



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGÍA

“HABÍA UNA VEZ, PROPUESTA PEDAGÓGICA DEL
USO DEL CUENTO INFANTIL COMO RECURSO
DIDÁCTICO PARA FOMENTAR EL CUIDADO DE LA
NATURALEZA EN LA SALA R3, DE UNIVERSUM,
MUSEO DE LAS CIENCIAS DE LA UNAM”

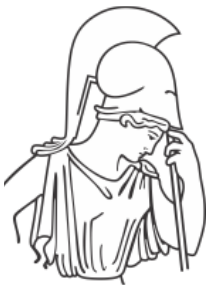
TESINA

PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MARÍA LIZBETH DE LA CRUZ SÁNCHEZ

ASESOR: DR. VÍCTOR CABELLO BONILLA



CIUDAD UNIVERSITARIA, Cd. Mx., 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

Agradecimientos

A Dios, por darme la oportunidad de vivir esta aventura.

A mí misma, por persistir en esta aventura, con emoción, inquietudes, desesperación, llanto y tropezando pero continuando de pie como los árboles.

A los ángeles que me han acompañado a lo largo de la vida, mi madre Claudia, mi padre Juan, hermano Daniel y a lunita. Gracias infinitas, sin su amor, apoyo y comprensión esto no habría sido posible. Los amo demasiado.

A mi familia materna y paterna, regalos que la vida me ha dado.

A mi casa, la UNAM y a cada uno de los maestros (as) que contribuyeron a mi formación y deformación, desde el bachillerato a la licenciatura.

Al Taller de Investigación Pedagógica 2, por su retroalimentación tan valiosa para la construcción del proyecto. Al Dr. Víctor Cabello Bonilla, un gran ser humano y profesionista comprometido con su labor, por la paciencia, conocimientos y lecciones que ayudaron a la destrucción continua y construcción de este proyecto.

A las maestras y grandes personas, Guadalupe, Ruth, Marlene y Martha por su tiempo y dedicación para la construcción de este proyecto, gracias infinitas.

A la familia que escogí, y me escogieron; mis hermanitas de la secundaria, incluyendo a la sobrinita, las del cubo, chicas fashion, a mis colegas y amigas (os) de mi amada licenciatura en pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. A Maggi y Verito por acompañarme en este proceso, por su tiempo y paciencia. Y a cada una de las personas que me echaron porras para construir esto.

A mis queridos Ecoguardianos, son unas personas maravillosas, y una gran familia, los quiero mucho.

A UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM, y mis chicos R3, los llevo en mi corazón. Agradecida con todos los grupos a los que atendí, espero haber impactado en su concepción del medio ambiente y lleven a cabo acciones para su cuidado. También por el espacio, porque me abrieron las puertas para llevar a cabo mi proyecto. Un espacio de aprendizajes continuos, donde hubo aplausos, risas, enojos, emoción, desesperación y tropiezos, pero siempre algo que contar. Gracias infinitas.

A la Sala R3, al Biólogo José Luis Tenango Gámez, por apoyarme en lo que estuviera en sus manos para realizar este proyecto y a las anfitrionas de esta sala que me apoyaron con las entrevistas.

A la Mtra. Gabriela Sara Guzzy Arredondo y al Biólogo Daniel Barreto Oble, directora y subdirector respectivamente del museo. A la licenciada en psicología Paola Ina González Domínguez y a la licenciada Dolores Arenas jefa del departamento de atención al visitante.

Índice

Introducción.....	1
Capítulo 1. Cuento infantil referente al medio ambiente como recurso didáctico.....	5
1.1 Definición y tipos de cuentos.....	5
1.1.2 Características del cuento infantil.....	10
1.2 Significado del auge del cuento infantil a partir del siglo XIX en el mundo Occidental	12
1.2.1 Autores que destacan en la escritura de cuentos infantiles en el siglo XIX en Occidente . .	18
1.3 Importancia del uso del cuento en la educación preescolar como medio para transmitir valores y formas de vida	20
1.4 Cuento infantil como recurso didáctico en el museo para fomentar el cuidado del medio ambiente.....	26
Capítulo 2. UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM. Sala R3 (Reducir, Reutilizar y Reciclar).....	36
1. Museo como espacio educativo.....	36
2.1.1 Lenguajes del museo.....	38
2.2 ¿Qué es UNIVERSUM?	39
2.3 Descripción y objetivos de la sala R3.....	47
2.4 Público con visitas guiadas en la sala R3 con énfasis en el tema del medio ambiente.....	48
2.5 Programa de Becarios por la ciencia.....	50
2.6 Experiencia como anfitriona en la sala R3 y visitas guiadas	50
2.7 Análisis de las entrevistas	53
Capítulo 3. Desarrollo del lenguaje oral con el uso del cuento en niños de 5 y 6 años en UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM.....	56
3.1 Desarrollo físico de los niños de 5 y 6 años	56
3.1.2 Desarrollo cognitivo.....	57
3.1.3 Desarrollo psicosocial.....	61
3.2 Desarrollo del lenguaje	63
3.2.1 Teorías de adquisición del lenguaje: Vigotsky y Bruner	68
3.2.2 Características del lenguaje en la edad preescolar y primaria	71
3.3 Desarrollo del lenguaje oral en los niños de 5 y 6 años, experiencia en UNIVERSUM.....	74

3.3.1 Análisis de la entrevista semiestructurada a la curadora educativa de la Sala Espacio infantil.....	76
3.4 Desarrollo de habilidades de lenguaje oral con el uso del cuento como recurso didáctico	79
Capítulo 4. Propuesta del uso del cuento Blancanieves para fomentar el cuidado del medio ambiente en la sala R3 de UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM.....	84
4.1 Justificación	84
4.2 Análisis del cuento Blancanieves como recurso didáctico para fomentar el cuidado de la naturaleza en la sala R3 de UNIVERSUM, Museo de las ciencias de la UNAM	85
4.2.1 Propuesta: Cuento de Blancanieves para abordar la temática del cuidado del medio ambiente.....	87
4.2.2 Manual de uso del Cuento “Blancanieves y las Maravillas del Bosque”	89
4.3 Materiales para la elaboración del títere de Blancanieves	91
4.3.1 Molde de cabeza, boca y oídos del títere	92
4.3.2 Molde de propuesta de Títere para acompañar el cuento “Blancanieves y las Maravillas del Bosque”	93
4.3.3 Títere de Blancanieves	94
5. Reflexiones finales.....	95
Referencias.....	98
Anexos.....	104

Introducción

En la actualidad los museos han sido parte de la vida, desde la infancia hasta la vejez; son visitados con diversos fines ya sea escolares o simplemente como lugares de esparcimiento, y uso del tiempo libre. Los temas que abarca un museo son variados, así como los objetivos que persigue; sin embargo están representados de manera general mediante exposiciones que contienen información y una estructura determinada, formando parte de lo que se considera la museografía.

A lo largo del tiempo, los museos han tenido cambios en su concepción, de acuerdo a las necesidades de la sociedad, pasando del coleccionismo dirigidos a un cierto sector de la población, hasta considerarse espacios públicos e incluyentes, incluso dedicados y especializados en un tipo de público; por ejemplo los niños (as).

El Consejo Internacional de Museos (ICOM)¹, se define como:

Una asociación de miembros y una organización no gubernamental que establece estándares profesionales y éticos para las actividades de los museos. Como foro de expertos, hace recomendaciones sobre cuestiones relacionadas con el patrimonio cultural, promueve la creación de capacidades y avanza el conocimiento. ICOM es la voz de los profesionales de los museos en el escenario internacional y aumenta la conciencia cultural pública a través de redes mundiales y programas de cooperación.

En menos de un año, dos encuentros marcaron el nacimiento del ICOM. El primero tuvo lugar en París en 1946, para la creación del Consejo internacional de museos por iniciativa de Chauncey J. Hamlin (Estados Unidos de América), que se convirtió en el primer presidente de la organización. El segundo tuvo lugar en México en 1947, con ocasión de la primera Asamblea general de la organización.

Este consejo emite una definición de museo, y conforme a sus estatutos adoptados por la 22ª Asamblea General en Viena (Austria) el 24 de agosto de 2007 lo define como:

Un museo es una institución sin fines lucrativos, permanente, al servicio de la sociedad y de su desarrollo, abierta al público, que adquiere, conserva, investiga, comunica y expone el patrimonio material e inmaterial de la humanidad y su medio ambiente con fines de educación, estudio y recreo.

De acuerdo a esta definición se puede aseverar que los nuevos museos teniendo características diferentes, comparten la función educativa por lo que se convierten en un espacio en el que se puede desempeñar el trabajo pedagógico. Su función educativa conlleva procesos de enseñanza y aprendizaje recurriendo a ciertas estrategias, que pueden ser talleres, conferencias, debates, demostraciones, entre otros; que al ser planeadas parten de un objetivo general, y son dirigidas a

¹ Las próximas definiciones, hasta la de museo son obtenidas del sitio Web (ICOM. Consejo Internacional de Museos).

cierto tipo de público que visita el museo. Dentro de estas estrategias se encuentra el uso de recursos didácticos que desde el ámbito museístico son definidos como:

Aquellos que se utilizan para el desarrollo de determinadas acciones didácticas dentro o fuera del museo, dirigido tanto al público general como a usuarios específicos (especialmente escolares y docentes) creado con el objetivo de complementar, ampliar o profundizar la propia exposición, concretando algunos de sus aspectos conceptuales, procedimentales o actitudinales (Santacana & Serrat, Museografía Didáctica, 2005, pág. 191)

Esta cita da cuenta del papel que desempeñan los recursos didácticos y cómo es que pueden ayudar a la comprensión del mensaje expositivo, e incluso se pueda ir más allá del espacio museístico relacionándose con los contenidos del plan de estudios de acuerdo al nivel escolar.

La propuesta del uso del cuento como recurso didáctico para preescolares, surge de mi experiencia como anfitriona del programa de “Becarios por la ciencia” de UNIVERSUM, Museo de las ciencias de la UNAM, en el periodo de febrero 2015-febrero 2017; en la sala llamada “R3” (Reducir, Reutilizar, Reciclar). Mi labor consistía en dar visitas guiadas a grupos escolares que solicitaban esta sala, desde preescolar hasta nivel licenciatura, incluyendo a profesores; también al público casual que la visitaba y solicitaba una visita guiada.

El contenido de estas visitas consiste en explicar a través de los diversos equipos que forman parte de la museografía de la sala, la temática general que consiste en: observar el impacto que hemos tenido en el medio ambiente de acuerdo a las acciones que se llevan a cabo en la vida cotidiana y mostrar algunas alternativas de solución; para que de alguna manera se cumpla con el objetivo de la sala R3 enunciado de esta manera: “el visitante conozca y reflexione sobre la importancia de utilizar de forma sustentable los recursos, por el bien tanto de las actuales como de las futuras generaciones” (Tenango, 2016).

Es conveniente mencionar que no existe un formato general para dar visitas guiadas, pero sí una descripción de cada uno de los equipos interactivos que conforman la exposición, además que se llevan a cabo algunas actividades, por ejemplo talleres programados en ciertos días y por eventos especiales; están dirigidos a los grupos escolares, profesores o el público casual y grupos de personas que solicitan un servicio específico de estas actividades, por ejemplo grupos escolares o grupos de profesores.

Como parte de las visitas guiadas al atender al público preescolar, se utilizan algunos equipos interactivos que conforman la sala, y el uso de recursos didácticos disponibles para tratar la

temática de residuos sólidos, y para el área de mariposario (de la cual también están a cargo los anfitriones de la sala “R3”).

Parte de los equipos que conforman la exposición de la sala son de lectoescritura y su estructura física es grande, factores que determinan que la atención a grupos preescolares quede limitada, debido a que a veces aún no desarrollan esta habilidad de lectoescritura; los contenidos de información abarcan conceptos que suelen ser ambiguos, y cuando tratan de explorar los equipos debido a su desarrollo físico no suelen alcanzarlos.

Con los factores antes mencionados que influyen en las visitas guiadas de los preescolares, surge este proyecto, que tiene como objetivo identificar el cuento infantil como recurso didáctico para fomentar el cuidado del medio ambiente (se utiliza este término, cuyo significado se refiere a “todo aquello que rodea al ser humano y que comprende: elementos naturales, tanto físicos como biológicos; [...] elementos sociales, y las interacciones de todos estos elementos entre sí” (Sánchez & Guiza, 1989, pág. 63). En los niños de 5 y 6 años que visitan la sala R3 de UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM, porque influye en su desarrollo del lenguaje oral como parte de su aprendizaje en el museo.

La propuesta servirá como una sugerencia para el uso de recursos didácticos en el museo, en este caso el cuento infantil, porque tiene características que contribuyen a diferentes aspectos que forman parte del desarrollo en la etapa de 5 y 6 años. Por ejemplo, el desarrollo del lenguaje oral y como medio para transmitir valores y formas de vida vinculándolo con la temática ambiental. La estructura del trabajo se compone de cuatro capítulos.

El primer capítulo abarca la definición del cuento, así como una clasificación, para después centrarse en la definición del cuento infantil. Se describen los acontecimientos más sobresalientes que ocurrieron durante el llamado Siglo de Oro de la Literatura Infantil en Occidente durante el siglo XIX. Se abordan dos características que tienen: como medio para transmitir valores y formas de vida.

Se hará mención de algunas experiencias del uso del cuento infantil como recurso didáctico para abordar temas del medio ambiente, así como algunas de sus características para su uso con el público infantil.

El segundo capítulo describe de manera general la Institución donde se propone el uso del cuento infantil como recurso didáctico, UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM, se especifica la descripción y objetivos de la sala R3, tipos de públicos con visitas guiadas, mi

experiencia como anfitriona en esta sala R3 y parte del programa “Becarios por la Ciencia”. Los recursos didácticos con los que cuenta la sala actualmente, se conocieron a través de entrevistas que fueron realizadas al encargado de la sala, así como a las anfitrionas que actualmente laboran en este espacio; y a la encargada de la sala Espacio infantil, para reconocer los recursos con los que cuenta para la atención de la población infantil (las entrevistas se encuentran en el apartado de anexos).

El tercer capítulo se basa en la temática del desarrollo del lenguaje oral con el uso del cuento en la población de 5 y 6 años; se describen sus características en cuanto a su desarrollo biológico, cognitivo, psicosocial y de lenguaje. Se menciona cómo es que se encamina el desarrollo del lenguaje oral en esta población que visita el museo y finalmente la contribución del uso del cuento como recurso didáctico al desarrollo del lenguaje oral.

En el cuarto capítulo se aborda el cuento de Blancanieves que ha sido adaptado incluyendo la justificación de su selección y la descripción del análisis de texto que se llevó a cabo para vincularlo con el fomento al cuidado del medio ambiente para apoyar la temática de la sala R3, así como el objetivo que se propone. Se incluye una propuesta de elaboración de un títere, que es un personaje que forma parte del cuento. Finalmente se enuncian las reflexiones finales, los anexos y las referencias.

Capítulo 1. Cuento infantil referente al medio ambiente como recurso didáctico

1.1 Definición y tipos de cuentos

Es importante mencionar que no existe una sola definición del cuento, ya que dependerá del énfasis que quieran destacar los autores que trabajan la temática; sin embargo coinciden en algunos elementos, en primera instancia se puede definir como “un género, un modo de expresión y comunicación del hombre, que se ha dado en todas las culturas, en todas las lenguas y en todos los tiempos” (Trigo, Aller, Garrote, & Márquez, 1997, pág. 25).

Con esta definición se confirma que contar historias es una actividad que llevaban a cabo desde los primeros pobladores, ya que tiene elementos que parten de la narración oral y escrita, formando parte de la comunicación, un proceso inherente a la humanidad y base del desarrollo cultural de una sociedad y que poco a poco se fue consolidando en un sistema de lenguaje.

Destacando el aspecto del lenguaje Trigo, et al. (1997) menciona:

En los comienzos de las sociedades humanas, el cuento tuvo la función de favorecer el desarrollo de la capacidad simbólica, y por consiguiente, del lenguaje humano para la expresión, la comunicación y el intercambio de experiencias, lo que propició el aprendizaje de mecanismos de presentación y representación a la vez” [considerando estos elementos] Rodríguez Al- modóvar explica un proceso triangular que parte de “lo real, de la realidad misma, luego vendría lo simbólico y lo representativo más tarde; que también podría ser: lo real, lo connotado y lo denotado. (pág.32)

La razón de este primer acercamiento a la concepción del cuento es porque se destaca el aspecto del desarrollo del lenguaje, un elemento que forma parte del tercer capítulo del presente trabajo. La concepción del cuento ha ido evolucionando de acuerdo a los estudios realizados sobre este género, complementando la definición anterior, se toman en cuenta otros elementos para definirlo, Trigo, et.al. (1997) menciona:

Una creación literaria, oral o escrita, de extensión en extremo variable, en la que se relatan, con un esquema más o menos común o arquetipo, vivencias, fantasías, experiencias, sueños, hechos reales, etc.es decir, lo fantástico y lo real, de forma intencionalmente artística, con dos objetivos fundamentales: divertir y enseñar. (pág.26)

Esta definición parte de considerar más elementos del cuento, así como su estructura y características, se destaca cómo es que uno de sus objetivos es la enseñanza, una de las finalidades de los recursos didácticos. En el caso del espacio museístico servirá como apoyo para ampliar la propia exposición, para contribuir al desarrollo de diversas habilidades tomando en

cuenta el público al que va dirigido, así como propiciar diversos aprendizajes en el museo, considerando que es un espacio educativo.

Los cuentos como obras literarias tienen una estructura básica que consta de tres partes de acuerdo a Martín Duque y Fernández Cuesta (1973):

1. Introducción (o exposición), sitúa a los personajes, ambientes y sucesos previos, brindando elementos necesarios para comprender el relato

2. Desarrollo (ampliación o nudo), presenta el problema que hay que resolver

3. Desenlace, resuelve el conflicto planteado (pág. 153 citado por Trigo, et al., 1997).

Dentro de sus definiciones también se encuentra su clasificación que será diversa de acuerdo a ciertos criterios, y autores; se da cuenta de cómo es que el cuento ha adquirido ciertas características a lo largo del tiempo y se ha complementado, cumpliendo con ciertos fines.

Trigo, et al., (1997) la establecen de esta manera:

Cuento popular, que pertenece al “folklore, es decir, al saber tradicional y antiguo del pueblo”. Se relaciona con la vida del pueblo en el que tienen lugar costumbres, tradiciones, fiestas, bailes; [este cuento se transmite oralmente, de generación en generación por lo que no tiene un autor definido], y va adquiriendo diversas versiones, además es característico de la comunidad y con el cual se identifica. Los personajes del cuento fingen el papel de ser buenos o malos. (pág.75)

Este tipo de cuento se relaciona con la descripción que se mencionó primeramente, que partía desde la propia realidad (incluyendo saberes de los habitantes del pueblo), permitiendo la existencia de la comunicación, y la memoria al ser contado (por el recuerdo de los elementos que lo componían); por otro lado la creación e imaginación, al adquirir diversas versiones, donde el interlocutor podría aumentar o disminuir esos saberes.

Dentro de la literatura infantil son estos cuentos populares los que más han influido, Colomer (1999) enuncia dos razones:

En primer lugar, porque una parte de esos cuentos ha pasado a considerarse literatura dirigida a la infancia y pervive exclusivamente bajo esa forma. En segundo lugar, porque los autores de literatura infantil han hecho un uso abundantísimo de los elementos propios de estos relatos. (pág.64)

La permanencia de los cuentos populares que forman parte de la literatura infantil hasta épocas actuales radica en algunos elementos, de acuerdo a Casanueva (2009):

En sus comienzos el cuento es oral y esta circunstancia condiciona el tratamiento del contenido. Para que el relato de los hechos sea posible toda la acción gira en torno al personaje central, con el cual se siente identificado el niño por su calidad de héroe. (...) Cuando el niño oye el cuento por boca de un narrador, la fuerza de la palabra, matizada

con inflexiones de voz y con el gesto, despierta en él múltiples evocaciones y deja vía libre a su imaginación no mediatizada por una lectura, en muchos casos todavía balbuciente. (pág.148)

Cervera (1988) menciona que “el distanciamiento conseguido en la narración oral a través de fórmulas del tipo había una vez, y del empleo del pasado, no está reñido con este acercamiento, pues, si el distanciamiento transporta al niño al mundo de la fantasía, la aproximación lo hace vivir en él” (pág.148 citado por Casanueva, 2009).

