ Qué es la biodiversidad ❖ Cómo es nuestro sistema solar

4.3. Secundaria.

Hablar del desarrollo de los adolescentes, pareciera que implica entrar en un terreno escabroso en el que algunos prefieren no trabajar. El hecho de pensar en cambios radicales por los cuales aquellos transitan, implica individuos difíciles en la práctica educativa. Lo cierto es que atraviesan una etapa de vida con una idea personal un tanto más desarrollada que en las anteriores etapas. De acuerdo a la teoría cognoscitiva de Piaget los adolescentes en secundaria, se encuentran en la etapa de las operaciones formales mostrada en el cuadro 4.6.

Etapa cognoscitiva de secundaria

Periodo	Edad
<p>Operaciones Formales</p> <p>En esta etapa, el adolescente logra la abstracción sobre conocimientos concretos observados que le permiten emplear el razonamiento lógico inductivo y deductivo y operar con conceptos (está genéticamente apto para esto). Desarrolla sentimientos y se logra formación continua de personalidad, hay un mayor desarrollo de los conceptos morales. .</p>	12 años en adelante

Cuadro 4. 6. **Periodo correspondiente a secundaria de acuerdo a la teoría cognoscitiva de Piaget Zilberstein Torucha 2009, 15).**

Las habilidades y destrezas que se pretenden ampliar aquí, están dirigidas principalmente al desarrollo de las capacidades de análisis y razonamiento lógico. En esta etapa ya se puede hablar de individuos capaces de relacionarse desde diversas perspectivas y con preceptos éticos y morales. Además de que poseen la capacidad de análisis necesaria para desarrollar soluciones específicas para problemas concretos, en lo académico como en la vida cotidiana.

En el aspecto psicosocial, se pueden distinguir el agrupamiento entre quienes tienen intereses similares, así como el desplazamiento de quienes no muestran afinidad. De acuerdo con la teoría psicosocial de Erikson:

“la búsqueda de identidad inevitablemente conduce a algunos adolescentes a una sustancial confusión psicológica conforme se topan con la crisis de identidad propia de la edad. [...] los individuos intentan imaginar qué hay de único y distinto en ellos. Luchan por descubrir sus fortalezas y debilidades particulares y roles que pueden mejorar en sus vidas futuras. [...] Erikson llama a este periodo **etapa de identidad frente a confusión de identidad**” (Feldman 2008, 444).

Esta es una etapa de experimentación, de ensayo error, en la que se afirma la personalidad, la individualidad y aquellas cuestiones que resultan más fáciles de realizar. Aquí reconocen más claramente sus capacidades y sus problemas. Y logran afianzar un ideal de sí mismos.

Gracias a que los adolescentes poseen la capacidad de análisis más desarrollada que el resto de los grupos, y que para ellos la socialización es un elemento primordial, es que la “*relación tutora*”, incluyendo el “*apoyo a pares*”, se facilitan con la guía y supervisión de las educadoras. Para Erikson:

“Durante este periodo los adolescentes se apoyan cada vez más en sus amigos y pares como fuentes de información. Al mismo tiempo su dependencia en los adultos declina. [...] Este apoyo en los pares para ayudar a los adolescentes a definir sus identidades y aprender a entablar relaciones es el vínculo entre esta etapa de desarrollo psicosocial y la siguiente etapa propuesta por Erikson, conocida como identidad frente a aislamiento” (Feldman 2008, 445).

Esta característica puede ayudar a explicarnos por qué originalmente los adolescentes eran quienes ayudaban a sus compañeros, aunque esto representara resolverles sus trabajos.

En el grupo de secundaria se nota una menor asistencia en comparación con el grupo de preescolar y de primaria. Los adolescentes tienen actividades concretas en sus locales. Los que asisten constantemente al CAE, lo hacen porque sus familias consideran al CAE una posibilidad de apoyo para que los adolescentes terminen sus estudios de secundaria.

Campos de formación para secundaria.

En el acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica, se establecen cuatro campos formativos para todos los grados de educación básica. Para el periodo de secundaria se describen en el cuadro 4.7, estableciendo sus contenidos en materias y habilidades a desarrollar.

En esta etapa se comienza incorporar el inglés a la educación pública, por lo que comienza a tomarse en cuenta, aunque sólo para el apoyo en tareas escolares.

CAMPOS DE FORMACIÓN PARA SECUNDARIA				
Módulos del CAE	ESTÁNDARES CURRICULARES	4º PERIODO ESCOLAR		
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	SECUNDARIA		
		1º	2º	3º
Módulo I	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	Español I, II y III		
		Segunda Lengua: Inglés I, II y III		
Módulo II	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	Matemáticas I, II y III		
Módulo III	EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	Ciencias I (énfasis en Biología)	Ciencias II (énfasis en Física)	Ciencias III (énfasis en Química)
		Tecnología I, II y III		
		Geografía de México y del Mundo	Historia I y II	
		Asignatura Estatal		
	DESARROLLO PERSONAL PARA LA CONVIVENCIA	Asignatura Estatal		
			Formación Cívica y Ética I y II	
		Tutoría		
		Educación Física I, II y III		
Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales)				

Cuadro 4. 7. Campos formativos para secundaria.

El CAE está diseñado en tres módulos, especificados en el proyecto PINCELL de la SEP, proyecto que financia al CAE, y para el que es necesario cubrir la necesidad de brindar mayor atención a las materias de español y matemáticas. El proyecto da mayor peso a los dos primeros campos formativos “Lenguaje y comunicación” y “Pensamiento matemático” que contienen las materias de español y matemáticas. Dejando en un solo módulo “Exploración y comprensión del mundo natural y social” y “Desarrollo personal para la convivencia”.

Módulo I. Lenguaje y comunicación. En el periodo de secundaria se pretende dar continuidad a los procesos trabajados en preescolar y primaria. Concretándolo en las asignaturas de Español I, II y III. Para esta etapa se espera que gracias a la capacidad de análisis de los adolescentes, estos puedan razonar textos y reproducir ideas concretas de forma clara. La asignatura de español busca que los adolescentes “desarrollen competencias comunicativas y el conocimiento de la lengua; es decir, la habilidad para utilizarla” (SEP 2011, 40).