La fijación en la memoria del cuento oral, superior a la del cuento leído, favorece la comprensión del texto y contribuye a su eficacia comunicativa. La propia estructura del cuento tradicional (planteamiento, nudo, desenlace), unida a las formulas iniciales y finales, al establecer un orden en la sucesión de la acción contribuye a aclarar en la mente del niño las dos nociones esenciales de espacio y de tiempo, al demostrar que ambos no constituyen conceptos abstractos, sino que están ocupados por hechos palpables y verificables.

Estructura del cuento de hadas y su situación espacio-temporal.

La estructura es un elemento constante a lo largo de todas las versiones conocidas de un mismo relato, y junto con el contenido de los cuentos, su forma narrativa y su lenguaje (estos adaptados al ambiente), refleja las estructuras mentales y existenciales de las sociedades primitivas y una visión maravillosa del mundo: predilección por la concreción, repeticiones triples, acciones paralelas, formulas iniciales y finales y caracterización estereotipada de los personajes.

Por estructura no se entiende la simple sucesión de acciones, pues ahí si encontramos diferencias, sino que entendemos la palabra estructurada en el sentido que le dieron a Propp (...) para quienes son los personajes los que cumplen un papel funcional, los que hacen progresar la acción según una lógica determinada. La combinación de las unidades estructurales viene dada por Vladimir Propp, en su obra las raíces históricas del cuento (estas unidades estructurales serán definidas en un cuadro, que se presentará más adelante).

El cuento tradicional responde básicamente a las necesidades íntimas del niño.

Bruno Bettelheim, en su obra “psicoanálisis de los cuentos de hadas” (1994), menciona que “los cuentos de hadas enfrentan debidamente al niño con los conflictos humanos básicos” este autor se refiere a los diversos peligros con los que se enfrenta el protagonista, y que, al ser vencidos por él, de una manera inconsciente, liberan al niño de posibles traumas futuros, y lo ayudan a enfrentarse a la vida con la creencia de que uno puede superar y dominar las dificultades.

El lenguaje, penúltimo de los factores analizados, motivador, asimismo, de la vigencia del cuento popular y de su eficacia didáctica.

El cuento tradicional, después de haber sufrido múltiples transcripciones a lo largo del tiempo cuenta en la actualidad con un vocabulario básico asequible al niño, cosa que no siempre sucede con el cuento literario moderno, más pensado para su lectura y necesitado por tanto, de una adecuación lingüística. El cuento tradicional no necesita esta adaptación. Su lenguaje lleno de fórmulas narrativas iniciales y finales, repeticiones triples (hace muchos, muchísimos años) y acciones paralelas, fiel reflejo todas ellas de las estructuras mentales y existenciales de las sociedades primitivas, comunica muy bien

con el niño, y, sin ser representación del lenguaje adulto, (...), cumple muy bien las reglas de oro de todo lenguaje artístico: ser sistema de comunicación que no limite la expresión y favorezca la creación.

La importancia didáctica del cuento tradicional

Parece un hecho comprobado que el cuento está vinculado a la educación. Resulta evidente que los primeros contactos del niño con la literatura, la mayoría de las veces a través del cuento le proporcionan conocimientos a la vez lingüísticos y sociales, puesto que aprender a hablar y a leer es aprender a vivir socialmente.

La narrativa de estos cuentos populares se ha encaminado a seguir una estructura que es bien conocida entre la mayoría de personas, el famoso “érase una vez” o “colorín, colorado, este cuento se ha acabado”.

Estos elementos destacan diferentes aspectos que influyen en el desarrollo de los niños, a nivel personal en cuanto a la socialización y aspectos de comunicación que estarán presentes a lo largo de la vida, y que de cierta manera contribuirán a tener un desarrollo pleno. También se podrían determinar sus intereses a futuro en cuanto a la elección de una carrera universitaria, en el aspecto del gusto por la literatura.

Continuando con los tipos de cuento y de acuerdo a Trigo, et, al. (1997) se describirá el cuento literario:

El Cuento literario es creado de una forma específica, por lo que tiene un autor definido, enmarcando en un momento y propósito específico concreto, y basándose en una población específica relacionando con la temática que suele ser más variada. Con esta clasificación de los dos tipos de cuentos, no quiere decir que no compartan elementos, puede ser que el cuento literario tome algunos elementos del cuento de tradición oral. (pág. 75)

Este tipo de cuento no solo tuvo un soporte oral (de generación en generación), sino que empezó a plasmarse de manera escrita, por lo que su desarrollo estuvo encaminado e influido de acuerdo a los acontecimientos ocurridos en diversas épocas. Con este tipo de cuento se da paso al establecimiento de un mensaje específico que se quiere transmitir.

Este paso de la tradición oral a la tradición escrita permitió la permanencia de los cuentos populares que formarían parte de una literatura infantil destinada exclusivamente a este tipo de público. Algunos se conocerían desde la infancia y perdurarían a lo largo de la vida en las generaciones futuras “como referencia social compartida (...) bastan cinco palabras, niña, bosque, flores, lobo y abuela para que cualquier persona del mundo occidental evoque y responda: caperucita roja” (Colomer, 1999, pág. 72).

Este caso de Caperucita Roja y otros títulos han adquirido cierta popularidad, recreándose e incorporando o quitando elementos de la fuente original (versión tradicional). De acuerdo a la comprensión y la moral que consideran son asimilados por los niños.

Más allá de establecer una clasificación y encasillar a los cuentos en una vertiente, es importante mencionar el desarrollo que fue teniendo en la literatura, debido a que los cuentos populares fueron tomados por algunos autores que escribieron una versión final y se adjudicaron su creación, incluso pudieron haberse inspirado en los propios saberes del pueblo o tomar en cuenta lo que se narraba en estos espacios. Más adelante se mencionarán algunos autores que destacaron en la literatura infantil.

Siguiendo a Trigo et, al. (1997) señala que dentro del cuento popular o tradicional hay una subdivisión:

Cuentos maravillosos: En ellos se narran o suceden hechos fantásticos, casi siempre interviene un héroe (cumpliendo la función de hacer el bien) y con el triunfo en lo que haga. (pág.76)

Relacionando con este tipo de cuentos, me atrevo a afirmar que desde la infancia hasta la edad adulta hemos sido partícipes de su uso, como narradores o escucha de los mismos, incluso apreciándolos desde la escena cinematográfica.

Cuando se mencionan cuentos infantiles, quizá en primera instancia se remite a este tipo de cuento, rescatando los personajes principales: princesas, brujas, hadas, héroes, ogros, castillos, bosques encantados, aventuras, encantamientos, “los buenos, los malos”, animales y objetos sin vida que hablan.

Cuentos de costumbres: Carecen de elementos fantásticos o fuera de la realidad, desarrollan un argumento que muchas veces es satírico y humorístico dentro de circunstancias históricas y sociales, con una imagen y crítica de éstas, además de reflejar los modos de vida de las sociedades agrarias, manteniéndolos o criticándolos. Se pueden encontrar cuentos de tontos (con fuerza humorística) y cuentos de miedo (predominando el horror y el misterio)

Cuentos de animales: Como su nombre lo indica tiene como protagonistas a los animales que hablan, piensan y quieren asemejarse al comportamiento de los hombres, carecen de moraleja, salvo que esta tenga un carácter humorístico. (pág.76)

1.1.2 Características del cuento infantil

Martha A. Salotti, (Citado por Trigo, et. al, pág. 38) enuncia algunas características que deben cumplir los cuentos infantiles:

- ✓ Que sean adecuados a la edad del niño. Un cuento que no encaje con sus intereses puede no gustarle.
- ✓ Brevedad, para que el argumento sea comprensible y no provoque cansancio o fatiga en el niño.
- ✓ Pocos personajes, para no desviar la atención del niño.
- ✓ Que el argumento carezca de complicaciones
- ✓ Debe haber una continuidad de acciones o de movimientos, para que pueda dramatizarse (esto aplicaría en el caso de que se representara a través del teatro)
- ✓ Que esté escrito en un lenguaje familiar, sencillo, comprensible para el niño
- ✓ Que tenga cierta gracia
- ✓ Que estén impregnados de alegría
- ✓ Que el desenlace sea siempre feliz

Esta misma autora menciona los aspectos que deben evitarse en los cuentos infantiles

- Las descripciones largas que aburren al niño
- Las reflexiones de cualquier naturaleza, que el niño no suele entender
- La crueldad de hechos o personajes
- El terror que atemoriza a los niños
- El sentimentalismo; el niño es sensible pero no sentimental
- Las metáforas puras en el nivel de educación infantil. El niño puede comprender una comparación, pero no una metáfora.

Considerando estas características habrá una adecuación al público destinado en cuanto a su contenido y esto provoque un disfrute y aprendizajes (no solo vinculando con contenidos académicos, sino de cualquier otra índole en diferentes temáticas de acuerdo a lo que se quiera lograr: por ejemplo medio ambiente, valores, sociedad, derechos humanos, equidad de género) en el público al que va dirigido. Y éste se complementará con la narrativa que se lleve a cabo.

De manera particular y centrándose en los cuentos maravillosos (categorizados en los cuentos populares) Vladimir Propp (1968) citado por (Negrete, 2008, pág. 54) hace referencia a cuatro elementos a través de los cuales pueden ser entendidos los cuentos de hadas: 1) las funciones de

los personajes son elementos estables en cada cuento; 2) son limitadas; 3) su secuencia es normalmente la misma en todos ellos; y 4) la estructura de los cuentos es solo de un tipo.

También establece determinadas funciones de estos cuentos definidas como “actos, episodios o entradas de personajes de diferentes tipos”. Afirma que los cuentos de hadas se basan en 31 funciones (actos o episodios) establecidos en el siguiente cuadro:

Función	Descripción
1. Ausentarse	Miembro de la familia se ausenta (él/ella)
2. Prohibición	Se le hace una interdicción al héroe
3. Violación	El héroe viola la interdicción
4. Exploración	Villano o héroe intenta la exploración
5. Entrega	Información acerca de las víctimas es entregada a las víctimas
6. Engaño	El villano intenta engañar a la víctima
7. Complicidad	Las víctimas se someten al engaño
8. Villanería	El villano causa daño a los miembros de la familia
9. Mediación	Se da a conocer la desgracia o deficiencia
10. Comienza la oposición	Héroe acepta/decide oponerse
11. Partida	El héroe sale de su casa
12. Primera función del donador	El héroe es puesto a prueba
Función	Descripción
13. Reacción del héroe	Al donador
Función	Descripción
14. Recepción provisional	De agente mágico
15. Guía	Transferencia espacial del héroe a las inmediaciones del objeto de búsqueda
16. Lucha	Combate directo entre el héroe y el villano
17. Señalización	El héroe es marcado
18. Victoria	El villano es derrotado
19. Liquidación	Desgracia o carencia inicial es compensada
20. Retorno	El héroe regresa
21. Persecución	El héroe es perseguido
22. Rescate	El héroe es rescatado de la persecución
23. Llegada del héroe sin ser reconocido	A su hogar o a otro lado
24. Reclamo injustificado del falso héroe	El héroe está en casa
25. Tarea difícil	Propuesta por falso héroe
26. Solución	La tarea es cumplida
Función	Descripción
27. Reconocimiento	El héroe es reconocido, a menudo por una señal
28. Desenmascaramiento	Se desenmascara al falso héroe

29. Transfiguración	Se le da nueva apariencia o posesiones al héroe
30. Castigo	El villano es castigado
31. Boda	El héroe se casa, asciende al trono o es premiado.

Cuadro tomado del libro: *La divulgación de la ciencia a través de las formas narrativas* de (Negrete, 2008, págs. 54-55).

La lista de estas funciones no suele estar presente en todos los cuentos, van a existir variaciones. Con esta revisión se puede dar cuenta de un análisis de los cuentos populares en cuanto a los elementos que presentan. Para el presente trabajo estos elementos ayudarán a tener una mejor comprensión de los cuentos populares y que hacen referencia al público infantil, ya que al ser recreado para los fines que se quieren lograr (cuidado del medio ambiente) se pueden incluir o descartar algunos elementos.

1.2 Significado del auge del cuento infantil a partir del siglo XIX en el mundo Occidental

Como se refirió anteriormente, el contar historias fue una actividad desempeñada desde la época primitiva, con historias que partían de acuerdo a la realidad de cada uno de los pueblos. Hubo una transición en el acto de contar historias, a la par de la evolución del lenguaje, ya que no solo se fueron transmitiendo de manera oral, sino también de manera escrita.

La literatura infantil tiene una historia desde sus comienzos hasta nuestros días; para fines de este trabajo solo se hará una breve descripción de algunos acontecimientos que impactaron en la sociedad, como el pensamiento y formas de vida, y de alguna manera en la percepción de la literatura.

La propuesta del cuento que se elegirá parte de autores que incursionaron en la literatura infantil y estuvieron inmersos en la época del siglo XIX, siendo influenciados por este periodo histórico, y que de alguna manera en el contenido de las obras se observa; en la siguiente cita se da cuenta de esto “Marc Soriano como uno de los autores más importantes en el estudio de los cuentos populares desde una perspectiva socio histórica, que contempla los cuentos como el reflejo de la mentalidad de una época histórica determinada” (Colomer, 1999, pág. 68).

Antes de comenzar el recorrido de los acontecimientos ocurridos durante el siglo XIX es importante mencionar el papel que desempeñó la Edad Media y la Imprenta en el ámbito de los libros, y que impactaron en la literatura infantil.

Hablar de la Edad Media es, sin lugar a dudas, referirse a un concepto inventado. [...] El primero que indicó la existencia de una cierta unidad en la etapa comprendida, <<grosso modo>>, entre los siglos V y XV, fue el humanista italiano Flavio Biondo. La expresión <<media tempestas>> hacía referencia a unos << tiempos medios>>, los cuales se situaban entre una época lejana pero sumamente gloriosa, la de la Antigüedad Clásica y el período en el que esos humanistas vivían, es decir las últimas décadas del siglo XV, caracterizados básicamente por el intento de retornar al espíritu de aquellos tiempos brillantes. Así pues el origen del concepto de la Edad Media tenía que ver, ante todo, con la postura adoptada por los humanistas italianos de fines de la decimoquinta centuria. (Valdeón, 2002, págs. 311-312)

El papel que jugó la literatura infantil en ese periodo histórico llamado edad media se inclinaba hacia una homogeneización de lo que se quería transmitir a la población. El contenido de las obras se refería a “inculcar valores e impartir dogma por lo que la figura del libro como vehículo didáctico está presente durante toda la edad media y parte del Renacimiento, Dentro de los libros leídos por los niños de dicha época se encuentran los bestiarios, abecedarios o silabarios” (Sarabia, 2009, pág. 2). El bestiario se refieren a un “compendio de ejemplos moralizadores utilizados en los sermones [...] repertorios de interpretación alegóricas que permiten describir el simbolismo oculto de los seres que pueblan la naturaleza y [...] panegírico a la gloria del Creador” (Urdapilleta, pág. 239).

La imprenta se inicia hacia el año 1456 por el artesano alemán Johann Gutenberg, que se basó en la primera imprenta china. Con este invento se dio paso hacia una transmisión de la cultura, expandiéndose a todo el mundo. Esto permitió que no solo los autores de libros infantiles reprodujeran sus escritos alrededor del mundo, sino que los relatos orales estuvieran presentes pasando barreras de tiempo-espacio.

La imprenta se inicia hacia el año 1456 por el artesano alemán Johann Gutenberg, que se basó en la primera imprenta china. Con este invento se dio paso hacia una transmisión de la cultura, expandiéndose a todo el mundo. Esto permitió que no solo los autores de libros infantiles reprodujeran sus escritos alrededor del mundo, sino que los relatos orales estuvieran presentes pasando barreras de tiempo-espacio.

Uno de los acontecimientos ocurridos durante el siglo XIX y que de alguna manera repercutió en la literatura infantil fue la Revolución Industrial.

La Revolución Industrial, tuvo sus comienzos en Inglaterra en 1845, y se caracterizó por: “(...) El complejo de innovaciones tecnológicas que, al sustituir la habilidad humana por la maquinaria y la fuerza humana y animal por energía mecánica, provoca el paso desde la

producción artesana a la fabril, dando así lugar al nacimiento de la economía moderna” David S. Landes, 1979, Citado por (Chaves, 2009, pág. 96). Este acontecimiento se expandió por todo el mundo, marcándose cambios económicos, tecnológicos, sociales y políticos.

Las formas de trabajo cambiaron, asignando roles y funciones a los trabajadores; los dueños (burguesía) y los empleados (obreros), así como las fuentes de éste, determinado por las fábricas ubicadas en las ciudades por lo que los habitantes de espacios rurales tuvieron que migrar para estar cerca de las zonas de trabajo. Estos avances tecnológicos, como las máquinas forman parte de lo que Pérez (2010) señala como: “la invención, restringida al dominio de la ciencia y la tecnología que trajo consigo una producción a gran escala” (pág. 2). Entre las máquinas que más destacan se encuentra la máquina de vapor, los buques de vapor y el ferrocarril, por lo que la producción fue en aumento. Estas máquinas necesitaron de energía para funcionar por lo que se intensificó el uso del carbón en estos inicios de la Revolución Industrial.

Estos nuevos sistemas tecnológicos presentes en la revolución industrial, impactaron en diferentes ámbitos; “espacio de negocios, contexto institucional e incluso la cultura en la cual tienen lugar (tal como los plásticos desechables lo hicieron en el pasado y la internet en la actualidad)” (Pérez C. , 2010, pág. 5). En esta aseveración se destaca que las innovaciones y las invenciones son un proceso constante debido a los requerimientos e ideales de una determinada sociedad. De manera general con el acontecimiento de la industrialización la sociedad adquirió características como: “sociedades de consumo, urbanas, con grandes flujos migratorios o con familias monoparentales” (Colomer T. , 2010, pág. 151).

Una característica de la educación en la Revolución Industrial fue que “los padres delegan parte de sus poderes y responsabilidades en el educador, alentados por la iglesia y el estado, convencidos de que esto favorecerá el desarrollo total del niño, pues la educación es parte del interés por el progreso” (González, 2008, pág. 39).

Con el paso de la Revolución Industrial, la alfabetización se expandió a más sectores de la población, contemplando a los obreros que trabajaban en las fábricas, mujeres y niños, y de esta manera pudieron acceder a la lectura. Se fue ampliando su obligatoriedad, y que se convirtiera en pública. En cuanto a los contenidos, se fueron adaptando a las demandas de la nueva sociedad industrial dejando de lado contenidos religiosos. Cabe señalar que las instituciones privadas también estuvieron para atender estas necesidades educativas en expansión.

La alfabetización en las sociedades posindustriales incluyó una visión de la lectura; “lectura formativa, (leer para formarse) y lectura funcional, (leer para satisfacer intereses y necesidades)” (Colomer T. , 2010, pág. 68). La primera estaba mediada por parte de la educación de la iglesia y después del estado. Mientras que en la segunda se da paso a considerar la lectura libre, sin estar mediada por la escuela sino de una iniciativa propia de los ciudadanos.

Diversos autores consideran al XVIII, como “siglo de los moralistas”, sus ideales se inclinan hacia el comportamiento, centrándose en principios y valores que influyeron en la percepción de infancia y como es que debían educarse. El lugar que ocupan los niños tanto en el hogar como en la sociedad se basó en la disciplina, para controlarlos. Con estos ideales se toma conciencia de que la infancia es una etapa específica de la vida y los elementos que pueden incluirse en su formación.

En el siglo XIX se tienen dos visiones de infancia: tomando el papel de la dualidad: las percepciones de quienes creían que los niños eran malos por lo que se tenía que corregirlos por medio del sufrimiento (a través del castigo). Mientras que los seguidores de Rousseau, concebían la idea de que el niño era bueno por naturaleza y con capacidades que había que desarrollar.