En los grados superiores de la Educación Básica, la literatura es un ámbito para la comprensión y el razonamiento sobre el mundo, ya que permite el reconocimiento de los diferentes modos de pensamiento y expresión, y de los diversos géneros. Además, afirma la práctica de la lectura y busca su logro en un alto nivel, mediante los estándares nacionales de habilidad lectora propuestos en el currículo.

Módulo II. Pensamiento matemático. En el periodo de la secundaria el pensamiento matemático se consolida en la asignatura de Matemáticas. Pretende brindar herramientas que posibiliten a los adolescentes el conocimiento básico algebraico, que sean capaces de analizarlo y comprender de forma lógica procesos matemáticos, siendo capaces de utilizarlos para resolver problemas cotidianos.

“En la educación secundaria, el estudio de la matemática considera el conocimiento y uso del lenguaje aritmético, algebraico y geométrico, así como la interpretación de información y de los procesos de medición. Formular y

validar conjeturas” (SEP 2011, 41).

Módulo III. Exploración y comprensión del mundo natural y social. Dando continuidad a lo trabajado en preescolar y en primaria, se amplían los conocimientos para este campo de formación. Englobando las asignaturas de: geografía de México y asignatura estatal para primer grado, educación cívica ética y e Historia I y II para segundo y tercer grado, complementando en los tres grados con tutoría, educación física y artes (SEP 2011, 41).

Estas asignaturas se vuelven complementarias a la formación social, y al reconocimiento del medio y del entorno en que los adolescentes se desarrollan.

Temario para secundaria.

Cabe mencionar que las habilidades del módulo III, se trabajan en mayor medida en las actividades de 100-CIAS y de Fortalecimiento al Proceso cognitivo, motivo por el cual se les da menos peso en las actividades del CAE.

TEMARIO PARA SECUNDARIA				
MÓDULOS DEL CAE	ESTÁNDARES CURRICULARES	4º PERIODO ESCOLAR		
	CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA	SECUNDARIA		
		1º	2º	3º
Módulo I	LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Ortografía ❖ Sinónimos y antónimos ❖ Oraciones <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sujeto y predicado ▪ Artículo ▪ Pronombre ▪ Adjetivo calificativo ▪ Sustantivo 		

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbo ❖ Preposiciones <ul style="list-style-type: none"> ▪ A ▪ Desde ▪ Hacia ❖ Tiempos verbales ❖ Lectura <ul style="list-style-type: none"> ▪ Leer palabras ▪ Lectura de comprensión ▪ Partes del texto ▪ Tipos de texto ▪ Obtener y organizar información ▪ Analizar y valorar críticamente a los medios de comunicación
Módulo II	PENSAMIENTO MATEMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Significado y uso de los números <ul style="list-style-type: none"> ▪ Números fraccionarios y decimales ▪ Números con signos ❖ Operaciones básicas <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sumas ▪ Restas ▪ Multiplicación ▪ División ▪ Tanto por ciento

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Potenciación - radicación ❖ Problemas matemáticos <ul style="list-style-type: none"> ▪ Con sumas ▪ Con restas ▪ Con multiplicaciones ▪ Con divisiones ▪ Con ecuaciones de primer grado ▪ Con potenciación ▪ Justificación de formulas ❖ Rectas y ángulos ❖ Movimientos en el plano ❖ Relaciones de proporcionalidad ❖ Noción de probabilidad ❖ Gráficas ❖ Álgebra <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lenguaje algebraico ▪ Patrones y fórmulas ▪ Sustitución algebraica ▪ Ecuaciones de 1er grado ▪ Ecuaciones con potencias
Módulo III	<ul style="list-style-type: none"> ❖ EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL ❖ DESARROLLO PERSONAL PARA LA 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El valor de la biodiversidad ❖ Importancia de la nutrición para la salud ❖ Biografías de personajes históricos.

	CONVIVENCIA	<ul style="list-style-type: none">❖ La energía y su aprovechamiento❖ Propiedades físicas de los materiales❖ Comparación y representación de escalas de medida❖ La conservación de la materia❖ Tipos de mezclas❖ Elementos químicos
--	-------------	---

Conclusiones.

La Pedagogía es un proceso interdisciplinario, ya que los procesos educativos incluyen aquellas disciplinas que intervienen en la formación del hombre como un ser social. Cada disciplina que aporta conocimiento, formas, historia, etc. en la conformación del individuo deben ser retomadas para una verdadera praxis pedagógica.

Cierto es que el medio social, histórico, cultural, etc., condiciona la producción de nuestro conocimiento, pero todos esos contextos, habitan en nosotros y no son una externalidad dada. Cada cual interactúa desde su particular singularidad produciendo saberes y por ende, condicionando el modo de actuar. Para lo cual cada práctica pedagógica debe darse sin perder de vista el contexto o el medio en el que se desarrolla.

¿Cómo saber que en verdad esa intervención es necesaria y está dirigida a los individuos que la requieren? La forma en que es indispensable que esa intervención no se quede únicamente en un ejercicio de buenas voluntades. ¿Y cómo lograr esto? ¿Cómo trabajar con ciertos recursos y más aún seguir laborando a pesar de que los resultados puedan llegar a parecer tan imperceptibles? Estos cuestionamientos son indispensables para lograr tomar el camino que pueda brindar mejores resultados a la praxis. A modo de insertar acciones pedagógicas a proyectos de organizaciones civiles, así como determinar qué tan importantes son estas acciones para lograr un trabajo integral. Hasta este punto se han cruzado dos elementos, la práctica pedagógica y las circunstancias por las que tienen que atravesar las asociaciones civiles. Estas organizaciones se encuentran ante grandes retos sociales, frente al macro y micro contexto en el que pretenden desarrollarse. Están a merced de las circunstancias económicas, del apoyo para los proyectos, del voluntariado y de que los apoyos sean suficientes para sufragar los gastos tanto de la intervención como de los profesionistas que laboran en las mismas. Son circunstancias que aunque ajenas al hecho pedagógico, si determinan la intervención, y justo fue con lo que me encontré al llegar a EDIAC. Para comenzar, me enfrenté a dos disyuntivas; la primera, el cómo laborar profesionalmente y llevar a la práctica mi formación interdisciplinaria,

que finalmente, fue gracias a la cual pude ver la situación de los NNA desde diversas perspectivas, lo cual me dio la posibilidad de integrarme al trabajo cotidiano. En segundo lugar, el trabajo realizado en la institución hasta antes de mi llegada. No era la intención decir que el trabajo estaba mal planteado. Sin embargo, la institución había pasado por diversas circunstancias, principalmente económicas, hasta llegar al punto en que el área educativa no tenía un responsable directo, pues habían quedado a cargo de 2 personas, la directora y la trabajadora social, ambas sin formación académica adecuada para el área educativa. Por otro lado, habían estado trabajando a partir de supuestos, pues los manuales de intervención eran deficientes para explicar el por qué se intervenía de tal o cual manera, además de que estas personas tenían a su cargo otras áreas de la propia institución. Lo cual se puede ver ilustrado en el organigrama general del capítulo I.