En este siglo emergen personajes dedicados e interesados en la temática de la infancia, abordando diferentes temáticas (citando a algunos se encuentran):

Pestalozzi (1746-1827) se preocupa por los niños abandonados; Frobel (1782-1852) crea los kindergartens (1840) para atender a los hijos de las madres trabajadoras de las fábricas; Dickens (1812-1870) describe en sus novelas la realidad en el Reino Unido industrializado; Unamuno (1864-1936) defiende los intereses de la infancia, y Carderera (1816-1893) realiza su clasificación de las etapas de la vida (Delgado 1998, pp. 161-184). Y en este siglo existe el estudio sistemático de la psicología infantil.(González, 2008, pág. 45)

En cuanto a la literatura, ya existen obras especialmente para niños, algunas de estas obras son: “*Cuentos de niños y del hogar de los hermanos Grimm en Alemania; El patito feo, La fosforerita*, y otros cuentos de Hans Christian Andersen en Dinamarca; *Veinte mil leguas de viaje submarino* y otros relatos de Julio Verne en Francia; *El Villancico de navidad y novela de vacaciones* de Charles Dickens; *Alicia en el país de las maravillas de Lewis Carroll*” (González, 2008, pág. 46). Las obras de estos autores se encuentran dentro del contexto Europeo, en el que existió una amplia producción de literatura infantil y juvenil y que hasta nuestros días ha perdurado convirtiéndose en clásicos.

De este siglo existen estudios que hacen referencia a la infancia, como una etapa de la vida con características diferentes y que será atendida en diversos ámbitos que la conforman, desde la parte física a la psicológica. Y en la literatura ya existen autores que escriben para esta etapa de la infancia, tomando en cuenta elementos que forman parte de su contexto y transmitiendo diversos mensajes.

Tomando en cuenta el contexto de la industrialización y siguiendo a Colomer (2010) establece cuatro preocupaciones sociales durante la década de los ochenta y que se representa a través de la literatura infantil:

Cambios sociológicos: la familia

De manera particular la sociedad se organiza en familias y que son el contexto más próximo de los niños y niñas, por lo que los libros tomaron (y también en la actualidad) este escenario para desarrollar las historias.

Los modelos familiares sufrieron transformaciones, en primera instancia eran representadas como familias agrarias, presentes en los libros clásicos. Después se consideró una familia urbana y nuclear (compuesta por los padres y uno o dos hijos) posteriormente y ya en tiempos más actuales las familias monoparentales (madres, y padres solteros o divorciados), y en la actualidad familias heterosexuales y homosexuales con el tema de la adopción.

Por lo que la literatura va encaminándose hacia estos cambios reflejándose los modos de vida. Otro punto que suelen abarcar las narraciones es que dentro del contexto familiar se encuentran las “relaciones entre iguales” (hermanos) y el papel que desempeñan los abuelos y que a veces suelen ser cómplices de los niños en sus aventuras.

Crítica social

Frente al panorama de las sociedades industriales, la literatura fue concibiendo las críticas sobre estas nuevas formas de vida en las que se incluyen fenómenos como el desarrollo de países tercermundistas, desigualdad entre los bienes. Este apartado se relaciona con la naturaleza debido a que se buscaba preservar los valores culturales y artísticos de estas sociedades industriales, en las que se estableciera una relación de respeto con el entorno.

La multiculturalidad

La existencia de múltiples culturas ha estado presente a lo largo del tiempo, aunque desde la Segunda Guerra Mundial se consideró un valor primordial de la literatura infantil, también se le adjudicó un valor educativo el conocimiento de los pueblos. Durante la década de los noventa y

el cambio de siglo la multiculturalidad se reflejó a través de las migraciones y las desigualdades entre el primer y tercer mundo.

La memoria histórica

Este punto hace referencia al recuerdo del pasado que se toma en cuenta para heredarlo a las generaciones jóvenes. Este contenido pertenece a la narración histórica; teniendo como “ejes narrativos sobre la concienciación de los costes de las guerras, la exaltación de la lucha humana por la libertad y la tolerancia y la advertencia sobre errores sociales recientes”. A partir de la década de los ochenta este tipo de novela se inclinó a representar la memoria de dos contextos: la sociedad industrial y el contexto agrario. Estos acontecimientos impactaron en las formas de vida de las personas, y en la concepción del mundo, en cuanto a la literatura, algunos de los autores se vieron influidos por estas ideas (págs. 151-157).

Los cuentos populares han tenido una evolución de acuerdo al periodo en el que fueron escritos, el siguiente cuadro representa una cronología de estos cuentos desde el periodo del siglo XVIII a los años 70 y las inclinaciones que tuvo a diversos temas.

Cronología de los cuentos populares, a partir del siglo XVII a los años 70	
Cronología	Ámbito de la literatura infantil
–	Versiones de transmisión oral Circulación social: Literatura tradicional popular
Siglos XVII-XIX Etapas del cuento popular: Está presente la transmisión oral Fijación escrita: Perrault y los hermanos Grimm Circulación social: Literatura tradicional popular	Tipo de texto: Valores educativos Entretener e instruir 1ª acción de censura sobre los cuentos populares Características literarias: Cuento moral (Perrault y hermanos Grimm)
Siglos XIX- 1ª mitad XX Etapas del cuento popular: Traspaso a la literatura infantil Circulación social: Literatura infantil popular Interpretaciones teóricas sobre la función	Tipo de texto: Valores educativos Legitimación de la fantasía e identificación de la censura Características literarias: Cuento moral (tradicional) Perrault

social: Míticas y etnológicas y sociohistóricas marxistas	
Años 50- 60 Etapas del cuento popular: Rechazo Circulación social: Literatura infantil popular Interpretaciones teóricas sobre la función social: Míticas y etnológicas y sociohistóricas marxistas	Tipo de texto: Valores educativos Existe anulación en este punto. Existe el término de civilización Características literarias: A partir de los hermanos Grimm
A partir de los años 70 Etapas del cuento popular: Reformulaciones Circulación social Literatura infantil autorreferencial	Tipo de texto: Admisión de la transgresión, introducción de nuevos valores y límites morales Características literarias: Relato literario, fórmulas experienciales Cuento tradicional, hermanos Grimm
Cuadro tomado y modificado del libro: Introducción a la literatura infantil y juvenil de Teresa (Colomer, 1999, pág. 82).	

Este cuadro representa la cronología de los cuentos infantiles en diversos siglos, y cómo es que han considerado los diversos elementos: valores educativos, características literarias y su forma de transmisión. Es hasta el siglo XIX cuando se empieza a denominar la existencia de una literatura infantil, pasando de la transmisión oral, a la parte escrita tomando en cuenta sus recopilaciones por parte de autores como Perrault y los hermanos Grimm; con objetivos de instruir y entretener. Esta parte de instruir está más enfocada a los valores de la moral refiriéndose al comportamiento. La censura sobre estos cuentos podría determinarse debido a que no se incluían los elementos originales con los cuales fueron narrados, ya que los autores omitieron algunos debido a que representaban crueldad para el público infantil.

1.2.1 Autores que destacan en la escritura de cuentos infantiles en el siglo XIX en Occidente

Muchos han sido autores de recopilaciones, relatos, narraciones, fábulas, cuentos, que han dedicado sus obras al público infantil o quizá se hayan adaptado a éste, permaneciendo situados alrededor del mundo y que en el cuadro anterior se mencionan algunos de ellos. A continuación se mencionan los autores que en el cuadro fueron citados (aunque Basile no haya sido citado,

pero tiene renombre en la escritura de estos cuentos) y que han sido más renombrados en el periodo del siglo XIX y en el contexto occidental.

*Giambattista Basile (1575-1632) escritor italiano nacido en Nápoles, fue el primer recopilador de cuentos populares, en 1634 publicó *el Cuento de los cuentos*, conocido posteriormente como el *Pentamerone*. Garralón, A. (2001, p.21) señala que esta obra se conforma de diez vecinas que cuentan, durante cinco días, diez cuentos cada una. Basile le dio forma literaria a las historias que las clases populares conocían y disfrutaban.

En esta obra se encuentran algunos cuentos reconocidos como *Cenicienta*, *el Gato con Botas* o *Piel de Asno*, mismos que inspiraran a Perrault. Sin embargo el contenido de este libro no fue pensado para los niños ya que “su lectura nos desvela un texto barroco, recargado, lleno de imágenes literarias complejas y también con una gran intención moral; lejano en definitiva, del entendimiento de los más pequeños” (Garralón, 2001, pág. 21).

*Charles Perrault fue un recopilador francés (1628-1703), se basó en las mismas fuentes que Basile, e incluso en él mismo; el trabajo de Perrault es más conocido, ya que se nombra como autor de cuentos clásicos, que en la actualidad aún persisten. Su contexto parte del ámbito de clases sociales altas, pertenecía a la corte de Luis XIV y también era miembro de la Real Academia Francesa. De acuerdo a su posicionamiento asistía a las lecturas en los salones de damas de la alta sociedad, por lo que tenía influencia de esa corte barroca (...) fue un hombre amante de lo buslesco y de la provocación” (Garralón, 2001, pág. 22).

No compartía el gusto por el clasicismo heroico, un movimiento presente en los siglos XVIII Y XIX, caracterizado por seguir ideales de la época grecoromana (pensadores de esta época llamados clásicos antiguos) enfocándose en la belleza, perfección del ser humano y la razón. Se expresó en la arquitectura, música, pintura y literatura. Su trabajo estuvo encaminado a lo que se contaba en las calles y en los pueblos como lo hacía Basile.

Frente a estos dos contextos diferentes, se hacía crítica de los estamentos eclesiásticos y se marcaron en sus primeras adaptaciones en verso de *Piel de Asno*, *Griselides* y *los deseos ridículos*, (títulos que fueron firmados con el nombre de su hijo).

En *Cuentos de la Madre Oca*, compuesto por ocho títulos: *La bella durmiente del bosque*, *Caperucita Roja*, *Barba Azul*, *El gato con botas*, *Las hadas*, *Cenicienta*, *Riquete el del copete* y *Pulgarcito*, eran narrados en corrillos (grupo de personas que hablaban entre ellas) y fueron sufriendo innovaciones, incluyendo lo maravilloso que se manifiesta en lo que ahora es más

sonado en los cuentos: “hechizos, hadas buenas y malas, brujas, encantos y ensalmos; (rezos con carácter mágico-religioso, con procedimientos adicionales para curar enfermedades) estos cuentos contienen una moraleja. Esta recopilación de cuentos de la madre oca encierra tradición (tiempos pasados) narrativa, porque los relatos adquieren forma estructurada de cuentos y la didáctica que hace referencia a los consejos morales.

* Hermanos Grimm, Jacob Ludwig (1785-1863) y Wilhelm (1786-1859) filólogos alemanes, nacidos en una familia burguesa. A continuación se mencionaran algunas de sus obras: *Cuentos de niños y del hogar*, dividido en tres volúmenes, el primero en 1812 y en 1815, el segundo. Como el título lo indica se tomaba en cuenta el público infantil como lectores. “En estos cuentos se encierra todo lo que existe en el mundo. En ellos aparecen reyes, príncipes, fieles sirvientes y honrados artesanos, pescadores, molineros, carboneros y pastores, todos tan próximos a la naturaleza” (Garralón, 2001, pág. 40).

Aquí se puede observar elementos que parten del contexto cotidiano en los que se desenvolvían los autores, además de ser una característica de los cuentos populares. En 1822 apareció el tercer volumen y en 1825 una versión reducida de cincuenta cuentos, es en esta edición donde adquieren popularidad.

Hicieron recopilaciones respetando la versión original, como fue en su primer borrador de los cuentos, titulado: *Manuscrito de Olenberg*, apareciendo tal y como se contaban en las aldeas, con un lenguaje sencillo y directo que podía ser comprendido para las personas que no habían recibido educación. Esta versión fue modificada en las ediciones posteriores (1812, 1819) y la última fue en 1857 con cuentos mejorados en el ámbito literario. Títulos como *Hänsel y Gretel*, *Blancanieves*, *La bella durmiente del bosque*, *Cenicienta* y *Caperucita Roja* han perdurado y son conocidos hasta nuestros días. Dentro del contexto en el que fueron recopilados evitaron elementos propios de la época como los sentimentalismos y moralismos.

1.3 Importancia del uso del cuento en la educación preescolar como medio para transmitir valores y formas de vida

Estos dos elementos se escogieron debido a que el tema del cuidado ambiental involucra aspectos teóricos (conocimientos) y sociales (actitudes y aptitudes) que se tengan respecto al entorno natural y que se reflejan en las formas de vida que se adquieran. Diversos autores tratan

la temática de la importancia que tiene el cuento en la edad preescolar, en algunos suele haber coincidencias.

Nobile (1992) hace énfasis en *el valor educativo de los cuentos de hadas* tomando en cuenta que “nutren la fantasía, amplían el mundo de la experiencia infantil, (...) potencian el patrimonio lingüístico, los medios expresivos, satisfacen profundas necesidades de tipo afectivo, refinan el sentido estético e inician en el culto de lo bueno, lo bello y lo verdadero (...) son un poderoso estímulo para la creatividad”. (p.52).

A veces es muy común que se relacione con la imaginación y ésta “a su vez está asociada o acompañada por tres elementos importantes para el procesamiento de la memoria de largo plazo (y por extensión del aprendizaje): la atención, la emoción y la repetición” (Negrete, 2008, pág. 58). Como lo muestran estas citas, el cuento es un recurso que interviene en diversos aspectos que marcarán el desarrollo de los niños, por lo que se puede aseverar su importancia en esta edad, causando cierto impacto. En este apartado solo se hará énfasis en dos elementos: transmitir valores y formas de vida.

Para situarse en los valores y formas de vida es preciso mencionar que cada grupo humano se encuentra inmerso en la cultura, un término polisémico que a grandes rasgos se puede definir como una construcción humana de las formas de vida de una cierta sociedad, incluidas: costumbres, tradiciones, hábitos, organización social, saberes, experiencias y valores, que se van transmitiendo de generación en generación y son expresadas en diferentes ámbitos donde se desarrolla la persona, de forma más inmediata la familia, seguida por la escuela y que a su vez estos grupos se ven influidos por la sociedad en general.

Haciendo énfasis en la etapa de la niñez (y en las etapas siguientes del desarrollo humano) estas formas de vida se comparten entre un grupo heterogéneo (porque la convivencia ya no es solo con la familia del niño); este grupo está formado por sus compañeros y docentes con quienes comparte el espacio del aula e intervienen procesos de socialización. Estos procesos implican que se vayan aprehendiendo, y compartiendo normas, valores, costumbres, actitudes, aptitudes, habilidades y formas de comportamiento que van a estar presentes a lo largo de su vida, modificándose conforme a su pensamiento y construcción como persona.

Me centraré en los valores, estando presentes en la socialización y que parten de la cultura. Al igual que la cultura, es un término polisémico y visto desde diferentes disciplinas, en este caso se hará un acercamiento que describa en que consiste.

Benítez Grande-Caballero, 2009, citado por García, (2014) sostiene lo siguiente:

Los valores son las normas de conducta según las cuales nos comportamos y que están de acuerdo con aquello que consideramos correcto. Designan estados a los que damos importancia y que tienen una cierta jerarquía dentro de las cosas que nos agradan. El valor como cualidad humana, por tanto, es la convicción razonada y firme de que algo es bueno o malo y de que nos conviene más o menos. Las convicciones se organizan en el psiquismo en forma de escala de preferencia. Cada ser humano interioriza aquello que satisface sus necesidades y, sobre esta base posee intereses, forma convicciones, precisa sus aspiraciones futuras y llega a analizar posibilidades que tiene de alcanzarlas: así se manifiestan los valores.(pág.6)

Con esta definición se puede aseverar que los valores parten del propio comportamiento humano, teniendo una parte subjetiva; mientras que estos comportamientos se expresan en un contexto social y que suelen establecerse de acuerdo a la cultura determinada, tienen una parte objetiva, en la que hay ciertos valores que son reconocidos y aceptados.

Considerando estas dos vertientes, la aprehensión de valores va a depender del propio sujeto, y del espacio donde se desarrolle y tenga contacto. Pero en la etapa de la niñez temprana ¿cómo es que se da esa aprehensión de valores?, y ¿de qué manera se pueden transmitir?, esta aprehensión, primeramente se da desde la familia, porque es donde convive gran parte del tiempo el niño (a), y que influye en su desarrollo así como en sus formas de comportamiento ante la sociedad, convirtiéndose en su “primer contacto con la cultura” (Salmerón, 2004, pág. 73).

Con la siguiente cita se destaca el papel que desempeña la familia en esta aprehensión de valores:

La familia es el primer contexto de aprendizaje de las reglas sociales y, por tanto, el primer agente socializador de los valores que adquieren sus miembros. Además tiene unas cualidades únicas que la diferencian de otros contextos, dado que el aprendizaje de valores se puede realizar en un ambiente de proximidad, comunicación, afecto y cooperación, que lo hace especialmente eficaz y duradero. (García, Ramírez, y Lima, 2000, citado por Salmerón, 2004, p.74)

El aprendizaje de estos valores dependerá de la conformación cultural de cada familia, y que se determinarán de acuerdo a sus percepciones, y posteriormente se reflejarán en el contexto social. Un entorno en el que se desarrollan los niños es la escuela, en este caso se hará referencia a la educación preescolar y e inicios de educación primaria.

La escuela tal y como se conoce en la actualidad se fue formando a lo largo del tiempo, hasta llegar a constituirse como institución, que desempeña diversas funciones, tales como promover

educación a la población a la que va dirigida, una función socializadora, así como el desarrollo y transmisión de la cultura, entre otras.

En esta función socializadora de la escuela se encuentra la postura de Durkheim, quien establece a la educación como “el medio a través del cual (la sociedad) prepara en el espíritu de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia (...). La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social” (Usategui, 2005, pág. 282)

Con la cita antes mencionada se muestra cómo es que la educación tiene influencia en la conformación del ser humano, con actitudes, creencias y valores que determinaran su comportamiento dentro de este espacio y en su vida cotidiana, por lo que se relaciona en la adquisición de valores y a través de la interacción de las generaciones jóvenes y adultas.

Relacionado la institución escolar con los valores, Salmerón (2004) menciona: En ella se encuentran, “(...) los principales agentes e instrumentos que la componen así como las finalidades que se persiguen desde ella constituyen un medio impregnado de valores”. (pág.78)

Estos valores se encontrarán dentro de la ideología de la escuela, en su misión y visión determinando así su funcionamiento. Dentro del aula se expresarán en cada uno de los alumnos de manera distinta, aunque para la socialización y convivencia se expresarán de acuerdo a los parámetros establecidos por el educador.

Una vez descrita la definición de valores, es conveniente hacer mención de cuáles son los valores que se han establecido y que son reconocidos, estando presentes en la educación. Van a variar de acuerdo a los autores y al tiempo en el que fueron considerados, porque la sociedad está en constante cambio y transformación.

A continuación se tomará en cuenta una clasificación de valores de acuerdo a Díaz, (2005), citado por Pérez (2014):

Valores físicos o vitales: Conocimiento, aceptación y cuidado del propio cuerpo, hábitos de alimentación e higiene personal, resistencia, expresividad, autodominio, etc. Estos valores son básicos para las personas y su autoestima.

Valores sociales: Son aquellos valores principales para mantener buenas relaciones sociales como por ejemplo: amor, solidaridad, paz, libertad, respeto e igualdad.

Valores económicos-utilitarios: Los valores útiles cubren sobre todo el ámbito del bienestar material. La paradoja del materialismo consiste en que los consumos materiales ligados al cuerpo

o a las satisfacciones sensibles (comer y comprar) están siempre limitados, mientras que el consumo de bienes espirituales e inmateriales no lo están (amistad, humor y música).

Valores éticos: Son aquellos valores basados en la defensa de la vida, dignidad, responsabilidad, moderación, integridad en la búsqueda de la verdad, hábitos buenos (virtudes), franqueza, prudencia, equidad, etc.