Algunos de los supuestos con los que se trabajaba a mi llegada a la institución, consistían en afirmar que los grupos con los cuales se laboraba en el CAE simplemente se delimitaron para que fuera más fácil laborar con los alumnos por parte de los educadores. Este supuesto no estaba aclarado en el programa operativo de la institución. Me fue indispensable dejar en claro que ese no era el motivo principal por el que los grupos se habían diseñado de esta manera, pues están totalmente definidos a partir de los estadios educativos que la SEP marca, lo que en la práctica brinda la facilidad de enmarcar los contenidos de la educación básica en cuatro etapas. Y una vez aclarando esto, se puede acceder a los contenidos específicos, marcados por la propia Secretaría de Educación Pública.

Otra de las cuestiones importantes de aclarar era el hecho de cómo se trabajaba en el CAE. El apoyo a pares de parte de los alumnos consistía en realizar la tarea al otro. Sin embargo, quedó claro que esto no es “apoyo a pares”, pues no existe en esta actitud ningún aprendizaje significativo. Era indispensable cambiar toda la dinámica, pues los alumnos habían interiorizado que esto era el “apoyo a pares”. Para los educadores fue indispensable establecer algunos lineamientos de interacción con los alumnos, que les

permitieran instituirse justamente como educadores y no como los amigos “buena onda” que resuelven los ejercicios a los alumnos.

Para modificar estas actitudes la Relación Tutora se convirtió en la estrategia de relación más adecuada, pues nos brindó la posibilidad de establecer responsabilidades específicas, del trabajo en equipo a la exposición de las capacidades de cada participante. Llegué a definir esta propuesta de trabajo a partir del quehacer pedagógico, por medio de la práctica, de lo observado y de la propia intervención guiada de supuestos, algunos reales y otros no tantos como los que describí previamente.

Cuando pensamos en Pedagogía, muchas veces no hacemos conciencia de las dimensiones de lo que esto representa, de cómo se refleja en los individuos. Incluso como pedagogos estamos acostumbrados a fragmentar la pedagogía en “áreas”; o es psicológica, o es social, o epistemológica etc., cuando la realidad educativa no puede fragmentar al individuo, pues a éste lo conforma un todo. Los pedagogos debemos aprender a conformar las distintas áreas que en el quehacer nos permiten vislumbrar íntegramente al individuo sin fragmentarlo. Y como consecuencia, podríamos hablar de una formación integral o de realizar una labor educativa fuera de la escuela. De manera que, es indispensable re significar la importancia de reconocer aspectos sociales, históricos y contextuales; pues estos aspectos están en cada uno de nosotros a través de nuestra propia formación.

Considero importante dar una muestra de las cuestiones que enfrentamos en la realidad laboral, hacer énfasis en las discusiones en clase, con motivo de la relación entre teoría y praxis. El cómo me enfrenté a lo supuesto, a la realidad y a las necesidades del CAE. Sin embargo, puedo decir que los resultados me fueron muy satisfactorios, pude observar el entramado social en el que se desarrollan niños, niñas y adolescentes del Mercado de Comida de La Merced y alrededores, y utilizarlo para adaptar el trabajo cotidiano. Lo cierto es que hay una gran diferencia entre los hijos de los locatarios, los hijos de trabajadores o los trabajadores menores de edad. Originalmente en los estudios hechos por EDIAC (Negrete Aguayo 2005), se plantea que los programas desarrollados

por la institución se encuentran dirigidos a NNA en riesgo de caer en la ESCNNA, y, no obstante en el mismo estudio se habla de que quienes están en más riesgo son las trabajadoras de los puestos de comida. Pero en la realidad quienes son beneficiados o tienen la posibilidad de asistir a las actividades de EDIAC son los hijos de los locatarios y algunos hijos de los trabajadores, pues quienes trabajan en los puestos de comida están justamente allí para trabajar. Considero importante replantear esta situación en la propuesta de EDIAC, pues en la realidad no se capta una parte de la población a la que se dirigen las actividades. Por otro lado, la labor con los hijos de trabajadores del mercado es importante, pues son estos quienes regularmente presentan más carencias académicas y afectivas; pues son los que a pesar de estar todo el día en el trabajo de los padres, paradójicamente se encuentran en el abandono, justamente por las actividades paternas. Aunado están los patrones que los impulsan a llevar a sus hijos al CAE: no tanto porque les interese su educación, sino porque ven en el espacio una especie de guardería, que permite a los padres trabajar “sin perder el tiempo”, ocupándose de sus hijos. En cambio para los hijos de locatarios las cosas son un tanto distintas. Estos los podría dividir en 2 variables. Se encuentran los que tienen todo para estudiar, cuyas familias están al pendiente de sus actividades escolares, incidencias y regularmente consideran al CAE como un apoyo para sus hijos. La mayoría de estos chicos son los que fueron considerados en primera instancia para convertirse en tutores, pero luego se logró ver en la evaluación general, que son los menos. Por otro lado, tenemos a los padres o familias que integran a los hijos en las labores comerciales. Lo que no quiere decir que sea malo que los NNA tengan responsabilidades en la familia. El hecho es que la mayoría de ellos tienen responsabilidades que no tan fácilmente pueden pausar para asistir un par de horas al CAE. Es uno de los motivos por el cual los alumnos se desesperaban por no ser atendidos rápido o porque no se les resolvieran los ejercicios, pues también tenían que estar al pendiente de otras obligaciones, que van desde cuidar a los hermanos menores, o el puesto, mientras los padres salen a vender, o ellos mismos van a vender a otros comercios, acarrear mercancías, etc.

Puedo afirmar que la actividad del Círculo de Apoyo Escolar se pudo establecer justamente cómo un espacio con la finalidad de brindar herramientas específicas que ayudarán a los NNA en sus problemas escolares cotidianos, y a pesar de que entre las familias la concepción del CAE se encuentra dividida. Por un lado, quienes lo ven únicamente como un beneficio emergente y lo conciben como un espacio en el que pueden dejar a sus hijos sin preocuparse por ellos, como si se tratase de una guardería. Y, por el otro lado, los padres de familia que conciben al CAE como un espacio en el que de alguna forma se ayudará a sus hijos, ya sea con tareas escolares o con dudas académicas.

Durante el proceso se logró instituir a algunos tutores. Pero lo más sobresaliente estriba en el hecho de que se logró que en general los participantes fueran más tolerantes a esperar su turno para ser atendidos, que aceptaran hacer los ejercicios por ellos mismos con la satisfacción de alcanzar una meta, o lograr algo que antes no podían realizar por sí solos.

Lo más rescatable es que se crearon lazos de apoyo entre algunos participantes del CAE, y puedo decir que justamente estas son las herramientas adquiridas que les ayudarán para mejores relaciones y métodos académicos, pues en los días que no había sesiones del CAE, había quienes creaban alianzas para terminar y entender en equipo tareas escolares, si esto no rendía los frutos esperados buscaban a los tutores para pedir ayuda, aprovechando que todo el día comparten el espacio de La Merced.

La propuesta de trabajo de Gabriel Cámara fue diseñada y se aplicó pensando principalmente en escuelas secundarias y telesecundarias, donde el ambiente de trabajo y la edad de los alumnos facilita la práctica de la relación tutora. Mi contribución específica consistió en tomar su propuesta, desglosarla y adaptarla a un espacio y contexto distinto. Descubrí la posibilidad de dividir la relación tutora en dos tipos; la primera es la *“tutoría educador-alumno”* y la segunda la *“tutoría alumno-alumno”*, lo que facilitó delimitar los roles de cada uno, sin perder de vista que los fines y las necesidades entre educador y alumno son distintos.

Incluí lineamientos de trabajo para los educadores, que guiaran su labor y a su vez señalaran la necesidad de no confundir el papel de educadores con el de “cuates” de los NNA.

Sumando a esto, puedo hablar de los “*cuadros de progreso individual*”, que permitirán hacer más simple el recabar el avance y necesidades de cada NNA, sin tener que hacer la revisión del historial de hojas de observación individual por cada alumno, facilitando las necesidades para cada inicio de ciclo. Además de los “*temarios de primaria 1, primaria 2 y secundaria*”, que facilitarán la revisión de los temas a trabajar en cada grupo dependiendo del grado escolar.

Personalmente me atreví a llevar la propuesta de “comunidades de aprendizaje” a primaria y preescolar. Si bien en el caso de preescolar la tutoría entre alumnos no se realizó a la perfección, debido a las actividades realizadas previamente y al nivel de madurez intelectual de niños y niñas; cierto es que aprendieron a respetar el trabajo de los demás y sugerir soluciones en vez de hacerle el trabajo al otro; a intercambiar ideas para los ejercicios libres, lo que indica que van encaminados hacia un trabajo futuro de cooperación entre compañeros, apoyado en los lazos que se han venido construyendo.

En el caso de primaria 1, no había identificado posibles alumnos que pudieran desenvolverse como tutores. Gracias a poner en práctica los lineamientos de trabajo, el que súbitamente ya nadie les resolviera las tareas y se le pidiera un esfuerzo personal para elaborar las tareas, y verse en la necesidad de satisfacer las necesidades que ellos consideraban apremiantes, –es decir, lograr terminar sus tareas escolares–, sucedió lo que no me esperaba de este grupo: se crearon alianzas para la resolución de problemas. Sustituyeron las carencias académicas por la cuales no se desempeñaban como tutores y lograron conjuntar conocimientos y análisis. Se enfilaron en el proceso de aprender a leer con sentido, se hicieron conscientes de que tardarán más que los mayores en entender algunas cosas, pero los motiva saber que lo entendieron, incluso con la mínima participación de los tutores.

Para primaria 2 si había detectado a quienes podían llegar a desempeñarse en el rol de tutores. Ellos también crearon alianzas de trabajo. Lo sorprendente es

que algunas de estas fueron con niños y niñas de primaria 1, cuando anteriormente a estos NN no se les reconocía el ser portadores de conocimiento para los más grandes, puesto que eran más pequeños y asistían a grados inferiores, lo que suponía que los conocimientos que estos poseían ya eran dominados por los escolares de primaria 2. Fue importante el reconocimiento de carencias y la disposición para aprender cosas nuevas.

Para el grupo de secundaria pude detectar a un adolescente capaz de hacer tutorías. Pero había que trabajar con la paciencia y tolerancia hacia los más pequeños, para que sus tutorías no recayeran en la elaboración de trabajos a los otros. El trabajo de tutoría en los adolescentes resulta ser positivo para la autoestima, pues logran identificar sus capacidades y son apreciados por sus compañeros por el apoyo que les brindan. Finalmente se logró tener más de un tutor de secundaria. Por lo menos el CAE contaba con tres tutores de base, dispuestos a esperar los tiempos de sus compañeros, a pesar de que por momentos se desesperaban, y cuando esto sucedía, pedían mi apoyo o el de la educadora que estuviera presente. Considero importante el hecho de que aprendieron a no resolver los ejercicios a los demás y buscar alternativas para no llegar a ese extremo.

Con respecto a la habilidad de aprender a leer con interés, puedo decir que es un logro que en su mayoría los NNA lean instrucciones, ya sea porque ellos lo deciden o los educadores lo exigen. El punto es que leen para intentar comprender algo, y saben que esto los llevará a una meta. Esta habilidad es difícil de adquirir aun para muchos quienes estamos en un nivel de licenciatura. Lo cierto es que los NNA han dado el primer paso, y esto significa que la lectura desde diversas perspectivas puede brindar un aprendizaje. En su mayoría, aprendieron que sus propias capacidades van más allá de lo que ellos mismos suponían, pues anteriormente ni siquiera se tomaban el tiempo para leer unas simples instrucciones. Y saben que si hay algo que no entendieron están inmersos en una comunidad, en la que pueden ir a otros locales a pedir apoyo para lo que les cuesta trabajo entender por ellos mismos.