Valores intelectuales: Se basan en el espíritu científico (verdad, falsedad y conocimiento) gracias a estos valores se logra una percepción más adecuada del mundo para comprenderlo, adaptarlo y modificarlo. Su desarrollo conlleva la simultánea creación de hábitos de trabajo que ayuden al desarrollo científico y a la capacidad de comunicación.

Valores ecológicos: Los valores personales no se dan sin el respeto a la naturaleza, la ecología. Aquellos que la explotan suelen conocerla demasiado bien. En otros se despierta un espacio de voz de la conciencia ecológica, por lo que no se trata tampoco de conocerla, sino saber qué hacer para respetarla, cómo cuidarla, qué podemos hacer para ayudar a la reducción de la contaminación. Considero que la frase de este párrafo “por lo que no se trata tampoco de conocerla”, se refiere a no solo quedarse dentro de ese punto sino que se actúe con acciones para cuidar la naturaleza. (pág. 8)

El motivo de elección de esta clasificación de valores se debe a que intervienen en diferentes aspectos de la vida del ser humano, en su conformación, personal, social, económica y en el ámbito ecológico, que hace hincapié en el cuidado del medio ambiente punto al cual se refiere el presente trabajo.

Los valores dentro de la literatura infantil tienen una trayectoria, empezando con libros enfocados a “enseñar las normas de conducta que los niños de clase alta debían cumplir para integrarse socialmente (...) y una visión del mundo que los adultos creen adecuada” (Lluch, 2004, pág. 135)

Esta trayectoria va a depender del momento histórico que se vivió, como se mencionó en el apartado de la literatura infantil durante el siglo XIX, cambiando la estructura y objetivos de los libros. Promoviendo las normas de comportamiento, haciendo referencia a los valores. Es importante mencionar que la literatura irá tomando en cuenta las tendencias educativas que van surgiendo, destacando aspectos como los valores, medio ambiente, paz, salud, entre otros.

La transmisión de valores se relaciona con el aspecto de ideología, entendida como las diferentes maneras de ver el mundo en el que se incluyen conceptos y creencias. El cuento

pertenece al género literario de la narrativa que desde su tradición oral, transmitía diferentes maneras de ver el mundo, de acuerdo a determinadas culturas. Lunch (2004): encasilla al cuento infantil y juvenil como “la relación con un niño, con el futuro miembro de una sociedad en que se integrará, o en las valoraciones que se debe tener sobre, por ejemplo, los padres o la violencia” (pág.43).

Estas visiones del mundo, van a depender de factores sociales y políticos y se establecerá por periodos históricos con formas de vida diferentes. Cada uno de los autores tomaba en cuenta la ideología imperante en su época histórica y de alguna manera se proyectaba en sus relatos, tomando en cuenta sus personajes hasta el ambiente en el que se desarrolla. La composición de los cuentos, se pueden establecer de manera directa el objetivo de la enseñanza de los valores como lo menciona la siguiente cita:

A través de su historia, el cómo actúan los personajes ante las diferentes situaciones, el mensaje que transmite, etc., provocan en el lector la interiorización de unos determinados valores de una manera totalmente indirecta, pero igual de válida y completamente educativa. (Ayuso, 2013, pág. 21)

La estructura literaria del cuento infantil se presenta de manera sencilla, lo que permite que los conceptos queden descritos de manera clara en el orden que se va sucediendo la narración. Estableciendo una dualidad en la percepción de los valores: bueno-malo, justo, injusto. Dentro de su estructura, se van desarrollando situaciones que dejan ver la presencia de ciertos valores “la mayoría de los valores más firmemente arraigados en nuestra propia personalidad llegaron a nosotros de la mano de algún cuento: los 3 cerditos, por ejemplo, nos inculcaron la importancia de trabajar bien” (Serrano, 2012, pág. 4). Estos valores se ven reflejados en las acciones de cada personaje y las consecuencias que trajo consigo.

Con esta aseveración se da la presencia de un código moral en el que se encuentran percepciones de lo bueno y lo malo, de acuerdo a los actos cometidos. También se encuentran los cuentos que son inventados por los propios niños (as) en los cuales se destacarán diversos elementos como la atención, imaginación, memoria, así como lo que acontece a su alrededor, estando presentes los valores con los que convive a diario. Incluso repitiendo los cuentos que ha escuchado y puede ser que los modifique de acuerdo a su percepción de las acciones.

1.4 Cuento infantil como recurso didáctico en el museo para fomentar el cuidado del medio ambiente

En un primer momento el uso de recursos didácticos, se relaciona con el entorno escolar, dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde participan docentes, estudiantes y en algunos casos padres de familia. Estos recursos apoyan para que los conocimientos, habilidades y actitudes se construyan de una forma más clara, con la riqueza de que sus alternativas van más allá de la lectoescritura, involucrando materiales visuales, auditivos, audiovisuales o digitales.

La educación se encuentra en diversos lugares, entre los que se encuentran, museos, bibliotecas, empresas, hospitales, entre otros; por lo que la presencia de recursos didáctico se hace presente.

En este proyecto se hace hincapié en el museo como espacio educativo, por lo que los recursos didácticos tienen la siguiente definición:

Aquellos que se utilizan para el desarrollo de determinadas acciones didácticas dentro o fuera del museo, dirigido tanto al público general como a usuarios específicos (especialmente escolares y docentes) creado con el objetivo de complementar, ampliar o profundizar la propia exposición, concretando algunos de sus aspectos conceptuales, procedimentales o actitudinales. (Santacana & Serrat, Museografía Didáctica, 2005, pág. 191)

De esta manera se establece como uno de sus objetivos apoyar a la exposición que conforma el museo, en cuanto a la parte de contenidos, al saber hacer y a los comportamientos. Es importante mencionar que también se pueden emplear en el contexto escolar relacionándose con contenidos curriculares.

Dentro de la literatura a veces se utiliza el término recurso y material didáctico indistintamente, sin embargo también se hacen distinciones. Para fines de este trabajo los utilizaré como sinónimos. Dentro del ámbito museístico existen autores que los denominan como Materiales Didácticos Interactivos, (con la finalidad de crear reacciones en los usuarios). Denominan 3 funciones de estos dentro del ámbito museístico y patrimonial:

1. Como recursos útiles para llegar al máximo de sectores de público: el museo como institución a veces necesita de la ayuda de los MDI, porque el discurso museístico no da cabida a determinados grupos de visitantes.

Este uso se relaciona con el presente trabajo, al escoger el cuento como una alternativa para ayudar a la atención de público preescolar dentro de la sala R3 del museo UNIVERSUM, ya que la estructura de la sala (museografía no suele apegarse a sus necesidades).

2. Para dar soporte a los contenidos: en caso de incompreensión del mensaje expositivo, los materiales didácticos interactivos se convierten en elementos de refuerzo para facilitar o profundizar en la transmisión de contenidos.

El cuento es seleccionado como una alternativa para contribuir al objetivo que se plantea la sala R3, que forma parte del contenido.

3. Dirigido a dar sentido al discurso pedagógico y de comunicación del museo: en este caso, los materiales didácticos interactivos se convierten en una pieza clave e imprescindible para que el engranaje del museo funcione a la perfección; son una parte esencial del aparato pedagógico, de difusión y comunicación del museo.(Coma & Neus, 2010, pág. 418)

Este punto lo relaciono con la función educativa del museo, donde se llevan a cabo procesos de enseñanza- aprendizaje, donde los visitantes puedan tener una participación más amplia en la construcción de sus conocimientos. Estos recursos didácticos, también cumplen con un discurso que forma parte de la función comunicativa del museo.

Los recursos didácticos al ser planteados, necesitan de un diseño para su construcción y cubrir algunos puntos para que pueda cumplir con su función siguiendo a Coma & Neus (2010):

1. Finalidad y estrategia como centro o museo

Responde a la pregunta: ¿Qué pretendemos con el nuevo material didáctico interactivo?, puede asumir distintas funciones, tales como reforzar, ampliar, complementar una actividad o facilitar el aprendizaje en torno a un concepto o idea que se quiera transmitir desde el centro o museo.

2. Destinatarios

Es imprescindible tener en cuenta el sector de público potencial que se convertirá en usuario del material en cuestión. Conocer bien las dimensiones cognitivas y emocionales del público destinatario del MDI, ayuda también a poder diseñarlo por niveles de dificultad, adaptándolo así según las edades de los usuarios. En el caso de tratarse de un público escolar (ámbito educativo formal) será necesario contemplar la posibilidad de integrar los objetivos y contenidos del MDI a los del currículo educativo oficial. En la creación del cuento, se toman en cuenta los aprendizajes

esperados que emite la Secretaría de Educación Pública (SEP) en la población escolar de 5 y 6 años

3. Objetivos

Para determinar estos objetivos, siempre hay que tener en cuenta tres factores clave: la finalidad última, los destinatarios y el tiempo. Cuando se plantean los objetivos hay que pensar siempre en las características básicas del público destinatario del MDI, principalmente en sus intereses y capacidades, ellos serán los protagonistas que manipularan el MDI y quienes lo etiquetaran como bueno o malo. En este caso el cuento será manipulado en un primer momento por los anfitriones que forman parte de la sala R3, y también participaran los niños en la emisión de sus ideas para el cuidado del medio ambiente.

4. Contenidos

Se trata de hacer una buena elección y tener claro qué es lo que se pretende dar a conocer. Hay que partir de la idea que los objetivos son el referente básico para elegir los contenidos, de manera que los contenidos seleccionados estén en sintonía con los objetivos.

5. Estrategias y modelos de aprendizaje

Responde a las preguntas: ¿Qué principios regirán nuestro MDI?, ¿Qué modelos teóricos de aprendizaje plantearemos en el MDI? ¿Qué dimensiones interactivas resaltaremos?

En este punto, el cuento como recurso no se apega al concepto de interactividad, sino que solamente se busca que los usuarios construyan sus propias ideas en cuanto a las acciones para cuidar al medio ambiente y sean expresadas.

6. Ideas y modelos

La lluvia de ideas es una excelente técnica para generar muchas ideas dentro de un grupo de trabajo, que ayudarán en este caso a proponer o sugerir el máximo de posibilidades en las que todos los puntos definidos anteriormente se materialicen, dando forma y cuerpo al MDI. Consultar modelos ya existentes de MDI también es muy útil para comprobar qué es lo que funciona con éxito y que no.

7. La elección de una idea

Se centra en la elección de una única idea. Entre todas las ideas generadas mediante la lluvia de ideas hay que elegir la que más guste y sea la más adecuada, teniendo en cuenta todos los puntos del esquema tratados anteriormente.

Estos puntos se relacionan con las entrevistas que realicé al personal del museo que podía ayudarme a reconocer los recursos didácticos con los que cuenta la sala R3, curador educativo de la sala R3, anfitrionas de esta sala y la curadora educativa de espacio infantil. Donde expresaron los elementos que podría incluir un recurso didáctico en esta sala, además de indagar los que ya existen actualmente.

8. Espacio y tiempo

Pensar en el lugar donde se hallará el material didáctico interactivo, y en las características que debe tener este espacio, es una cuestión que no debe pasarse por alto; como tampoco lo debe ser el tiempo necesario y la posible secuencia de la actividad o del MID.

En este punto se piensa en los espacios disponibles con los que cuenta la sala para albergar al público, mientras se presenta el cuento y un tiempo específico para que sea tomado en cuenta por los anfitriones que mediaran su uso.

9. Desarrollo del proyecto

En esta fase se debe concretar y pensar en todos los puntos: objetivos, concreción de contenidos, textos, desarrollo de la actividad, fases de la evaluación del MDI, espacio, tiempo y secuenciación, presupuesto, difusión, profesionales y monitores, cronograma, lengua, materiales complementarios, información web, etc.

10. Ejecución del proyecto

Durante la ejecución del proyecto del MDI es muy importante recordar todos aquellos aspectos complementarios que se puedan complementar: desde la corrección lingüística y de estilo de los textos, hasta los materiales complementarios necesarios, pasando por las posibles plataformas y materiales de difusión del MDI.

11. Validación

Probar el MDI antes de ser expuesto al público es imprescindible; su validación puede garantizar parte del éxito que pueda tener el MDI. Durante este proceso de validación del MDI hay que comprobar que todo funciones y que no haya errores tanto en su forma, en el funcionamiento, como a nivel de contenidos o en su diseño estético.

12. Difusión y presentación

Para darlo a conocer hay muchas fórmulas, pero siempre se debe elegir la que más se adecue al MDI, teniendo en cuenta para quien se ha creado (destinatarios), para qué (objetivos) y por

qué (finalidad). Una buena fórmula de difusión es aquella que busca alianzas; tratándose de MDI, es una buena estrategia contactar con escuelas próximas.

13. La puesta en marcha

Durante la puesta en marcha pueden surgir situaciones imprevistas y hay que estar preparados para afrontarlas y responder a tiempo. Asimismo, para ello es conveniente tener preparados materiales y recursos alternativos.

Relacionándolo este punto con el uso del cuento como recurso didáctico, es importante mencionar que a veces hay casos donde están dos visitas dentro de la sala, por lo que se puede leer el cuento y empezarlo a contar sin el acompañamiento del títere u otra opción es elaborar dos ejemplares (tomando en cuenta que el títere funge como acompañamiento al cuento).

14. Evaluación

Es una herramienta esencial que debe ser utilizada a favor de nuestro beneficio para poder mejorar de forma constante nuestra práctica. Por ello, es necesario plantear y ejecutar la evaluación desde una concepción dinámica y de continuidad a lo largo de distintas fases: la inicial, la de desarrollo y la final.

En el aparatado del manual de uso del cuento se incluye un cuadro mostrando los criterios de evaluación que se pueden tomar en cuenta.

15. Mantenimiento

Cuando el MDI ya está en marcha, es necesario comprobar con regularidad que todo funcione a la perfección, que no haya nada roto o degradado. Por ello, es necesario ir haciendo un mantenimiento de forma continua del MDI. Prever siempre el mantenimiento del MDI en el presupuesto es indispensable y aportará en un futuro una reducción de los costes (págs. 420-427).

Tomar en cuenta estos elementos permitirá que los recursos didácticos tengan un óptimo desarrollo dentro del espacio museístico y que sean útiles para el fin o fines que fueron creados, y en términos generales ayudar a la comprensión del mensaje expositivo. Hice hincapié en algunos de estos elementos, relacionándolos con la propuesta del cuento como recurso didáctico. Uno de los puntos que se incluye en estos elementos es la relación que pueden tener estos recursos con el currículo, a continuación se hace mención de la relación del cuento con contenidos curriculares, dentro del documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (SEP, 2018). El programa de la educación preescolar se encuentra dividido en campos de

formación académica: Lenguaje y Comunicación, Pensamiento Matemático, Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social.

El campo que se relaciona con la temática del medio ambiente es Exploración y comprensión del Mundo Natural y Social, y que dentro del nivel preescolar y primaria se establece en la asignatura conocimiento del medio, en otras cosas esta asignatura “favorece que los niños se asuman como personas dignas y con derechos, aprendan a convivir con los demás y a reflexionar acerca del impacto que tienen sus acciones en la naturaleza, para tomar una postura responsable y participativa en el cuidado de su salud y del entorno [...] y que gradualmente adquieran actitudes favorables hacia el cuidado del medioambiente” (SEP, 2018, pág. 255).

Con el uso del cuento como recurso didáctico se puede contribuir a los propósitos que se plantean en el campo formativo de Exploración y Comprensión del Mundo Natural y Social, en la educación preescolar y primaria 1º y 2º grado. En un espacio alternativo a la educación formal como lo es el museo UNIVERSUM.

Es conveniente mencionar que el cuento infantil puede tener diferentes usos y propósitos dentro de espacios formales e informales de educación. Ya se había mencionado su uso como recurso didáctico, en diferentes aspectos: inicio de la lectura, desarrollo de lenguaje oral y escrito, la enseñanza de temas transversales como salud, medio ambiente, valores, entre otros.

La siguiente cita de Pisanty (1993) muestra cómo es que el cuento puede adquirir diversas versiones:

El cuento se presta, quizá más que cualquier otro género narrativo, a ser usado. Precisamente porque pertenece a nuestro patrimonio cultural colectivo y porque cada miembro de nuestra cultura mantiene un vínculo duradero, profundo y personal con él, nos sentimos legitimados a adaptarlo a las propias exigencias, a manipularlo y, en último término, incluso a rescribirlo. (p.112, citado por Lunch, 2004)

Esta cita deja en claro cómo es que el cuento parte de una cultura que está en constante cambio, construyéndose y reconstruyéndose de acuerdo a los intereses y propósitos que se quieran lograr. En este caso se tomará un cuento clásico infantil y se adaptará, mostrando contenidos para contribuir al cuidado del medio ambiente en la sala R3 de UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM. Contribuyendo al objetivo de esta sala enunciado de la siguiente manera: “el visitante conozca y reflexione sobre la importancia de utilizar de forma sustentable los recursos, por el bien tanto de las actuales como de las futuras generaciones” (Tenango, 2016).

Este objetivo enunciado, así como la temática de la sala en general se relaciona con el concepto de desarrollo sustentable entendido como el uso responsable de los recursos naturales pensando en las generaciones futuras y no solo para satisfacer las necesidades de las generaciones actuales.

El objetivo de la sala queda establecido, aunque no se asevera que se cumpla, ya que dependerá de múltiples factores, desde la cuestión individual, hasta la social. Además de considerar la edad del público que visita la sala, ya que no será la misma comprensión por parte de los niños, jóvenes y adultos. Este objetivo puede aspirar a cumplirse a través de diversos medios, de manera directa con los equipos o exposición que forma parte de la museografía, otros elementos que intervienen son las visitas guiadas, talleres, actividades y que todas estas pueden incluir recursos didácticos para que se lleven a cabo.

Otro concepto que también se relaciona con la temática de la sala es la educación ambiental ya que es el medio a través del cual se puede llegar a cumplir la premisa de *uso responsable de los recursos*. Existe una diversidad de conceptos de educación ambiental, para fines de este trabajo tomaré la siguiente es “el proceso mediante el cual los sujetos y las colectividades construyen conocimientos y desarrollan capacidades, actitudes y valores que les permiten entender la realidad ambiental y sociocultural, así como establecer una relación responsable con el medio ambiente para emprender acciones con el fin de participar en la solución de la problemática ambiental” (Maldonado, 2015, pág. 28).

Este concepto de educación ambiental es un tema transversal, amplio e involucra diversos aspectos, los conocimientos científicos sobre temas ambientales, y comportamientos (actitudes, aptitudes) con el medio ambiente y la parte de responsabilidad que es enunciada en el objetivo de la sala.

Cabe destacar que un proceso como lo es un acto educativo, conlleva tiempo para que se observen cambios en cuanto a la formación que se va teniendo. En cuanto a la adquisición y práctica de los valores el tiempo es un factor que interviene. Con el uso del cuento como recurso didáctico, se puede llegar a construir conocimientos para poder identificar la realidad ambiental (relacionadas con el agua, aire, residuos sólidos, entre otros) y en primera instancia proponer acciones para participar en el cuidado del medio ambiente.