La experiencia en este ambiente laboral y el haberme enfrentado a tan diversos problemas, me permite afirmar que fue la formación en pedagogía lo que

justamente me permitió llevar a cabo este trabajo. Es lo que a su vez me permite responder a las preguntas iniciales del apartado. Dados los resultados, puedo aseverar que la propuesta de intervención de comunidad de aprendizaje con base en la relación tutora, fue el método correcto de intervención para el caso específico del Círculo de Apoyo Escolar en el Mercado de Comidas de La Merced. Y puedo afirmarlo con seguridad, pues los participantes lograron adquirir las herramientas que ofrece dicho método, y que podrán utilizar en cualquier momento de la vida, tanto académica como personal. Y aunque el aprendizaje alcanzado pueda considerarse casi imperceptible, lo real es que estas herramientas son de tales características que se quedan con uno para toda la vida, pues son las que en la práctica nos brindan resultados favorables.

Fuentes de consulta

- Allen, David. *la evaluación del aprendizaje de los estudiantes*. Argentina: Paidós., 2000.
- Álvarez Rojo, Víctor. *Diagnóstico pedagógico*. España: Alfar, 1984.
- Apel, Jorge. *Evaluar e informar: en el proceso de enseñanza aprendizaje*. Argentina: AIQUE., 2001.
- Argüello Parra, Andrés. *Educación crítica y comunidades de aprendizaje*. Colombia: Universidad Santo Tomás, 2012 .
- Arguís, Ricardo. Arnaiz, Perre. etc. *La acción tutorial* . México: Graó, 2008 .
- Ballester, Margarita. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó, 2004.
- Batanaz Palomares, Luis. *Investigación y diagnóstico en educación: una perspectiva psicopedagógica*. Malaga: Aljibe, 2002.
- Baudrit, Alain. *El tutor: procesos de tutela entre alumnos*. Buenos Aires: Paidós, 2000.
- Bautista López, Angélica y Conde Rodríguez, Elsa. *Comercio sexual en La Merced: una perspectiva constructivista sobre el sexoservicio*. México: Porrúa-UAM, 2006.
- Boggino, Norberto. *Investigación-acción: reflexión crítica sobre la práctica educativa, orientaciones prácticas y experiencias*. Argentina: Área, 2004.
- Bustamante B., Borys. Guevara Amortegui, Carlos. *Comunidad de aprendizaje: Como comunidad de lenguaje*. Colombia: UDFJC, 2003 .
- Cámara Cervera, Gabriel. *Enseñar y aprender con interés*. México: Siglo XXI, 2006.
- Cámara Cervera, Gabriel. *Otra educación básica es posible*. México: Siglo XXI, 2008.
- Cámara Cervera, Gabriel. *Comunidad de aprendizaje: cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI, 2004.
- Campos Arenas, Agustín. *Métodos mixtos de investigación: integración de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa*. Bogotá: Magisterio, 2011.
- Clifton B, Chadwick. *Evaluación formativa para el docente*. México: Paidós, 1997.
- Cohen, Louis. Manion, Lawrence. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La muralla, 2002.
- De la Torre, Saturnino. Barrios, Oscar. *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio*. Barcelona: Octaedro, 2002.
- Denzin, comp. Norman K., y tr. Cecilia Pavón. *Manual de investigación cualitativa* . Barcelona, Esp., Gedisa, 2011.

EDIAC. *Manual de preescolar* .

EDIAC. *Programa Operativo de Educación* .

Escribano González, Alicia. *Aprender a enseñar: Fundamentos de didáctica general*. España: Universidad de Castilla-La Mancha, 2004.

Estévez Solano, Cayetano. *Evaluación integral por procesos: una experiencia construída desde y en el aula*. Bogotá, Colombia: Magisterio, 1997.

Feldman, Robert S. *Desarrollo en la infancia*. México: Pearson, 2008.

Fernández Rincón, Héctor H. Ubaldo Pérez, Samuel. García Pelayo, Olivia (coordinadores). *Pedagogía y prácticas educativas*. México: UPN, 2009.

Gálvez Manzano, J. Luis. *La acción tutorial*. México: Graó: Colofón, 2008.

García Aretio, Lorenzo. *Claves para la educación: actores, agentes y escenarios en la sociedad actual* . Madrid: Narcea: UNED, 2009.

Hernández Rojas, Gerardo. *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós, 2000.

Lewin, Kurt. *La Investigación-acción participativa: inicios y desarrollos*. Madrid: Popular, 2006.

López Herrerías, José Ángel. *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social: la praxis pedagógica en educación social, Valencia*, NAU Llibres, 2000.

Makowski, Sara. Saldaña, Alejandro. *Valoraciones de las acciones compensatorias del Conafe desde las comunidades educativas*. México: CONAFE, 2006.

McKernan, James. *Investigación-acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata, 2001.

Medina Rivilla, Antonio. Salvador Mata, Francisco. *Didáctica general*. Madrid, Pearson Educación, 2005.

Meece, Judith L. *Desarrollo del niño y del adolescente: para educadores*. México: McGraw-Hil, 2000.

Negrete Aguayo, Norma coord. *Prostitución no con nuestros niños. La acción comunitaria como estrategia de prevención de prostitución infantil*. México: ECPAT México, 2005.

O'Hanlon, Christine. *Inclusión educacional como investigación-acción*. Colombia, Magisterio, 2009 .

Pere Arnaiz, Sofía Isús. *La tutoría, organización y tareas* . España: GRAÓ, 1998.

Perkins, David. *El aprendizaje pleno: Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Argentina: PAIDÓS, 2010.

Sagastizabal, María Ángeles. *La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones*. Argentina: Crujía, 1999.

SEP. «Acuerdo Número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica...»2011. <http://basica.sep.gob.mx/ACUERDO%20592web.pdf>.