La educación ambiental tiene maneras de operar con las “modalidades de trabajo que han llevado a la consolidación del campo de la educación ambiental a través de sus propuestas

teórico-conceptuales y sus experiencias concretas” (Nieto, 2001). Siguiendo a este mismo autor, se muestran las modalidades de trabajo:

a) La interpretación y el equipamiento ambiental. Se refiere a proyectos que combinan el esparcimiento y la educación ambiental, mediante el diseño de espacios y actividades en lugares como museos, parques, zoológicos, campamentos y zonas ecoturísticas.

b) La comunicación ambiental. Se trata de un concepto acuñado para referirse a los proyectos de EA que tienen propósitos de cobertura extensiva a una comunidad dispersa o a una parte de la población y que se basan en la utilización de medios escritos, audiovisuales o electrónicos para compartir contenidos educativos.

c) La promoción del desarrollo comunitario y familiar. Son iniciativas dirigidas a comunidades, organizaciones o grupos sociales específicos, que buscan mejorar su capacidad productiva y/o de gestión ante problemáticas ambientales específicas y/o relacionadas con el aprovechamiento de recursos naturales.

d) La incorporación de lo ambiental al sistema escolarizado. Son esfuerzos para incorporar contenidos ambientales conocimientos, actitudes, valores, y destrezas a la educación formal, vía el currículum, los materiales (por ejemplo libros de texto), o los métodos de enseñanza, desde los niveles básicos de enseñanza hasta el posgrado.

e) Los programas de educación continua y a distancia en temas ambientales. Son programas de actualización profesional o formación general en temas ambientales. Con frecuencia se dirigen hacia la capacitación para el manejo de los instrumentos de gestión ambiental (evaluación de impacto ambiental, planeación y ordenamiento ecológico, manejo de áreas naturales protegidas, y otras). Estas modalidades ofrecen oportunidades flexibles y diversificadas para personas adultas que por distintos motivos no pueden acudir a una institución educativa en forma presencial o escolarizada clásica.

f) Las escuelas "ecológicas" o "verdes". Son proyectos basados en instituciones educativas que pretenden tener un funcionamiento ambientalmente limpio y con ello generar un efecto educativo vía la práctica cotidiana de sistemas de eficientización de la energía, revegetación, disposición correcta de los residuos, así como la reutilización y el reciclamiento de papel, entre otros factores. (págs. 2-3).

Esta es una clasificación, sin embargo, la misma autora menciona que “esta lista no abarca todas las modalidades posibles y ninguna de ellas es suficiente por sí misma. Cada modalidad de

educación ambiental pone en juego diferentes metodologías, materiales y temáticas en función de ciertos propósitos y destinatarios específicos” (Nieto, 2001, pág. 2). Con el uso del cuento infantil como recurso didáctico, que es una actividad de educación ambiental dentro del espacio museístico se podría establecer dentro de la modalidad de interpretación y equipamiento ambiental.

Esto porque a través del conocimiento de la realidad ambiental se puede contribuir a un uso más adecuado de los recursos naturales con una visión más amplia de todos los beneficios que nos proporcionan y la importancia de su cuidado a corto y largo plazo; conocer el efecto de los problemas a escala mundial: cambio climático, calentamiento global, pérdida de la diversidad biológica por mencionar algunos.

A la edad de 5 y 6 años la construcción de las bases que postula la educación ambiental, se puede dar a través del desarrollo de valores que permitan comportamientos para cuidar el medio ambiente. Llevando a cabo acciones desde el propio entorno, tratando temáticas locales: contaminación del aire, suelo, agua, separación de residuos, y que a largo plazo pueden impactar para disminuir el impacto a gran escala, como el cambio climático.

Mencionaré algunas experiencias utilizando el cuento infantil como recurso didáctico para abordar temáticas ambientales, en el texto *Diseño de un programa de educación ambiental para alumnos de segundo ciclo de educación infantil*, relaciona el diseño de un programa de educación ambiental en nivel preescolar y el uso del cuento infantil en este programa (Piñuela, 2014).

En el documento titulado *El cuento ecológico como estrategia didáctica para mejorar la conciencia ambiental en los estudiantes de grado 3° de la institución educativa nuestra señora de las Mercedes municipio tablón de Gómez-Nariño*; los autores hacen referencia al cuento como estrategia didáctica por su componente lúdico y creativo. Esta propuesta encaminada hacia la escritura de cuentos para identificar problemáticas ambientales y desde su contexto más próximo, hasta otros lugares se generen posibles soluciones (Winston & al, 2015)

Una investigación que me pareció muy interesante y que se sitúa en el contexto mexicano es de la autora Bustos, A. (2015). *La construcción del conocimiento ambiental en la educación preescolar de Tabasco, México*, se enfoca a hacer un estudio teórico sobre el cuento infantil, y sitúa experiencias de su uso en África, Francia y México, relacionándolo con el lugar que desempeña la naturaleza.

La naturaleza es una temática que ha sido abordada desde diferentes aspectos y forma parte del contexto de un cuento, ocupando determinado lugar, en el caso francés, Bustos, A. (2015), menciona: “[...] en ninguna época de la literatura y en este caso del cuento francés el contexto ha sido el objeto principal de la narración. Es particularmente el hombre (desde una visión antropocéntrica), que se presenta en las narraciones, en la búsqueda de sus aspiraciones, y en sus conflictos esencialmente materiales y de relación con los otros” (pág.152).

Otra idea del papel que desempeña la naturaleza “[...] el ambiente, la naturaleza, el bosque, la selva son ambientes que permiten la provocación del miedo en los niños. En las etapas tempranas de desarrollo, las dimensiones espaciales suelen ser percibidas de otra manera” (Bustos, 2015, pág. 179). Estas citas demuestran que el contexto dentro de los cuentos infantiles de origen francés la naturaleza no adquiere un papel relevante sino la trama pone especial interés en la vida y actuar de los personajes. Aunque a veces se recuerda el lugar donde adquieren relevancia determinados sucesos: “el bosque encantado”, “el castillo”, “la casa embrujada”, entre otros. La temática de la naturaleza puede tomar distintos roles y funciones, como parte de la historia misma con poderes sobrenaturales: encantamientos, como parte importante de la vida de los personajes o simplemente un elemento más de la historia.

Como antes se había mencionado, a lo largo del tiempo el cuento ha sufrido adaptaciones y modificaciones debido a las consideraciones que se han ido tomando en cuanto a su contenido, por ejemplo las historias que se muestran en la literatura y en Disney han sido modificadas y sustituidas.

Citaré un fragmento del cuento “Caperucita Roja”, para dar cuenta de estas modificaciones: “El lobo movió la cerradura, abrió la puerta, y sin decir una palabra más, se fue directo a la cama de la abuelita y de un bocado se la tragó” (Bustos, 2015, pág. 177). Cuando es presentado este cuento, en la mayoría de los casos triunfa el bien sobre el mal, donde el lobo no se come a la abuelita para no mostrar crueldad en el público infantil.

Para el presente trabajo se adaptará y reescribirá un cuento clásico infantil que en la mayoría de los casos es conocido por los niños, y que es Blancanieves, será enfocado para abarcar contenidos que fomenten el cuidado del medio ambiente y contribuir al objetivo de la sala, tomando en cuenta el aporte de éste al desarrollo del lenguaje oral.

Capítulo 2. UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM. Sala R3 (Reducir, Reutilizar y Reciclar).

1. Museo como espacio educativo

Cabe señalar que el museo ha tenido una historia, y sus fines han cambiado; desde el punto de vista tradicional, el museo era considerado un espacio de “(...) coleccionismo que se sitúa en el origen de estas instituciones y su asociación histórica con los nacionalismos y la clase burguesa, así como el positivismo científico que permeó la concepción de los museos: espacios estáticos, jerárquicos, rígidos y objetivos” (López, 2014, pág. 13).

De manera sintética se enunciará como se concebía a los museos en la Antigua Grecia y durante los siglos XVIII, XIX, XX y XXI, debido a que en diferentes momentos se fue consolidando el lugar que desempeñaría en el aspecto educativo. Etimológicamente la palabra museo proviene del griego “Mouseion”, refiriéndose al templo de las musas (nueve diosas) que sirvieron de inspiración para estos espacios, que podrían ser como jardines y templos cubiertos. Se asociaban con tres elementos: sabiduría, pensamiento y creatividad.

El antecedente del museo como se entiende actualmente tiene sus orígenes en el gran Museo de Alejandría y desde la visión clásica, atendía cuatro funciones: colección, exposición, conservación y clasificación. Su propósito consistía “en reunir todo el saber de la época en un único lugar y servir como templo del conocimiento” (López, 2014, pág. 14). Una característica es que solo algunos sectores de la sociedad podían tener acceso a estos conocimientos.

En el siglo XVIII, y con el acontecimiento de la Revolución Francesa, la forma de pensamiento cambió, deja de tomar en cuenta la fe que imperaba en la edad media, para darle mayor importancia a la razón. Este cambio influyó en la idea de museo, del espacio al que solo tenían acceso determinados sectores, a una inclusión de un público más amplio, dejando de pensar solamente en los sectores privilegiados, por lo que el museo pasó a convertirse en un espacio público.

“Los museos contribuyeron a reforzar la idea de fuerza y el poder imperial y nacional, lo cual afianzó su función educativa (...) es en el periodo de entreguerras, de 1919 a 1939 en el que se vio un importante despegue en el campo museístico, tanto en lo que se refiere a la disciplina de educación museística como a las propias instituciones, (...) y a las nuevas concepciones de arte y ciencia” (López, 2014, pág. 15). Con la cita anterior se refleja la importancia que fueron

adquiriendo los museos, y consolidarse por completo con una función educativa, con la llamada educación museística.

En el siglo XX, los museos tomaron en cuenta la división por áreas de conocimiento: las artes, así como de los saberes tecnológicos, siendo espacios más especializados. Relacionándolo con su función educativa, fue en ese siglo que las personas que trabajaban en los museos, como educadores y administradores comenzaron a tomar en cuenta ideas de algunos pensadores, que consideraban a los museos como espacios donde estaba presente la educación.

Un ejemplo es Dewey, reconocido filósofo y educador norteamericano, cuyas ideas estaban encaminadas a establecer los museos como parte de las instituciones educativas y que éstas están a cargo del proceso de aprendizaje (López, 2014, pág. 15). Consideraba un ideal de escuela “como aquella que integra las bibliotecas y los museos para alcanzar la formación integral en los alumnos, uniendo la experiencia vital a la experiencia especializada que conforma la lectura y a las visitas de los museos (...) [tomando en cuenta a la población] los recursos museísticos pueden servir tanto a los estudiantes de grado como a los de instituto y el colegio” (López, 2014, pág. 17).

Con la descripción de la consideración de los museos en los siglos antes mencionados, se esclarece el papel educativo que fueron adquiriendo a lo largo del tiempo, y su evolución. Ya en el siglo XXI además de las exposiciones que siempre habían estado presentes, ahora se toma en cuenta las necesidades educativas que presentan los diferentes tipos de público, y tratando diversas temáticas (ciencia, tecnología, cultura) y así ampliar el lugar que ocupan en la sociedad.

En esta función educativa y de acuerdo a Zavala (2006): citado en López, (2014), se encuentran dos paradigmas para considerar al museo:

El paradigma tradicional que considera el museo como un complemento de la educación formal, pues el propósito de las visitas es la ampliación de conocimientos; inclinándose hacia los resultados. (pág. 20)

El paradigma emergente, sostiene que la experiencia educativa que ofrece el museo es independiente de la educación formal, pues el objetivo es ofrecer una experiencia sensorial única que conecte a los visitantes con los objetos de exposición y muestre el significado que se desprende del contexto social, que también se abre a la subjetividad y la intersubjetividad. Se hace hincapié en el proceso, la experiencia en sí misma de una realidad simbólica autónoma, más que en el resultado académico que se refleja tras la visita; esto se inclina más hacia los procesos educativos.

Las experiencias a las que se refieren los dos paradigmas suelen ser diferentes, sin embargo el paradigma emergente puede “(...) desarrollar la competencia estratégica de aprender a aprender, al no presentar un programa formativo fijo y delimitado y fomentar la autonomía en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (López, 2014, pág. 25) en el que esté presente la experiencia de cada alumno, y pueda construir su conocimiento. Estos paradigmas no necesariamente deberían estar separados, ya que dentro del paradigma tradicional, donde el museo se encuentra como una alternativa a la escuela, la manera de ampliar conocimientos sea a través del propio educando.

2.1.1 Lenguajes del museo

En este apartado se hace referencia al lugar que desempeña el lenguaje en los espacios museísticos de manera general. El museo como un espacio público y educativo, conlleva procesos de comunicación que tienen lugar dentro de la exposición misma, con los objetos que la conforman y los mensajes que quieren transmitir a los visitantes, convirtiéndose en experiencias vividas dentro de este espacio.

Tres elementos están presentes para que el museo se convierta en un espacio que transmita un lenguaje y esto se presenta en “la forma de concebir y realizar las exposiciones, se categorizan los mensajes, los medios y los receptores; en otras palabras, entran en juego los elementos que componen un proceso semiótico, una forma de comunicación” (Nuñez, 2006, pág. 188).

Siguiendo a Nuñez (2006), describe de manera más general la forma en que se hace presente el lenguaje en el museo:

En el museo la exposición como tal es el medio o emisor del mensaje que tiene sus propias reglas de ordenamiento de los signos o sintaxis (objetos, imágenes, palabras, sonidos, colores, texturas, etc.) especialmente en lo que se refiere a la disposición de estos signos en el espacio; esta disposición obedece a un discurso y unos contenidos temáticos a comunicar que constituyen la semántica de la exposición en este proceso y finalmente la pragmática se refiere al visitante quien, al recorrer la exposición recibe el mensaje, lo interpreta a partir de su propia experiencia y conocimiento, lo aplica a su situación actual con lo cual se hace efectivo el proceso de comunicación. (pág.189)

Esta cita denota de manera explícita la función comunicativa del museo, presente en su conformación y en los actores que intervienen. Aunque los museos hayan sufrido una transformación en cuanto a sus fines y estructuras, una constante que persiste es su conformación son los objetos, que de acuerdo a (Torres), quien cita a García Ángela (1999) son “(...) concebidos como formas materiales con significados conceptuales, constituyen un sistema de comunicación no verbal al que se denomina lenguaje de los objetos” (pág. 1).

La variedad de temáticas que abarcan los museos, va a influir en los procesos comunicativos que han de llevarse a cabo y los objetivos que persigue. Por lo que los procesos comunicativos van a cambiar, y pueden tomar en cuenta la transmisión de mensajes con un tipo de lenguaje, y el impacto que causará, así como la consideración de su población.

La relación que tienen los recursos didácticos con el lenguaje del museo, es en su función de apoyo a la exposición que está conformada por los objetos que proyectan un determinado lenguaje. En esta propuesta se apoyará a la exposición de la sala R3, tomando en cuenta el lenguaje que tiene ésta hacia los visitantes de educación preescolar e inicios de primaria.

2.2 ¿Qué es UNIVERSUM?

La historia de la creación de UNIVERSUM, Museo de las ciencias de la UNAM, tiene antecedentes que se van gestando en los últimos años de la década de los sesenta, una época en la cual existía una inquietud por difundir la ciencia y la cultura por parte de algunos científicos universitarios, que pretendían ampliar horizontes y extenderla a una mayor parte de la población, tomando en cuenta “las estrategias que se usaban, qué tipo de mensaje y como se transmitía a un público que no necesariamente fuera el académico” (Chávez, 2008, pág. 119). Con un espacio propio, un grupo de científicos aspiraba a que su trabajo se evaluara en el ámbito de la difusión y que de alguna manera esta actividad tuviera un reconocimiento y estudio propio como la docencia e investigación, campos de acción de los científicos.

La difusión entendida como la comunicación de la ciencia ha contado con diversos proyectos desde sus inicios, partiendo de ideas como las editoriales (revistas), y culturales por medio de obras de teatro, exposiciones y conferencias; mismas que están dentro de la Universidad. Tomando en cuenta la difusión por medio de la publicación de revistas, marcó un auge al provocar un mayor interés en el público, conformado generalmente por los mismos estudiantes universitarios. Actualmente se publican diversas revistas entre ellas *Mixhuntul* de la Facultad de Ciencias de la UNAM, incluyendo artículos de ciencias sociales y humanidades.

Otras revistas ya existentes incorporan nuevos formatos y diseños, siendo el caso de la *Revista Matemática* y la *Revista Naturaleza* que trataron temas de ciencia en general. En cuanto a la producción científica del país no había publicaciones existentes, esto se percibe desde la visión de un sector de físicos egresados de la Facultad de Ciencias, entre los años 1966-1967.

Y es así como en el campo de la física el *Boletín de la Sociedad Mexicana de Física* queda establecida como la revista en diciembre de 1968, siendo director el Dr. Luis Estrada, quien promovió diversas actividades como pláticas-conferencias, charlas para tratar temas de física ocupando el espacio universitario para llevarlas a cabo. Todas estas actividades marcaron de alguna manera el inicio formal de la divulgación de la ciencia y al Dr. Estrada como su principal promotor.

En aquel momento se buscaba trascender los muros de la universidad, dando lugar a la extensión universitaria que tiene como tarea “abrir una amplia gama de conocimientos, en tanto artísticos, científicos, culturales, y académicos a un público que no necesariamente se desenvuelve dentro del ámbito universitario” (Chávez, 2008, pág. 47).

Cabe señalar que la extensión universitaria a finales de los años sesenta tenía relación con la Dirección General de Difusión Cultural y que sus funciones consistían en “organizar conciertos, representaciones teatrales y recitales de poesía” (Chávez, 2008, pág. 120). Es importante mencionar que en esta época se solía tener una visión separada de la ciencia y la cultura. Aunque científicos como Luis Estrada, Jorge Flores y José Sarukhán (personajes que formaron parte inicial del proyecto de UNIVERSUM) consideraban que estas disciplinas debían reintegrarse.

Continuando con la tarea de ampliar la difusión de la ciencia, surgió el Programa Experimental de Comunicación de la Ciencia (PECC) como un proyecto de comunicación de la ciencia, al que el Dr. Luis Estrada contribuyó a conseguir apoyos económicos para el espacio donde operaría éste. Inicialmente se desarrolló afuera del espacio universitario debido a que el apoyo económico fue por parte de la Secretaría de Educación Pública (SEP); el Dr. Estrada platicó con funcionarios de esta dependencia acerca de la importancia y los beneficios de la ciencia, con lo que se logró un convenio de desarrollo interinstitucional.

El espacio acordado para abrir el museo fue una casa de Coyoacán, con oficinas que coordinarían las actividades de divulgación de la ciencia. Sus objetivos fueron: “investigar los sistemas de comunicación de la ciencia, diseñar y experimentar nuevos canales para elevar el conocimiento científico público” y “Difundir la ciencia y los logros de la investigación científica valiéndose de los medios idóneos y en colaboración con las dependencias universitarias que realicen tareas afines” (Chávez, 2008, págs. 57-58).

Este programa estaba consolidado en su organización, contando con los denominados subprogramas encargados de direccionar determinadas actividades como conferencias, talleres,

cursos, exposiciones, eventos, etc. También se contaba con un programa de trabajo que proponía la creación de un sistema de comunicación de la ciencia en los bachilleratos de la UNAM (Preparatoria y Colegios de Ciencias y Humanidades, CCH's).

Oficialmente este programa abrió sus puertas como oficina el 24 de enero de 1978; sin embargo existieron fallas jurídicas y administrativas de la UNAM, por lo que la sede solo operó un día y fue cerrada, y no como un programa que fuera público de comunicación de la ciencia. Pese a su cierre prematuro no dejó de coordinar todos los esfuerzos de divulgación de la ciencia en la UNAM. Y fue el 2 de enero de 1979 cuando volvieron a reanudar y poner sus programas en operación. Sus actividades se enfocaban a exposiciones, ferias, concursos juveniles, videos, y se dio paso a encuentros entre científicos, artistas y humanistas.

Este segundo intento permitió que la comunicación de la ciencia tuviera más proyección hacia una comunidad amplia y diversa con nuevas formas de proyectarla, incluyendo ideas que iban más allá de las publicaciones periódicas.

Siguiendo con esta línea de difusión de la ciencia, en 1979 surgió una propuesta del Dr. Estrada para la creación de un Centro de Estudios para la Comunicación de la Ciencia (considerándose un centro de extensión universitaria, y que dependería de la coordinación de extensión universitaria) en el que científicos y personas dedicadas a comunicar la ciencia tuvieron una reacción de simpatía, “logró convencer a las autoridades universitarias que era necesario un centro que estuviera dedicado a coordinar todas estas actividades, que los institutos y facultades hacían como conferencias, reuniones o actividades diversas” (Chávez, 2008, pág. 124). Y de esta manera quedó bajo la responsabilidad de Rectoría.