SEP. *Plan Integral para el fortalecimiento de las Competencias Educativas en los Niños y Niñas de la Calle*. <http://basica.sep.gob.mx/dgddie/cva/sitio/pdf/pincell/2011/pincellManual2011.pdf>.

Viel Noveduc, Patricia. *Gestión de la tutoría escolar*. Buenos Aires-México: Noveduc, 2009.

Zilberstein Torucha, José. *Enseñanza y aprendizaje en una educación por ciclos*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, 2009.

Zubíria Samper, Julián. *Los ciclos en educación: principios y lineamientos desde la pedagogía dialogante*. Bogota: Cooperativa Editorial Magisterio, 2009 .

Anexos.

ANEXO I Hoja de observación individual.



ESPACIOS DE DESARROLLO
INTEGRAL, A.C.

HOJA DE OBSERVACIÓN INDIVIDUAL “CÍRCULO DE APOYO ESCOLAR”

I.- DATOS GENERALES

Nombre del NNA_____	Grado:_____
Fecha:_____	
N. de sesión progresivo-individual:_____	

II.- Áreas y temas a realizar

I.- Realización de tareas	Materia	Tema	Técnica empleada

Resultado:

--

II.- Herramientas trabajadas

--	--	--

Resultados:

--

III.- Desempeño

Forma en que realizo su trabajo:

Completa	Incompleta	Limpia	Sucia	Ordenada	Desordenada	Esmerada	Sin esmero	Legible	Ilegible	Otro
----------	------------	--------	-------	----------	-------------	----------	------------	---------	----------	------

Actitud observada durante el desarrollo:

Respeto cuando otras personas hablan	Pregunta dudas	Coopera	Propone	Tiene iniciativa	Individualista	Apoya a sus compañeros	Se cohibe	Se integra al grupo	Se aparta	Otros
--------------------------------------	----------------	---------	---------	------------------	----------------	------------------------	-----------	---------------------	-----------	-------

Estados de ánimo durante la sesión:

Enojado	Indiferente	Triste	Contento	Agresivo	Otros
---------	-------------	--------	----------	----------	-------

Comentarios del Educador:

Responsable del llenado:

ANEXO II Ejemplificación de fichas de trabajo para preescolar.

Ficha de trabajo para el educador.

!!!EL PATÍN!!!

¿Qué es?

Actividad en la cual el niño va a practicar el ensartado

Habilidad

Motriz y cognitiva

¿Qué necesito?

- Ejercicios con el dibujo del patín
- perforadora
- Tijeras
- Estambre
- Colores azules

¿Cómo lo hago?

- 1.- Se pide pregunta a los niños y niñas si reconocen el dibujo del ejercicio.
El educador deberá crear conversación con los niños y niñas, a modo de que estos intercambien ideas sobre el objeto del dibujo.
- 2.- Se explica a los niños y niñas que iluminaremos el patín de color azul, para posteriormente recortarlo intentando seguir las líneas punteadas.
- 3.- Una vez recortada la figura, los educadores con una perforadora harán orificios en los ojillos donde deberían ir las agujetas del patín, se proporcionara estambre a los niños y niñas para que lo ensarten en los orificios.

Nombre _____



Ficha de trabajo para el educador.

¡¡¡EN EL MAR!!!

¿Qué es?

Actividad en la cual el niño va a recortar y elegir libremente el lugar de cada elemento, explicando por qué lo coloco en dicho lugar.

Habilidad

Motricidad, cognición y habilidad verbal.

¿Qué necesito?

- Ejercicios con elementos del mar.
- Colores.
- Tijeras.
- Resistol blanco.
- Pintura digital azul.

¿Cómo lo hago?

1. Se pide a los niños y niñas, que den color con la pintura digital a la hoja blanca que únicamente contiene el logo de EDIAC y los espacios para los datos de los participantes. (al finalizar se pone a secar en el tendedero previamente preparado para la actividad)
2. Se pide a los niños y niñas, que expliquen de qué color creen que deberían ser los elementos marinos. Posteriormente los iluminarán de acuerdo a los comentarios con los colores de madera.
3. Una vez que acabaron de iluminar se pide a los niños y niñas que recorten las figuras marinas.
4. Posteriormente deberán pegar libremente los elementos marinos en las hojas que se pintaron con pintura digital.
5. Para finalizar los niños y niñas guiados por el educador, intercambiaran sus opiniones, del por qué los elementos están en el lugar en que cada niño lo haya colocado.