La fecha formal de creación de UNIVERSUM se remonta al 17 de abril de 1980 y fue publicado en el acuerdo de la Gaceta de la UNAM. Estaría a cargo de un director y contaría con un comité técnico que asesoraría y evaluaría sus actividades. Sus funciones fueron varias, entre ellas “organizar y realizar actividades de comunicación de la ciencia, especialmente aquellas que sirvan como modelos y prototipos” (Chávez, 2008, pág. 61). No fue una dependencia que estuviera totalmente desvinculada del Programa Experimental de Comunicación de la Ciencia (PECC) debido a que operaba con los subprogramas que se diseñaron desde la creación de éste.

La ubicación de las oficinas de este centro radicó en Coyoacán al igual que el PECC, reubicando la dirección. Este centro fue pionero además que sirvió como modelo para la consolidación de diferentes organizaciones dedicadas a la divulgación científica en el país.

Después de un tiempo, (entre 1980- 1981) sus instalaciones regresaron a Ciudad Universitaria ocupando la planta baja de la Torre de Ciencias de la UNAM.

Este centro tuvo un programa específico denominado “Operación Leonardo” que buscaba ampliar los horizontes de la ciencia, con una visión multi e interdisciplinaria con diferentes puntos de vista acerca de la ciencia y de esta manera hacer su difusión. Estos centros de ciencia dieron paso a que se tomara en cuenta una nueva vertiente relacionada con la ciencia y que corresponde a su comunicación pública, donde se trascendiera los espacios de la academia, promoviendo diversas actividades para que estos conocimientos se extendieran a la sociedad en general.

Los proyectos fueron considerados como nuevas estrategias de divulgación de la ciencia, conformados en dependencias separadas de la academia y que influyeron en la idea de la creación de un museo. Varios universitarios ya habrían propuesto esta idea (Dr. Jorge Flores, Dr. Luis Estrada y Dr. José Sarukhán) que poco a poco se iría consolidando.

El momento en el que se da un paso más hacia la consolidación de la idea de un museo es a mediados de la década de 1980, cuando el Dr. Luis Estrada (aunque ya había considerado su creación) trabajó en la propuesta dándola a conocer, en palabras del Dr. Luis Estrada:

En el centro de comunicación de la ciencia la idea era esa, tener varias cosas ligadas, entonces fue de ahí que empezó a surgir la idea de un museo, (...) espacios de presentación del conocimiento, lo que se podría llamar presentaciones temporales, pero con un espacio bien delimitado y pues la idea es de que esto estuviera unido a otras cosas, se hacían exposiciones, conferencias (Entrevista a Luis Estrada realizada por Chávez, 2008, p.130).

Cabe señalar que la Universidad ya contaba con museos de historia, de arte e incluso de geología, sin embargo no se había construido un museo de ciencias en el campus universitario. El Dr. José Sarukhán quería construir un museo de historia natural, mientras que Luis Estrada seguía con la idea de un museo de ciencias, los dos conjuntaron estas ideas para establecer un espacio en común: la creación de un Centro de Divulgación de la Ciencias de la UNAM, y que contara con un museo con exposiciones sobre ciencia, así como colecciones del Instituto de Biología.

Es importante considerar que para la creación de este Centro se necesitaban recursos económicos, y que las autoridades de rectoría lo aprobaran para que se lograra su ejecución. Dado que no se consiguieron recursos, esta idea se tuvo que postergar. Sin embargo, por parte del Dr. Flores que a mediados de los ochenta estaba como Subsecretario de Educación Pública,

consideró que podría ocuparse un edificio que pertenecía al territorio de la Normal de Maestros y que debido al surgimiento de una problemática, se pudo adecuar; pero no sería un museo como tal, sino una serie de “pequeños museos” contando con las ideas del Dr. Luis Estrada y el Dr. José Sarukhan.

Estos pequeños museos serían nombrados como “las casitas de las ciencias” con la estrategia de que todos estuvieran repartidos por la ciudad y trataran diferentes temáticas: botánica, uso de la mecánica, sobre enfermedades, por mencionar algunos. Aunque por cambios en la SEP, el proyecto de nueva cuenta no logró permanecer por un tiempo prolongado.

Con los proyectos antes mencionados, estaba más que clara la idea de construir un museo de ciencias. Y fue en el año de 1989, que un personaje que apoyaba la idea de la construcción de un museo, el Dr. José Sarukhan, tomó posesión como rector de la UNAM, y fue cuando inició una etapa de construcción del museo de Ciencias en Ciudad Universitaria. Con todo el recorrido antes mencionado, la decisión ya estaba tomada, ahora solo faltaba ejecutarla, por lo que el rector pidió apoyo al Dr. Jorge Flores. La noticia de esta construcción se comenzó a difundir entre los institutos y centros de investigación universitarios, ya que más adelante se contaría con su colaboración.

El rector Dr. José Sarukhan, el Dr. Jorge Flores y la matemática Rosa María Seco que se unió al proyecto; decidieron los temas que cubriría el museo, y las características de debía tener “un centro de ciencias moderno, interactivo y que abarcara no solo ciencias exactas y naturales, sino también se ocupara de algunos aspectos de las ciencias sociales” (Becerra, Jorge, & Elaine, 1995, pág. 1).

Era necesario contemplar el equipo de trabajo que estaría a cargo del proyecto, por lo que se seleccionaron trece investigadores universitarios (entre ellos; Julieta Fierro, Dra. Taqueña, Javier Bracho Carpizo, José Antonio de la Peña) que habían realizado trabajos de divulgación de la ciencia y que participarían en la elaboración de los guiones de cada sala que formaría parte del museo.

A pesar de toda la trayectoria que se habría emprendido y la idea de un museo de divulgación de la ciencia, en ese momento la pregunta era ¿Cómo hacer un museo de ciencias?, por lo que se valieron de visitas a centros de ciencias en otros países, (Estados Unidos, Canadá, Europa). Aunque finalmente se decidió hacer un auténtico y original museo de ciencias que partiera del contexto mexicano, con las propias ideas de los investigadores. El trabajo de creación del museo

se fue consolidando, y el grupo de investigadores presentó avances en cuanto a sus guiones museográficos de cada sala y se expusieron para ser discutidos.

Un año después de que se inició el proyecto, en Enero de 1990, la propuesta de guion quedó establecida, incluía la conformación del museo por mil equipamientos. En un principio se pensó como público meta a los estudiantes de secundaria, sin embargo cuando se dio su apertura atrajo público más diverso, desde primaria, hasta posgrado y personas que no necesariamente cursaban un nivel educativo (amas de casa y personas de la tercera edad).

Las salas que conformarían el recinto serían las siguientes: Estructura de la materia, Energía, El universo, Ecología, Biodiversidad, Matemáticas, Biología humana y Salud, Comportamiento animal y sociedad, Agricultura y alimentación, Infraestructura de Nuestra Nación, Las ciencias y la gran ciudad y Química. De acuerdo a esta estructura, los equipamientos considerados interactivos deberían responder a cada uno de los temas.

Para llevar a cabo la infraestructura de los equipamientos que conformarían el diseño general del museo, se dividió en dos áreas que trabajaron conjuntamente. De las salas estaban encargados los investigadores científicos, sus asesores y sus ayudantes (que trabajaron parte del contenido), y por otra parte, los gabinetes formados por técnicos en diversos medios: museografía, ingeniería, diseño industrial y medios escritos o audiovisuales.

Desde el inicio existió un gabinete pensado para que se llevara a cabo un trabajo conjunto entre estos dos equipos de trabajo: el gabinete de enseñanza - no formal, teniendo a su cargo dos funciones: planeación y evaluación, enfocándose a la forma de comunicar y el impacto del mensaje expositivo que provocaba en el público. Este gabinete estaría de intermediario entre los científicos y los técnicos.

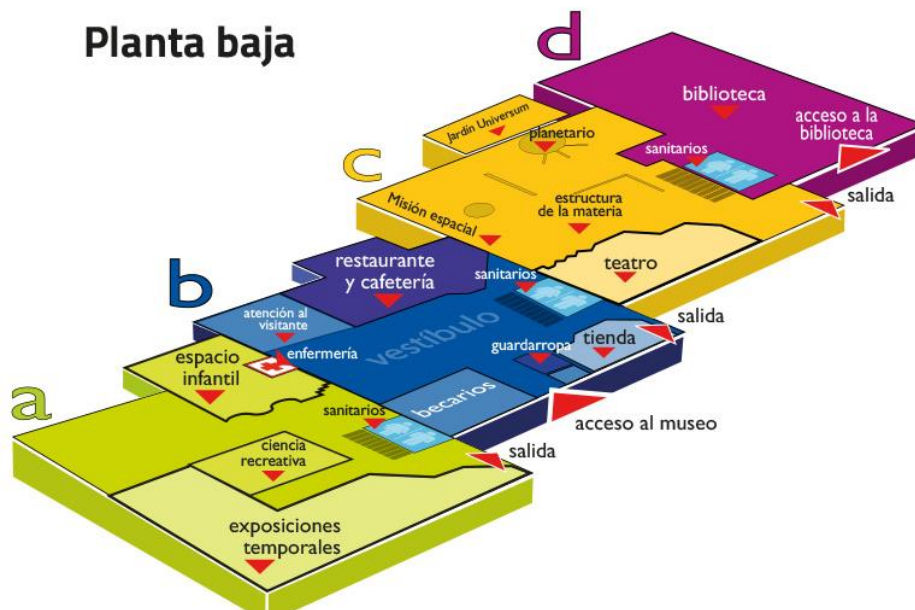
Al trabajar en conjunto salas y gabinetes surgieron algunos problemas: “cómo diseñar para el público que los visitaría, cómo establecer la comunicación entre científicos y realizadores, cómo ordenar el diseño y construcción de las exposiciones, cómo hallar los edificios que albergarían al museo en su conjunto” (Becerra, Jorge, & Elaine, 1995, pág. 2). Tomando en cuenta estas interrogantes, se calculó el tiempo de aproximadamente tres años para construir UNIVERSUM.

Los equipamientos estaban disponibles, para su clasificación, el equipo ideó las llamadas “exposiciones parciales”, para establecer una organización general. Estas exposiciones estaban conformadas de manera que cada sala se dividió en secciones coherentes, que transmitieran

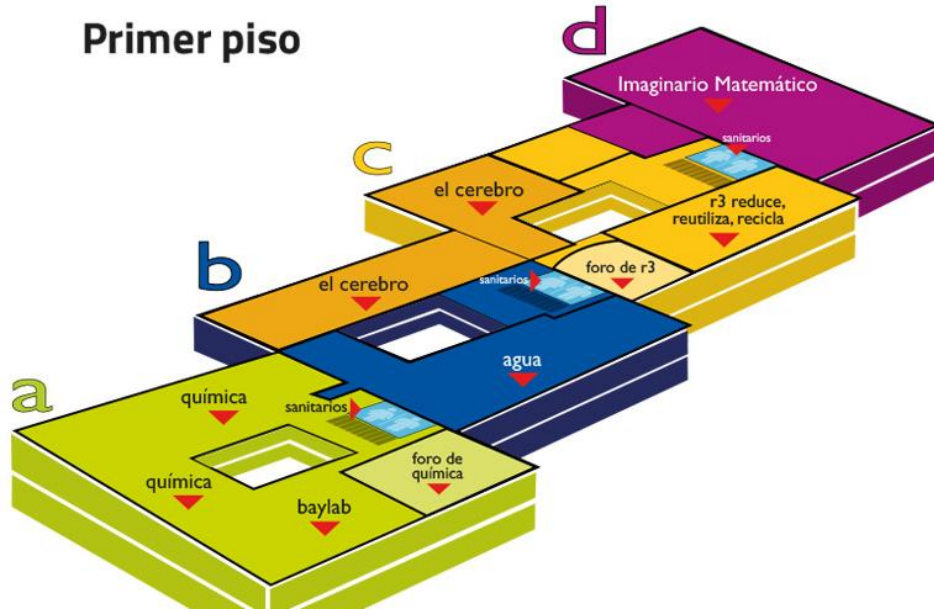
algún mensaje científico de manera explícita, y cada sección a su vez en subsecciones y estas formadas por los equipamientos.

Un año antes de la inauguración del museo UNIVERSUM, el 7 de julio de 1990, se realizó la primera exposición parcial en el túnel de la ciencia, que se localiza en la estación del metro La Raza. Su tema era “los motores, creadores de movimiento” formando parte de una sección de la sala de energía. Las exposiciones que se presentaron posteriormente (39 en total) ocuparon espacios como escuelas, galerías, museos, ferias y estaciones del metro. La presentación de estas exposiciones dejó aprendizajes en el equipo de trabajo en cuanto a diversos aspectos: didáctico, científico, estético y de resistencia para ser mostrado al público.

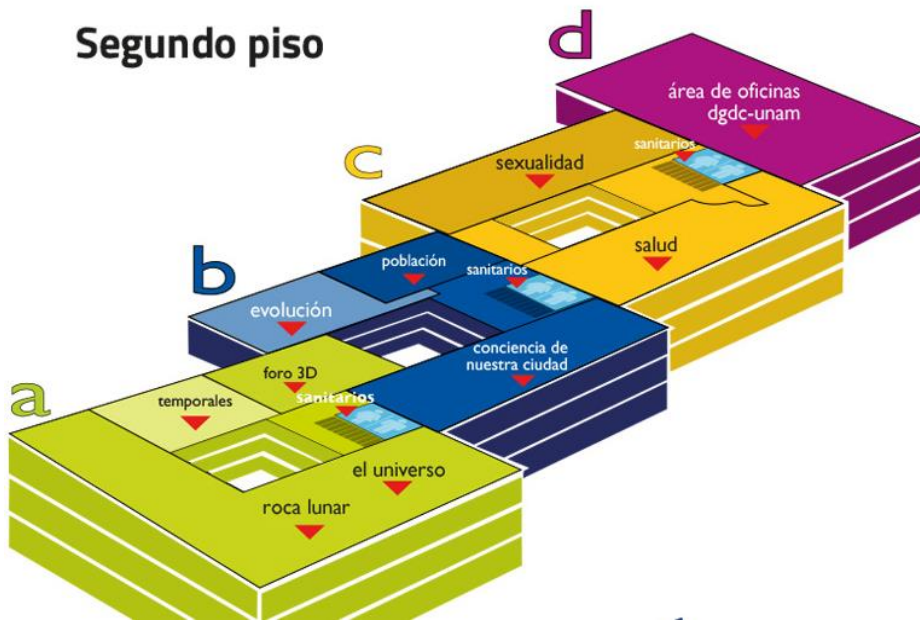
Después de un largo camino, la inauguración formal de UNIVERSUM fue el 12 de diciembre de 1992, ocupando un espacio de 23 mil metros cuadrados que antes ocupaban las oficinas del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Desde su creación, el museo ha sufrido transformaciones en cuanto a su estructura, las salas se han modificado abarcando diferentes temáticas, actualmente en el año 2019 el museo cuenta con 16 salas distribuidas de la siguiente manera:



Primer piso



Segundo piso



Todas las imágenes son tomadas de la página: <<http://www.universum.unam.mx/exposiciones>>

El museo UNIVERSUM también ha sufrido cambios en cuanto a su concepción, su misión y visión. Actualmente su misión considera el museo como un espacio educativo, con los siguientes objetivos enunciados.²

- Divulgar la ciencia en un espacio de encuentro interactivo, experimental, creativo e inclusivo, a través de experiencias museológicas y educativas de gran impacto sensorial, educativo y cultural.
- Promover la cultura científica, facilitar el aprendizaje, propiciar el pensamiento crítico y la reflexión.
- Alentar a los niños y los jóvenes a explorar y desarrollar sus intereses y habilidades en la comprensión del mundo.

Estos puntos se pueden relacionar con la presencia de recursos didácticos en el museo, debido a que pueden utilizarse en el proceso de aprendizaje para facilitarlos, a través del desarrollo de intereses y habilidades. Con la temática del medio ambiente se incluye la comprensión del mundo.

2.3 Descripción y objetivos de la sala R3

Sala R3 (Reducir, Reutilizar y Reciclar)

Se inauguró el 26 de agosto de 2010, con el objetivo de que “el visitante conozca y reflexione sobre la importancia de utilizar de forma sustentable los recursos, por el bien tanto de las actuales como de las futuras generaciones” (Tenango, 2016).

La temática de la sala abarca la práctica de las 3 erres: “Reduce, Reutiliza y Recicla” para generar conciencia sobre los hábitos de consumo que se llevan a cabo como sociedad en general. Esto a través de alternativas prácticas por medio de una responsabilidad compartida entre individuos, instituciones, empresas y gobiernos.

Las ideas centrales que integran la sala son: agua, aire, basura, biodiversidad, consumo, ecosistemas, huella ecológica, papel, plástico, reducir, reciclar, residuos sólidos, reutilizar, servicios ambientales

² Citados de la pág. del museo (UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM).

Esta sala es un espacio de 500 m² dividido en 5 secciones:

- 1.- Introducción: La familia de PET
- 2.- Biodiversidad y el deterioro causado por el hombre
- 3.- Sobre utilización y abuso de nuestro entorno
- 4.- Qué puedo hacer yo: responsabilidad compartida
- 5.- Y, ¿tú que decisión vas a tomar?

Cuenta con 14 equipos que apoyan la divulgación sobre Desarrollo Sustentable y enriquecen la experiencia significativa de los visitantes.

Una pregunta que lleva a la reflexión de esta sala es: “¿Cuál sería la importancia de visitar esta sala?, las acciones individuales nos benefician a todos, no hay que olvidar que sólo tenemos un planeta y que lo compartimos con muchos otros seres vivos. Sólo es cuestión de tomar la decisión”.³

2.4 Público con visitas guiadas en la sala R3 con énfasis en el tema del medio ambiente

Estos datos se obtuvieron del Departamento de Atención al visitante del museo UNIVERSUM, con la colaboración de la licenciada María Dolores Arenas Venegas, jefa de dicho departamento.

Los siguientes datos abarcan el número de visitas registradas que se han llevado a cabo del mes de enero al mes de agosto del 2018, información que me fue proporcionada. El cuadro fue elaboración propia, destacando la información del total de visitas escolares por nivel educativo en la sala R3. La última columna se enfoca al total de visitas por nivel, preescolar y primaria, por las edades que se toman en cuenta en este trabajo, 5 y 6 años.

Se utilizarán las siguientes siglas de los niveles educativos que se manejan en el departamento de Atención al Visitante:

SIGLAS

B BACHILLERATO

E ESPECIAL (EDUC. ESPECIAL O GRUPO VULNERABLE)

³ Esta pregunta se origina de la página de UNIVERSUM, con énfasis en la sala R3 (UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM).

K PREESCOLAR

L LICENCIATURA

P PRIMARIA

S SECUNDARIA

V VARIOS (GPOS. FAMILIARES, ASOCIACIONES, EMPRESAS)

CV CURSO DE VERANO

Mes	Número de visitas por nivel educativo en la sala R3	Total de visitas a nivel preescolar y primaria
Enero	2 -E, 3 - P	3 Primaria
Febrero	1- E, 27 -P, 7 -S	27 primaria
Marzo	20- B, 3 - K, 15 -P, 10 -S	3 preescolar (kínder)
Abril	13- B, 1- E, 5-L, 11- P, 11—S, 2-V	11 primaria
Mayo	21- B, 1-K, 15-P, 15-S	1 preescolar (kínder), 15 primaria
Junio	5-B, 5-K, 6-P, 13,S	5 preescolar (kínder) 6 primaria
Julio	29 CV, 2-E, 1 - V	
Agosto	15- CV, 2-E	

En esta tabla se puede visualizar que al comienzo del año 2018, del mes de enero al mes de agosto, el nivel preescolar (que abarca la edad de 5 años) en la sala R3 no tuvo mucha afluencia. Por otro lado, la primaria fue el nivel educativo con mayor afluencia y abarca la edad de 6 años, (se encuentran en 1er grado).

Los datos en cuanto a los grados de primaria que visitan la sala, no se tiene de manera precisa, solo el número total de escuelas de este nivel. Dentro del curso de verano, no se tiene registro de los niveles educativos que atienden, tampoco de las edades de los participantes. Su procedencia es de algunas empresas como Coca Cola o Bimbo o del programa de curso de verano que ofrece UNIVERSUM, las edades que abarca son de 5 a 13 años (dentro de este rango se encuentra la población objetivo de 5 a 6 años).

Las funciones que se llevan a cabo dentro de cada una de las salas del museo UNIVERSUM es brindar visitas guiadas al público que asiste, planear y llevar a cabo talleres, dar información acerca de la conformación del museo y las actividades que se realizan. Este trabajo es llevado a cabo por estudiantes que pertenecen al grupo del programa becarios por la ciencia, que a continuación será descrito a mayor profundidad.

2.5 Programa de Becarios por la ciencia

Este programa es dirigido por la Dirección General de Divulgación de la Ciencia (DGDC) de la UNAM; incluyendo a UNIVERSUM, Museo de las ciencias de la UNAM y al Museo de la luz. Los aspirantes que deseen participar en el programa necesitan cumplir una serie de requisitos, deben ser estudiantes de cualquier licenciatura y universidad con el 50% de créditos o más, con un promedio mínimo de 8, menor a 26 años, disponibilidad de horario de 20 horas a la semana y no tener más de un año de haber concluido los créditos.⁴ Otro requisito muy importante será el interés por la divulgación de la ciencia y la tecnología. Existen dos convocatorias al año, debido a que la estancia de los becarios tiene un límite de dos años.

Su proceso de selección se determina a través de tres fases consecutivas, la entrega de documentación requerida en tiempo y orden, la entrevista y una primer parte de la capacitación donde se detallan conocimientos acerca de la conformación de la DGDC, las funciones que se desempeñan como anfitrión, así como la divulgación de la ciencia; en esta primera etapa se toma en cuenta asistencia y participación. Aquí se determina al equipo de becarios que están dentro del programa y después continuaran con su formación con el siguiente curso de capacitación.

2.6 Experiencia como anfitriona en la sala R3 y visitas guiadas

Mi periodo como anfitriona (nombre que se les adjudica a los (as) estudiantes que participan en el programa de “Becarios por la ciencia” y que así son llamados dentro del museo) en UNIVERSUM, específicamente en la sala R3 abarca 2 años comprendidos del 2 de Febrero de 2015 al 2 de febrero 2017. Puedo describir mi experiencia desempeñando diversas actividades: atención a grupos preescolares, de secundaria, bachillerato y universidad, tomando en cuenta a

⁴ Para profundizar la información de este programa se puede consultar su sitio web (UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM).

sus profesores. Así como público casual que visitaba la sala (adultos mayores, madres y padres de familia, niños, adolescentes, trabajadores, etc.).

Esta atención estuvo encaminada a dar visitas guiadas a los grupos escolares a través de la sala, explicando las temáticas que la conforman (agua, aire, basura, biodiversidad, consumo, ecosistemas, huella ecológica, papel, plástico, reducir, reciclar, residuos sólidos, reutilizar, servicios ambientales).

Estas visitas guiadas tenían duración de 1 hora, para las explicaciones me apoyaba en la museografía que correspondía a cada temática. Dependiendo del grado escolar, se hacía uso de materiales didácticos, por ejemplo, los “monstruos de la basura” los solía utilizar con grupos preescolares e inicios de primaria para la separación de residuos sólidos (orgánicos e inorgánicos).

Este material didáctico también se utiliza para actividades extras a la sala, citando al “rally de la ciencia” llevada a cabo por espacio infantil. Consiste en encontrar a diferentes científicos (as) reconocidos (en forma de títere) por incursionar en alguna temática de cada una de las salas del museo. Para encontrarlo, los niños (en edad preescolar y primaria) hacen alguna actividad que cada sala encomiende, una vez realizada, los anfitriones de cada sala les platican quien es el científico (a) y en qué consistió su trabajo, el reto es encontrar a todos los científicos. La sala R3 participa con el tema de residuos sólidos.

Para grupos de secundaria, preparatoria y universidad, esta temática se trata con el uso de tarjetas con imágenes de residuos sólidos en una separación más compleja: orgánicos e inorgánicos (reciclables, no reciclables), y residuos peligrosos.

En cuanto a la atención de público casual, no hay un tiempo definido, ya que dependerá de cada persona y los conocimientos que esté buscando, o incluso compartiéndolos con los becarios, estableciendo un diálogo más amplio.

Como becaria de esta sala estaba encargada de dar visitas guiadas por el espacio del Jardín de UNIVERSUM y el mariposario (explicando el ciclo de vida de las mariposas con peluches como recursos didáctico) este último al igual que el espacio de sala R3 tiene un tiempo determinado de recorrido (aprox. 45 min) para grupos escolares que han pedido reservación y para el público casual que lo solicite. Mientras que para el jardín (se explica la importancia de los huertos urbanos) se puede solicitar recorrido guiado con una duración aproximada de 45 min o visitarlo de manera libre como una sala.

Además de las visitas guiadas se encuentran los talleres, como anfitriona participaba al impartirlos y a la creación de estos. Los fines de semana llegué a impartir el taller de papel reciclado en un horario de 3 a 4 horas, atendiendo a público casual en su mayoría. La creación de talleres se daba en fechas especiales como “Día de muertos”, o algún tema de la sala que se quisiera resaltar.

Como parte del programa de “Becarios por la ciencia” los anfitriones de cada sala llevamos a cabo un proyecto educativo para apoyar los contenidos de la sala. En mi caso con mis compañeras de la sala R3 creamos los “monstruos de la basura” recurso didáctico que trata la temática de los residuos sólidos, y diseñado para atender a los grupos preescolares que visitan la sala. Desde mi experiencia como anfitriona puedo decir que construí muchos aprendizajes, día a día estar frente a diversos grupos, en un espacio no formal como el museo. También puse en práctica mis conocimientos de planeación y evaluación de talleres, así como la creación de un recurso didáctico dentro de espacios educativos no formales.

También me enfrenté a varios retos, por ejemplo la atención a público conformado por personas con alguna discapacidad (por citar un ejemplo: discapacidad intelectual) y con estas situaciones tomar en cuenta la improvisación y modificación de actividades para atender estas necesidades.

Considero que esta sala trata una temática muy importante, debido a que se busca propiciar la reflexión y acerca del uso de los recursos naturales que permiten nuestra existencia y que se piense en las generaciones futuras. Esto dependerá de lo que hagamos de ello todos los seres humanos, es por eso que surge mi interés por contribuir con un recurso didáctico creativo para atender al público de educación preescolar y primaria y desde estas edades conozcan que acciones que pueden llevar a cabo para cuidar al medio ambiente.

Recursos didácticos en la sala R3

Para conocer los recursos didácticos que existen actualmente en la sala se recurre a entrevistas (localizadas en la parte de anexos) realizadas a las anfitrionas de la sala R3, el encargado de la sala R3 y la encargada de la sala espacio infantil (llamados en el museo, curadores educativos). La recolección de datos fue mediante la entrevista no estructurada en la cual las preguntas pueden ser abiertas, y “el entrevistado tiene que construir la respuesta, son flexibles y permiten mayor adaptación a las necesidades de la investigación y a las características de los sujetos,

aunque requiere de más preparación por parte de la persona entrevistadora, la información es más difícil de analizar y requiere de más tiempo” (Vargas, 2012, pág. 126).

Se elaborará un análisis de las respuestas obtenidas para destacar el papel de los recursos didácticos dentro de la sala R3.

2.7 Análisis de las entrevistas

Una de las entrevistas se realizó al biólogo y curador educativo de la sala R3 José Luis Tenango Gámez. El 6 de abril de 2018 en el espacio del jardín de UNIVERSUM. Fue dirigida hacia él porque es jefe de esta sala, conoce su funcionamiento así como la dirección de las actividades que se realizan. Con base en las repuestas podré indagar como es que se maneja la temática de los recursos didácticos (qué son los recursos didácticos de la sala y cuáles se usan para la población de 5 y 6 años). Conociendo sus respuestas se podrá llegar a un análisis e identificar áreas de oportunidad dónde se pueda intervenir; incluso mi propuesta pueda ayudar.

La asistencia del público preescolar es baja, el público de primaria es alto, sin embargo no existe un conto por grados, en la sala R3, en los dos niveles escolares no se lleva un conteo exacto. Sin este conteo, no se toma en cuenta el tipo de público que visita la sala pasando desapercibidos, y quizá dificulte la creación de actividades y recursos para atender a esta población.

En cuanto a las visitas guiadas no existe un formato o estructura determinada para los preescolares y dentro de la primaria, sin embargo maneja un objetivo para este tipo de público y que es el “respeto hacia la naturaleza” (ver anexo 1).

En cuanto a los recursos didácticos de la sala, no existe una definición clara de estos, solo se mencionan los que existen “monstruos de la basura” (véase anexo 1) realizados por ex becarios (ver anexo 1). Hay una confusión entre recursos y talleres, a estos últimos se les conceptualiza como recursos. La función que menciona y que tienen los recursos dentro de la sala no se relaciona en ningún aspecto con el aprendizaje dentro del museo, sino que se refiere al objetivo de la sala “crear conciencia en los chicos, de la conveniencia de utilizar de manera sustentable los recursos” (ver anexo 1).

Establece que el aporte de los recursos didácticos en el museo es para “aclarar conceptos que no son evidentes en los equipos de la sala”. Para cumplir esta premisa se enfoca a la labor que desempeñan los becarios, (ver anexo 1) y es aquí otra vez la confusión de los recursos didácticos,

ya que se toma a los becarios como recursos. Con este comentario también se establece una diferencia entre recurso y equipo, aunque al principio no se establecían diferencias.

No es muy descriptivo al mencionar los elementos que debería tener un recurso didáctico solo considera que debe ser interesante, y un desafío, por lo que estas palabras resultarían muy ambiguas, porque ¿cómo puede ser interesante un recurso didáctico y un desafío?

Las entrevistas realizadas a las anfitrionas tuvieron fecha del 6 de abril de 2018 en el espacio de la sala R3. Se realizó a ellas debido a que están en la sala R3, 20 horas a la semana (incluyendo fines de semana y el día que reciben capacitación). Tienen contacto directo con el público que visita la sala y participan en las actividades que se llevan a cabo. Sus respuestas me permitirán conocer ambas partes de las personas que trabajan dentro de la sala R3, y comparar algunas respuestas a las preguntas que fueron iguales. El tiempo que pasan dentro de la sala y su labor está ligado de manera directa con la atención de grupos y en las actividades por lo que podrían participar como agentes para la detección de necesidades dentro de la sala.

En las entrevistas realizadas a las anfitrionas, dos con profesión en biología, (bióloga 1 y bióloga 2) y una en psicología. En primera instancia se remiten a los “monstruos de la basura” como recurso didáctico de la sala R3, aunque incluyen una lista de otros recursos como títeres, fichas para colorear de mariposas y enuncian talleres y dinámicas, estableciéndolas como recursos didácticos. Un recurso que se utiliza con los preescolares y que se menciona es la “familia PET”, aunque forma parte de la museografía, no es un recurso didáctico (ver anexo 2, 3 y 4).

Es conveniente mencionar que el curador educativo de la sala R3, no hizo referencia a otros recursos que ellas mencionan “títeres y fichas para colorear mariposas”. Esto refleja que no hay una comunicación entre las (os) anfitriones y el curador educativo en cuanto a los recursos didácticos con los que cuenta la sala; aunque por el propio curador no queda claro este concepto y que por consiguiente las anfitrionas no lo sabrán ya que no recibieron capacitación de este tema. En la definición de un recurso didáctico, cada persona que es entrevistada maneja diversidad de conceptos.

A continuación mencionaré las definiciones que mostraron.

La bióloga 1, presenta una noción de recurso didáctico distinguiéndose de la museografía, y un elemento que puedo resaltar y que no se había mencionado es que “fueron surgiendo a partir

de las necesidades que se fueron viendo” (ver anexo 2). Aunque sigue la confusión al preguntar sobre los recursos didácticos que existen, encasillando al taller en esta modalidad.

La bióloga 2, tiene una noción de recursos didácticos, como el “saber hacer”, y algunas características “algo que ellos puedan visualizar o algo que puedan tocar” (ver anexo 3) aunque no tiene claro a que se refiere.

La psicóloga no hace una distinción entre equipos que conforman la sala y recursos didácticos, los enuncia de igual manera. Considero importante destacar su utilidad “para que el visitante tenga una interacción y se lleve un conocimiento” (véase anexo 4) este comentario se relaciona con la conceptualización de museo, ya que alberga conocimientos y ser un espacio educativo.

Al preguntar sobre el tipo de público con los que se utilizan los recursos didácticos que ellas enunciaron, justificaron que dependerá de la edad de los grupos, por ejemplo en primaria, se utilizan otros recursos, como las fichas para la separación de residuos sólidos. La manera de utilizarlos se basa en la forma en que cada una de ellas lleva a cabo sus actividades con las visitas guiadas.

Específicamente con los “monstruos de la basura”, se incluye una parte teórica sobre dos clasificaciones de los residuos sólidos (orgánicos e inorgánicos) y una dinámica que consiste en depositar los residuos sólidos de acuerdo a la clasificación en dos botes, (bunny – orgánicos y botellón – inorgánicos). El teatro guiñol, otro recurso que mencionaron, no se utiliza completo, solo los títeres (ver anexo 2, 3 y 4).

En cuanto a los elementos que consideran debe tener un recurso didáctico dentro del museo se encuentran: ser atractivo, colorido, sencillo de ocupar y que ayude a reforzar la información, que contenga ilustraciones y sea visual. Que sea accesible, esto quiere decir que se adecue a las necesidades del público, se refleja en las siguientes palabras “sobre la estructura de los equipos de la sala, suelen rebasar la estatura de los preescolares, me refiero, por ejemplo, la máquina de separación de residuos, está muy alta, entonces los niñitos no alcanzan y a veces los tienen que cargar o pues de plano no” (ver anexo 3), aunque esto se refiere a los equipos que forman parte de la museografía como tal, no de los recursos didácticos. Este comentario se relaciona con una premisa que incluyo en mi introducción, sobre la estructura de los equipos que forman parte de la sala.

Sobre la importancia del uso de recursos didácticos, se incorpora el “aprendizaje significativo”, no se define de manera clara, pero se menciona “algo de la vida real” y “tener un objeto” (ver anexo 3). Otra aseveración “porque complementan el aprendizaje del visitante, ya sea en grupo o del visitante casual” (ver anexo 4). Esto deja ver que de alguna manera los recursos didácticos (como es que cada entrevistado lo concibe) impactan para una intención de propiciar aprendizajes en los visitantes.

Capítulo 3. Desarrollo del lenguaje oral con el uso del cuento en niños de 5 y 6 años en UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM

3.1 Desarrollo físico de los niños de 5 y 6 años

El desarrollo físico en los niños de 5 y 6 años está determinado y construido tomando en cuenta factores genéticos, psicológicos y sociales, estos factores están presentes dentro de la construcción de las diversas teorías enfocadas al desarrollo físico.

En el lapso de tiempo de los 3 a 6 años, dentro del desarrollo humano, se conoce como niñez temprana. El desarrollo físico incluye cambios en cuanto al aspecto corporal, en el crecimiento, se caracteriza en la estatura y el peso. A partir de los tres años empiezan a perder su “redondez infantil” (Papalia, Sally, & Ruth, 2009, pág. 216). Esta frase la puedo interpretar como aumento en su masa corporal, y se forma una figura opuesta catalogada como atlética y delgada.

En cuanto al crecimiento, “el tronco, los brazos y las piernas se hacen más largos. La cabeza todavía es relativamente grande, pero las otras partes del cuerpo la alcanzan a medida que las proporciones corporales se parecen cada vez más a las adultas” (Papalia, Sally, & Ruth, 2009, pág. 216).

Tomando en cuenta un promedio de crecimiento y de acuerdo a Papalia (2009):

Los niños y las niñas crecen entre cinco y siete centímetros por año durante la niñez temprana y aumentan entre 1.8 y 2.7 kg al año; esto dependerá de diversos factores entre estos; la condición socioeconómica y el contexto social, repercutiendo en el estado de salud y la alimentación. Conforme van creciendo los niños en términos de edad, su desarrollo físico va avanzando y establece una relación entre “lo que los niños quieren y pueden hacer” (pág. 221).

Otro aspecto que se toma en cuenta es el desarrollo del cerebro, que interviene en las áreas sensoriales y en las habilidades motoras que se encuentran en la corteza cerebral. Las habilidades motoras gruesas se refieren a las habilidades físicas que involucran a los músculos largos y

fuertes al igual que los huesos, su capacidad pulmonar es mayor por lo que su desarrollo permite a los niños desempeñar actividades como correr y saltar.

Las habilidades motoras finas, involucran a los músculos cortos y la coordinación ojo-mano. Se refiere a las actividades como abotonar camisas y dibujar, implican la coordinación entre el ojo, la mano y los músculos pequeños, estas habilidades van a contribuir a que puedan hacer cosas por sí mismos y tener cierta independencia.

3.1.2 Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo se refiere al “conjunto de habilidades que tienen que ver, básicamente con los procesos ligados a la adquisición, organización, retención y uso del conocimiento (cognición)” (Gutiérrez, 2005, pág. 5). Este desarrollo cognitivo está relacionado con las edades que forman el ciclo de vida de las personas y de acuerdo a Gutiérrez (2005) su estudio tiende a centrarse en “el periodo que va desde el nacimiento hasta la adolescencia, por ser el intervalo donde se acumulan los cambios más sustanciales, tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo” (pág.7).

Las habilidades que se establecen en este desarrollo son las llamadas básicas que son la memoria, atención y percepción. También se encuentran capacidades intelectuales denominadas complejas: el razonamiento, producción y comprensión del lenguaje y solución de problemas. Es importante mencionar que el concepto de cognitivo, no solo se refiere a tomar en cuenta estas habilidades sino que toma en cuenta todos los procesos psicológicos que tengan que ver con el conocimiento. Implica tomar en cuenta una relación de estas habilidades, y no establecerlas de manera aislada “interdependencia entre las distintas funciones cognitivas resulta obvia, dado que difícilmente, por ejemplo, puede alguien razonar sin percibir o comprender sin recordar” (Gutiérrez, 2005, pág. 6).

El análisis sobre el desarrollo cognitivo ha sido abordado desde diferentes teorías, y autores. Su disciplina se define a través de dos preguntas clave: “¿cómo es posible el conocimiento? Y ¿cómo se adquiere y progresa” (Gutiérrez, 2005, pág. 8). A través de la descripción de las teorías del conocimiento se responderá a estas preguntas. Tomaré en cuenta la teoría de los psicólogos Piaget y Lev Vigotsky.

Jean Piaget, realizó trabajos en el campo de la epistemología, lógica y pedagogía. En cuanto al campo del cognoscitivismo, su interés se inclinó a conocer ¿qué es? y ¿cómo se produce el conocimiento?, con estas preguntas, pretendió establecer “un sistema filosófico, sobre la base de

una teoría biológica” (Gutiérrez, 2005, pág. 65). Su teoría del desarrollo cognitivo toma en cuenta elementos de disciplinas como la biología, psicología y epistemología. Esto a través de un paralelismo entre estos tres elementos.



Este esquema fue elaboración propia, tomando en cuenta los elementos del libro: *Teorías del desarrollo cognitivo*. (Gutiérrez, 2005, pág. 67).

Sus postulados se encierran dentro de su teoría: *La epistemología genética*, que busca conocer cómo es que se va estableciendo el incremento de los conocimientos, de un conocimiento simple a uno más complejo, tomando en cuenta las etapas del desarrollo de la niñez y adolescencia. En su teoría no se da prioridad a la dimensión social.

Jean Piaget establece el desarrollo cognitivo de acuerdo a los denominados estadios o periodos tomando en cuenta el rango de edad. A continuación se muestran algunas características de los diferentes estadios que establece Piaget, las edades que se abordan en la propuesta corresponde al estadio preoperacional, conocer sus características en cuanto al desarrollo cognitivo permitirá tomarlas en cuenta para la conformación del cuento como recurso didáctico.