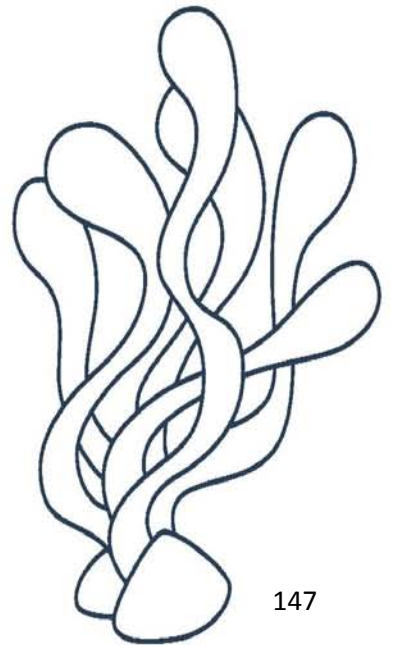
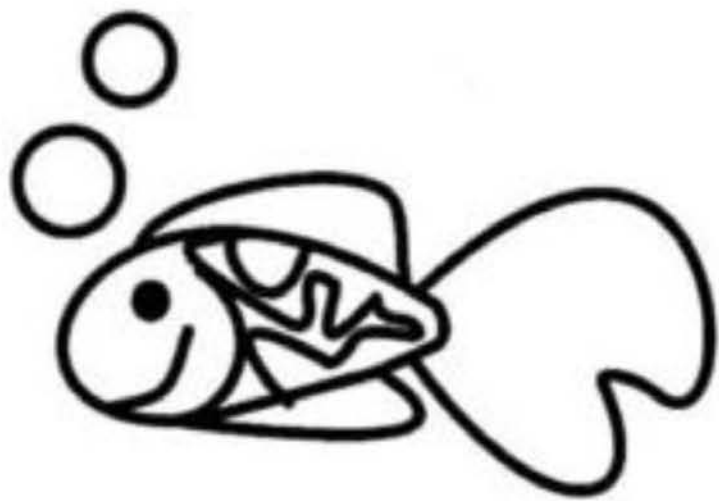
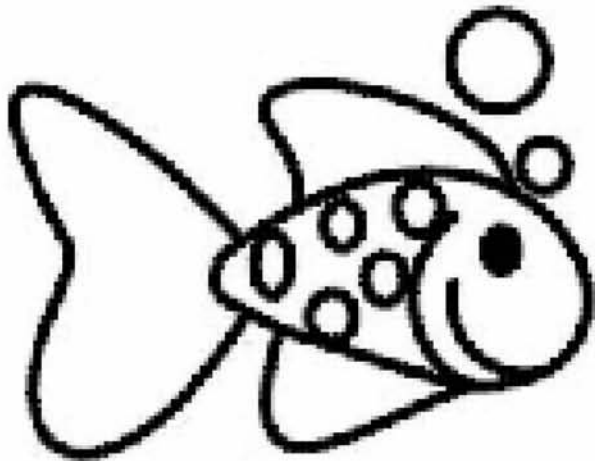
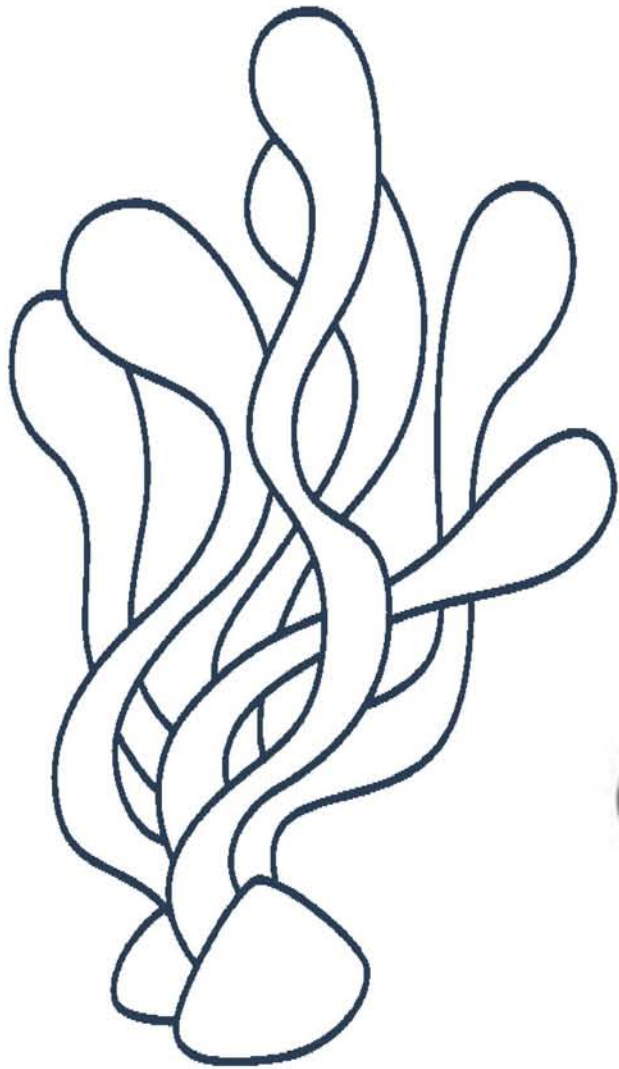


ESPACIOS DE DESARROLLO
INTEGRAL, A.C.

CÍRCULO DE APOYO ESCOLAR

Nombre: _____ Edad: _____

Grado Escolar: _____ Fecha: _____



ANEXO III Ejemplificación de fichas de trabajo para primaria 1.

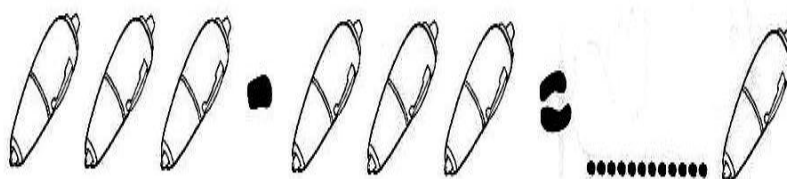
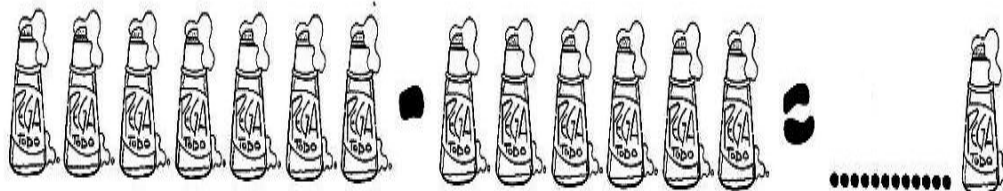
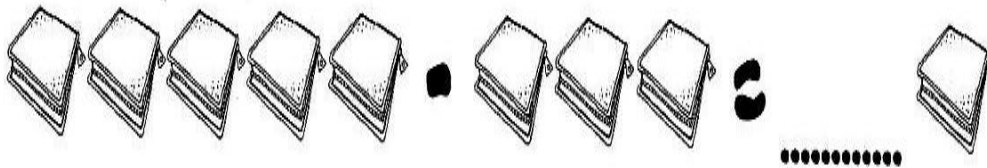
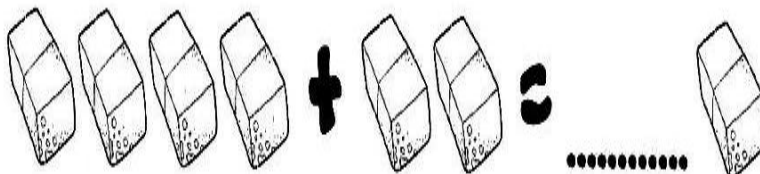
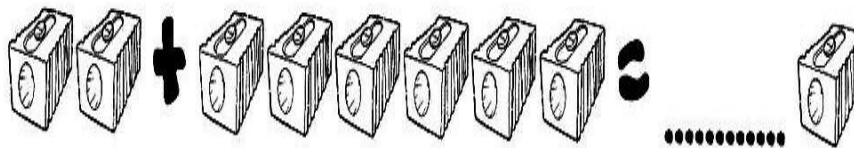
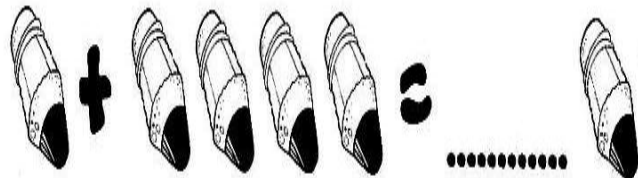
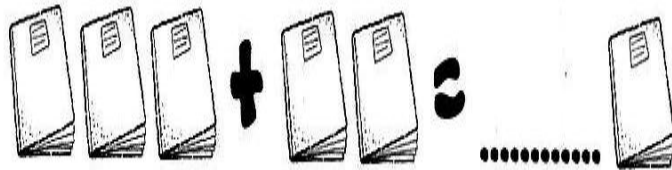
CÍRCULO DE APOYO ESCOLAR

Nombre: _____

Edad: _____ Grado Escolar: _____ Fecha: _____

SUMAS

INSTRUCCIONES: coloca el número que corresponde a la suma de los útiles escolares

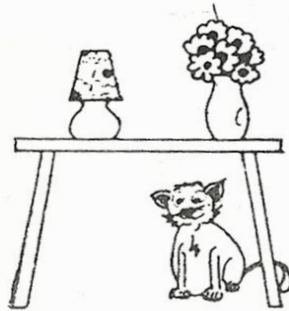


CÍRCULO DE APOYO ESCOLAR

Nombre: _____ Edad: _____ Grado Escolar: _____ Fecha: _____

ORACIONES INCOMPLETAS

INSTRUCCIONES: completa las oraciones escribiendo la palabra que indique donde está cada objeto.



El gato está de la mesa.

El jarrón está de la mesa y
a la de la lámpara.

La lámpara está de la mesa y
a la del jarrón.

● **COPIA** este párrafo:

Pasaron el verano y el otoño; pero llegó el invierno, y con él el frío. Todos los pájaros que habían cantado dulces canciones se fueron; los árboles y las flores se secaron. (Andersen)

.....

.....

.....

.....

.....

ANEXO III Ejemplificación de fichas de trabajo para primaria 2.

CÍRCULO DE APOYO ESCOLAR

Nombre: _____ Edad: _____ Grado escolar: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: Multiplica el número que está en el centro de la rueda por los números del segundo círculo, y coloca el resultado en el espacio que corresponda.



CÍRCULO DE APOYO ESCOLAR

Nombre: _____ Edad: _____

Grado escolar: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: subraya los verbos que encuentres en la siguiente lectura.

Las pulgas miran la Luna

Había una vez tres pulgas. A ellas les gustaba mirar mucho la luna. Ellas vivían en mi gato blanco con gris llamado Mr Yimbo.

Un día el gato se acostó y les tapó la luna y ellas se pusieron muy tristes. Las pulgas crearon un plan para llegar a la cabeza.

Pero había un gran problema en el camino también vivían garrapatas y ese no era el mayor problema!!!. Un perro llamado Pin lamía al gato y en alguna de esas lamidas las pulgas podían caer o peor aún, el perro las podía tragar.

Las pulgas se decidieron a actuar. Montadas sobre una hormiga avanzaron hasta la cabeza esquivando las lamidas del perro. Por fin llegaron con un poco de miedo por el perro, se sentaron en la oreja del gato a mirar la luna. Le dijeron gracias a lo hormiga y siguieron admirando la luna.



ANEXO IV Ejemplificación de fichas de trabajo para secundaria.

CÍRCULO DE APOYO ESCOLAR

Nombre: _____ Edad: _____

Grado escolar: _____ Fecha: _____

Lenguaje algebraico

Instrucciones: escribe las siguientes expresiones en lenguaje algebraico, es decir, escríbelas con números.

1.- Cuatro multiplicado por un numero cualquiera menos tres “y” más siete.

2.- Cinco “b” menos seis elevado al cubo sobre cuatro

3.- Nueve “b” menos siete “b” multiplicado por seis “x”

4.-La suma de tres números consecutivos igual a dieciocho

5.- Tres multiplicado por un número cualquiera elevado al cuadrado menos veinte elevado a la sexta potencia.

6.- Diez “x” multiplicado por nueve multiplicado por un número cualquiera dividido entre 5.

CÍRCULO DE APOYO ESCOLAR

Nombre: _____ Edad: _____

Grado escolar: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES: responde las preguntas de acuerdo a la lectura

LA FIESTA DE MUERTOS

En Cucuchucho, la noche del primero de noviembre pertenece a los muertos. Este día los esfuerzos de la población se concentran en limpiar y arreglar los altares, no tan llenos de cosas como en otras regiones; aun así, no les falta el sabroso atole, los tamales y el típico pan de la época. Los alimentos preferidos por los difuntos están distribuidos de manera ordenada. Las flores de cempasúchil forman radiantes ramos. Algunas frutas de temporada completan la escena. Las veladoras alumbran los altares desde las primeras horas de la noche hasta la madrugada. En el panteón las mujeres, que son la mayoría, exhiben sus hermosos rebozos, sombreros de ala ancha, coloridos jorongos y cómodas sandalias. Al fondo, el lago descansa en absoluto silencio y forma una bella imagen.

Las seis de la mañana es la hora de consumir los alimentos. De manera organizada, cada familia se reúne para compartir los panes y tamales que ya fueron "probados por los espíritus".

Pocos visitantes llegan Cucuchucho y por eso el ambiente conserva su tradición. Uno que otro cohete a la distancia o algún cántico aislado - costumbre que siempre se observa en poblaciones michoacanas - es todo lo que resuena en la madrugada.

¿Cómo se llama la comunidad de la que se habla en el texto?

¿Qué hace la gente del pueblo el primero de noviembre?

¿Qué cosas pone la gente de Cucuchuco en la ofrenda de día de muertos?

¿Quién prueba los panes y tamales antes de que la familia los consuma?

¿Qué es lo que te gusta y lo que no te gusta de la tradición de día de muertos?