Estadio	Características
Sensorio-motor (Desde el nacimiento hasta los dos años)	El bebé se relaciona con el mundo a través de los sentidos y de la acción. Los niños desarrollan la conducta intencional o dirigida hacia metas (golpear un sonajero para que suene). Existen unas actividades que en este periodo experimentarán un notable desarrollo: la imitación y el juego.
Preoperacional (De 2 a 7 años)	La capacidad de pensar en objetos, hechos o personas ausentes marca el comienzo de la etapa preoperacional. Entre los 2 y los 7 años, el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos, gestos, palabras, números e imágenes con

	los cuales representar las cosas reales del entorno. Pueden servirse de las palabras para comunicarse, utilizar números para contar objetos, participar en juegos de fingimiento y expresar sus ideas sobre el mundo por medio de dibujos.
Estadio de las operaciones concretas (de 7 a 11 años)	Durante los años de primaria, el niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente.
Estadio de las operaciones formales (de 11 a 12 años en adelante)	Una vez lograda la capacidad de resolver problemas como los de seriación, clasificación y conservación, el niño de 11 a 12 años comienza a formarse un sistema coherente de lógica formal.
Cuadro elaborado a partir del texto. <i>Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky</i> . (Rafael, págs. 5,9,12,17).	

Una de las aportaciones que hace el constructivismo psicogenético a la educación de acuerdo a Castorina, 1997; Crahay, 2000; Ducret, 2001; Ferreiro, 1996:

Haber iniciado la discusión y la exploración de las ideas constructivistas en los procesos de adquisición del conocimiento (los niños/alumnos progresan evidenciando formas de pensamiento cada vez más coherentes, con una lógica más potente y con una mayor racionalidad) dentro de las situaciones educativas y continuar inspirando experiencia innovadoras. Citado en (Hernández, 2008, pág. 46).

A continuación se muestran avances cognoscitivos durante la niñez temprana, el título e información de estas características es tomado de Papalia, et. al. (2009):

❖ **Función simbólica:** Es la capacidad para usar símbolos como las representaciones mentales y están presentes a lo largo de la vida, permiten la comunicación verbal. Estos símbolos pueden ser palabras, números o imágenes a las que la persona ha atribuido significado; aluden a la acción del recuerdo.

La función simbólica en los preescolares se manifiesta en tres puntos:

La imitación diferida, se basa en la representación mental de un suceso observado con anterioridad. El juego de simulación, llamado también juego de fantasía, juego de representación o juego imaginativo, éste se manifiesta cuando a un objeto, como una muñeca se le atribuye el papel de una persona. El lenguaje utiliza un sistema de símbolos (palabras) para comunicarse.

❖ **Comprensión de los objetos en el espacio**

A la edad de tres años la mayoría de los niños captan las relaciones entre dibujos, mapas o modelos a escala con los objetos o espacios que representan.

❖ Comprensión de la causalidad

De acuerdo al estadio preoperacional, Piaget establece que los niños no son capaces de razonar lógicamente acerca de la causalidad. Su razonamiento se da por transducción un término que uso para referirse a la relación de fenómenos, que no cumplen una relación causal lógica, estos fenómenos pueden estar cercanos en el tiempo. Por ejemplo: “Luis puede pensar que sus “malos” pensamientos o comportamientos ocasionaron la enfermedad de su hermana o el divorcio de sus padres”.

❖ Comprensión de identidades

Las identidades se refieren al concepto que se tiene de personas o cosas, incluso si cambian en sus características de apariencia. Si alguien se disfraza, sigue siendo la misma persona, por ejemplo, si su padre se disfraza de payaso, saben que es su papá.

❖ Capacidad de clasificación

También llamada categorización, aquí se encuentra la identificación de semejanzas y diferencias, y en diversos aspectos de su vida. En el caso de objetos puede ser a través de criterios como color y forma. Y en cuanto al comportamiento de las personas pueden ser “buenas”, “malas”, entre otros adjetivos, esta capacidad la tienen los niños de cuatro años.

Un tipo de categorización se refiere a la capacidad para distinguir las cosas vivas de las que no viven, también llamadas inanimadas. Cuando se atribuye vida a los objetos inanimados se conoce como animismo. Los niños de tres y cuatro años suelen entender que las personas tienen vida a diferencia de objetos como una piedra o muñeca.

❖ Comprensión del número

Las cantidades son expresadas por palabras, esta capacidad la adquieren los niños a los cuatro años. Estas cantidades se expresan en tamaño: *más grande que* y *en cantidades de más que o menos que*. Aprenden a contar de manera sistemática, recitando los nombres de los números (uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis...) aunque no dicen cuántos objetos hay en total. A los cinco años, los niños pueden contar hasta el 20, suelen contar con los dedos o con estrategias como usando objetos.

❖ Egocentrismo

Una característica de los preescolares es la centración que consiste en concentrarse en un aspecto de una situación sin tomar en cuenta diversos aspectos que forman parte de esta situación (esta característica se llama descentrarse). El egocentrismo es una forma de centración, Piaget establece que “los niños pequeños se concentran tanto en su punto de vista que no pueden considerar el de la otra persona” un ejemplo puede ser cuando están frente al televisor y no dejan ver a las demás personas, solo les interesa que puedan ver ellos.

Incapacidad para distinguir la apariencia de la realidad: Confunden lo que es real con la apariencia externa (puede confundir una esponja que parece una piedra, estableciendo que es una piedra) (págs. 228-231).

3.1.3 Desarrollo psicosocial

Este desarrollo se refiere a las relaciones sociales y las interacciones que establecen los niños de 5 y 6 años con el medio que les rodea, en un primer momento la familia, después en la escuela con su grupo de amigos y conforme pasa a otra etapa de la vida va ampliando sus escenarios de interacción. Este desarrollo implica tomar en cuenta varios factores, desde los sociales, hasta los individuales, la conformación de la persona y su desenvolvimiento en la sociedad con determinada cultura.

Las edades que se toman en cuenta en el siguiente trabajo, tienen interacción en un primer momento con la familia:

Constituye el entorno primario básico y es, en definitiva el primer y principal agente socializador del niño. En ella se transmiten las normas y valores de la sociedad, se adquieren las claves para interpretar el funcionamiento de la realidad social, se aprenden los rasgos y patrones de la conducta que hacen posible la adaptación y se construye la personalidad en un continuo proceso de interacción social. La familia es el eje central en torno al cual gira la vida personal, no solo en los primeros años, sino a lo largo del ciclo vital (Molpeceres, Musitu y Lila, 1994) citado en (Martín, y otros, 1999, pág. 145)

Enfocándose en las relaciones con los iguales y en el periodo de 3 a 6 años, algunos puntos que se estacan de acuerdo a Martín y otros (1999) son:

Se produce un aumento e intensificación de las relaciones entre iguales.

➤ Los niños dependen cada vez menos de los padres y más de los compañeros para satisfacer su necesidad de relación social.

➤ Comienzan a surgir conductas prosociales y de cooperación y se progresa en la capacidad empática.

➤ Cambia el tamaño y organización del grupo, aunque todavía se trata de un grupo muy reducido.

➤ Aumentan en volumen e importancia las relaciones sociales fuera de la familia, siendo cada vez más significativas y determinantes en el desarrollo personal del niño (pág. 158).

Las relaciones entre iguales en edad escolar, van aumentando por lo que es importante dentro de los espacios escolares y ámbitos de educación no formal, propiciar que estas relaciones estén encaminadas hacia la cooperación en el trabajo académico y en sus lazos de amistad. Dentro de la narración del cuento por parte del anfitrión (a), se establece un tiempo para que los niños narren y comportan sus ideas acerca de las acciones que hacen para cuidar el medio ambiente.

Otros aspectos del desarrollo social en la infancia temprana son:

El autoconcepto, es la construcción mental de la imagen que se tiene de sí mismo, describiendo rasgos y capacidades. Aquí se refleja la manera en que la persona se siente con uno mismo y repercutirá en sus acciones. Este autoconcepto viene acompañado de la conciencia de sí mismo que adquieren los niños de acuerdo a su desarrollo cognoscitivo, pasando por las etapas del desarrollo. La autoestima es la parte evaluativa del autoconcepto, y se basa “en la capacidad cognoscitiva de los niños, para describirse y definirse a sí mismos” (Papalia, Sally, & Ruth, 2009, pág. 253).

La identidad de género se establece como la conciencia de lo que una determinada sociedad establece como femenino o masculino, y se relaciona con el autoconcepto que los preescolares van construyendo. Tres aspectos se relacionan con esta identidad.

❖ Roles de género: Se definen como aquellas “conductas, intereses, actitudes, habilidades y rasgos de personalidad que una cultura considera apropiados para los hombres o las mujeres” (Papalia, Sally, & Ruth, 2009, pág. 257). Estos roles de género se van estableciendo de acuerdo a un momento histórico determinado sufriendo modificaciones y desarraigando actividades que se consideran exclusivas de cierto sexo (masculino o femenino).

❖ Tipificación de género: Se refiere a la adquisición de un rol de género, y se establece en la niñez, adquirida por el entorno social de niños y niñas.

❖ Estereotipos de género: Las ideas preconcebidas que se tienen acerca del comportamiento masculino o femenino por ejemplo: “los hombres no lloran”, “las mujeres son sensibles”. Estos estereotipos se encuentran en las diferentes culturas y por consiguiente son aprehendidos desde los dos o tres años y pueden aumentar en la etapa preescolar debido a las normas de socialización establecidas y a los cinco años de edad pueden llegar a su punto más alto.

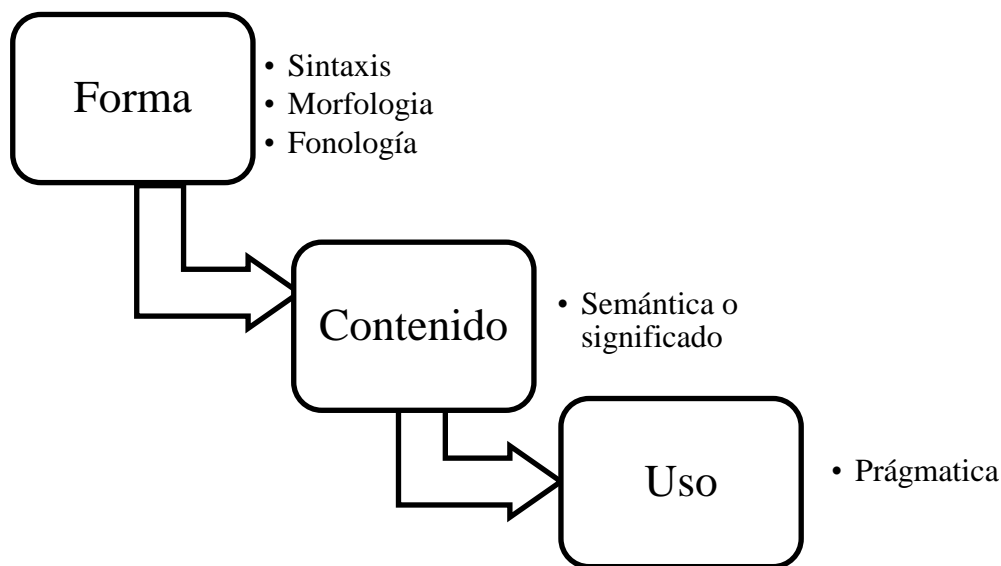
En este punto de la identidad de género, se puede relacionar con mi trabajo en cuanto a considerar que hay niños y niñas dentro de las visitas guiadas; por lo que es importante tener presente que a la edad de 5 y 6 años ya se identifican como niños o niñas. De acuerdo a la educación recibida en casa pueden tener algunas ideas sobre estereotipos de género. Lo importante aquí es que como anfitrión (a) se procure no hacer comentarios que involucren estereotipos de género y al momento de participación del cuento, tomar en cuenta a todos (as) los niños (as).

3.2 Desarrollo del lenguaje

El lenguaje es un término polisémico, tomaré la siguiente definición, se refiere a “todo sistema de signos debidamente organizados para que signifiquen algo” (Corral, 2005, pág. 54).

En el lenguaje humano se encuentra la lengua que forma parte de un grupo social y tendrá determinado significado que expresa su cosmovisión. Los signos que constituyen el lenguaje “adquieren una significación especial para quien lo usa. Mediante estos se nombra a las cosas y el mundo y la vida adquiere sentido” (Corral, 2005, pág. 54).

El lenguaje es un sistema conformado por los siguientes elementos:



Cuadro elaborado a partir del texto, *Desarrollo del lenguaje* de (Robert & Owens, 2003, pág. 16)

Las etapas de adquisición del lenguaje de acuerdo a Martín (2018) son las siguientes:

Periodo prelingüístico: El habla de los niños antes de sus primeras palabras, en torno a los 2 años. El balbuceo es la primera fase. Es universal y sirve como preparación para la posterior articulación verbal. Está muy ligado a gestos preverbales: miradas y formas de señalar les ayudan a hacer, principalmente, peticiones. En este periodo las funciones del lenguaje son, por una parte, la expresiva (manifestar agrado o rechazo) y, por otra parte, la apelativa (obtener servicios y objetos).

A partir de los 2 años, disminuyen los gestos para comunicarse y aumentan las palabras. La etapa de desarrollo ya es plenamente lingüística y se aprecia, especialmente, en la adquisición de vocabulario y en el paulatino desarrollo de las estructuras gramaticales. A la edad de 3 años el lenguaje es mucho más elaborado (rico en vocabulario y en el uso de la sintaxis) y se adapta al de los adultos [...] a su vez, el lenguaje es muy creativo y las estructuras narrativas comienzan a madurarse (págs. 30-31).

A continuación se describirán cada uno de los elementos que forman parte del lenguaje (se mencionan dentro del mapa elaborado en la página anterior) de acuerdo a García, Moreno, & Rodríguez (2012):

- Desarrollo fonológico: El término “desarrollo fonológico” hace referencia a la forma en que los niños adquieren los fonemas (unidades que forman los sonidos) propios de su lengua. Desde el nacimiento, los niños producen fonemas que de forma progresiva van aproximándose a fonemas identificables hasta los 6 o 7 años, momento en que suelen dominar todos los fonemas. Pero, al hablar de desarrollo fonológico, no solo encontramos la producción, sino que habría que hablar también de la capacidad del niño para tratar los estímulos auditivos del habla. Es decir, la recepción. Gracias a los contrastes fonológicos, el niño puede identificar los fonemas y aprenderlos.

Aunque existe un orden aproximado para su adquisición, cada niño muestra preferencias fonológicas (preferencias por una clase de fonemas) que implican variaciones entre sujetos. Igualmente, el ritmo de adquisición variará en función de las circunstancias ambientales y personales de cada niño (sexo, estimulación lingüística, estado de salud, entre otros).

Desarrollo morfosintáctico: Se ocupa de las combinaciones del léxico para formar oraciones y del estudio de las variaciones dentro de palabras para formar frases con sentido. Es decir, de la ordenación de las palabras en una frase y de la estructura y relaciones que se producen dentro de las palabras. (págs. 11-27).

En cuanto a la morfología, su aprendizaje parece menos complejo que el gramatical, [...] Puyuelo Y Ronald (2003) y Sánchez (1999) citado en (García, Moreno, & Rodríguez, 2012) elaboraron el siguiente cuadro recogiendo los aspectos fundamentales de este desarrollo. Para fines de este trabajo, solo se tomaran en cuenta las edades de 5 y 6 años.

5 años

- Uso de oraciones subordinadas circunstanciales de causa
- Estructuras gramaticales cercanas a las adultas

6 años

- La mayoría usa adverbios y conjunciones
- Empiezan a comprender las frases pasivas, pero no las usan

Algunos son capaces de discutir acerca de las formas regulares o irregulares de los verbos

Pueden cambiar la forma de la frase si el interlocutor no les entiende.

○ Desarrollo semántico: Gallardo y Gallego (1993, p.69) citado en (García, Moreno, & Rodríguez, 2012) definen la semántica como “la parte de la lingüística que estudia la significación de las palabras en una lengua. Dentro del componente semántico, podemos considerar al léxico como el conjunto de palabras de dicha lengua”.

Para adquirir el léxico, el niño debe formar diversos conceptos. Si partimos de la idea de que existe una estructura conceptual, el niño tiene que establecer distintas categorías, en las que hay elementos básicos y complejos. Por esta razón, el primer dominio del léxico es bastante lento (sin olvidar que el desarrollo de la comprensión siempre va por delante de la expresión). Las primeras palabras hacen referencia a objetos, personas, animales o acontecimientos de su entorno.

Al principio el niño las usa con un valor conceptual diferente que el de los adultos, ya que una misma palabra aparece en distintas situaciones o contextos. A medida que adquiere otras palabras y percibe diferencias entre los objetos, la utilización de esos términos se hace más precisa.

○ Desarrollo pragmático: La función pragmática determina qué tipo de lenguaje debe usarse en un contexto determinado. El niño, además de aprender los aspectos formales del lenguaje, aprende a utilizarlos en un contexto social. De hecho, existe una diferencia entre el significado literal de una frase y el intencional. Para lograr comunicarnos, tenemos que conseguir que nuestro interlocutor reconozca nuestra intención por encima del significado literal de lo que

decimos. Para lograrlo debemos adecuar las formas lingüísticas al acto comunicativo. Pero el aprendizaje de la pragmática es complejo por la diversidad de componentes que lo forman.

Un elemento que está presente en el desarrollo del lenguaje es la comprensión para poder establecer comunicación. La comprensión será de los mensajes que sean emitidos. La decodificación implica “el conocimiento del vocabulario, el de las estructuras sintácticas que ligan las palabras y el valor pragmático del mensaje. Los niños, para lograr una comprensión básica, deben entender las palabras principales del discurso, las relaciones temáticas entre ellas y el propósito del mensaje” (Martín R. , 2018, pág. 62).

Reflexionar acerca de la etapa de comprensión para el desarrollo oral, permite reconocer que el lenguaje dirigido a la población infantil conlleva una serie de elementos a tener en cuenta para que el proceso comunicativo lograra llevarse de acuerdo a los propósitos que se persiga. La participación de las personas que se encuentran en su contexto, en este proceso será de suma importancia ya que ayudarán al descubrimiento de nuevas palabras y frases, a través de mensajes que se adecuen a su edad y cuidando que al expresarse exista la comprensión. Y que poco a poco se establezcan discursos más elaborados.

Clemente (2000), citado en García y Moreno (2012), basándose en sus estudios, propone varias fases evolutivas en el desarrollo pragmático, la edad de 3 a 5 años:

Fase: Estadio 3

- ✓ Afianzamiento de las estrategias comunicativas
- ✓ Proliferan los usos comunicativos

Los niños desarrollan habilidades como:

- Iniciar una conversación
- Realizar preguntas buscando información como petición de permiso
- Adaptar su mensaje a los demás emitiendo distintos tipos de respuestas a los enunciados del otro
- Realizar distintos tipos de descripciones o afirmaciones
- Utilizar enunciados reguladores de la atención de los demás, el inicio o final de la conversación, etc.
- Utilizar exclamaciones
- En la edad escolar

Fase: Estadio 4

✓ Control metacognitivo de la comunicación

- Desarrollo de la capacidad de analizar los mensajes como objetos cognitivos
- Capacidad para la interacción “educada” con los demás
- Incremento del uso cognitivo- explicativo de los enunciados
- Desarrollo de la capacidad de hacer previsiones sobre hechos futuros
- Discriminación progresiva de los contextos de producción discursiva. Empieza a saber

qué se espera de él en su participación como interlocutor y se reconoce capaz de responder.(pág. 26).

Según Tought (1977), citado en García, et.al. (2012), las funciones que los niños utilizan en esta edad en que se da valor cognitivo al uso lingüístico son:

-Directiva: Dirección de las propias acciones o dirigida hacia los demás

Interpretativa: Descripción de experiencias pasadas y presentes y expresión de relaciones causales.

-Proyectiva: Predecir acontecimientos o consecuencias, empatizar, expresar algo imaginado

-Relacional: expresión del yo e interacción (pág.27).

¿Y cómo es que se aprehende o adquiere el lenguaje?, esto se explica a través de diversas teorías que describen cómo es que se lleva a cabo este desarrollo de acuerdo a las etapas de la vida, tomando en cuenta factores biológicos, psicológicos, genéticos y sociales.

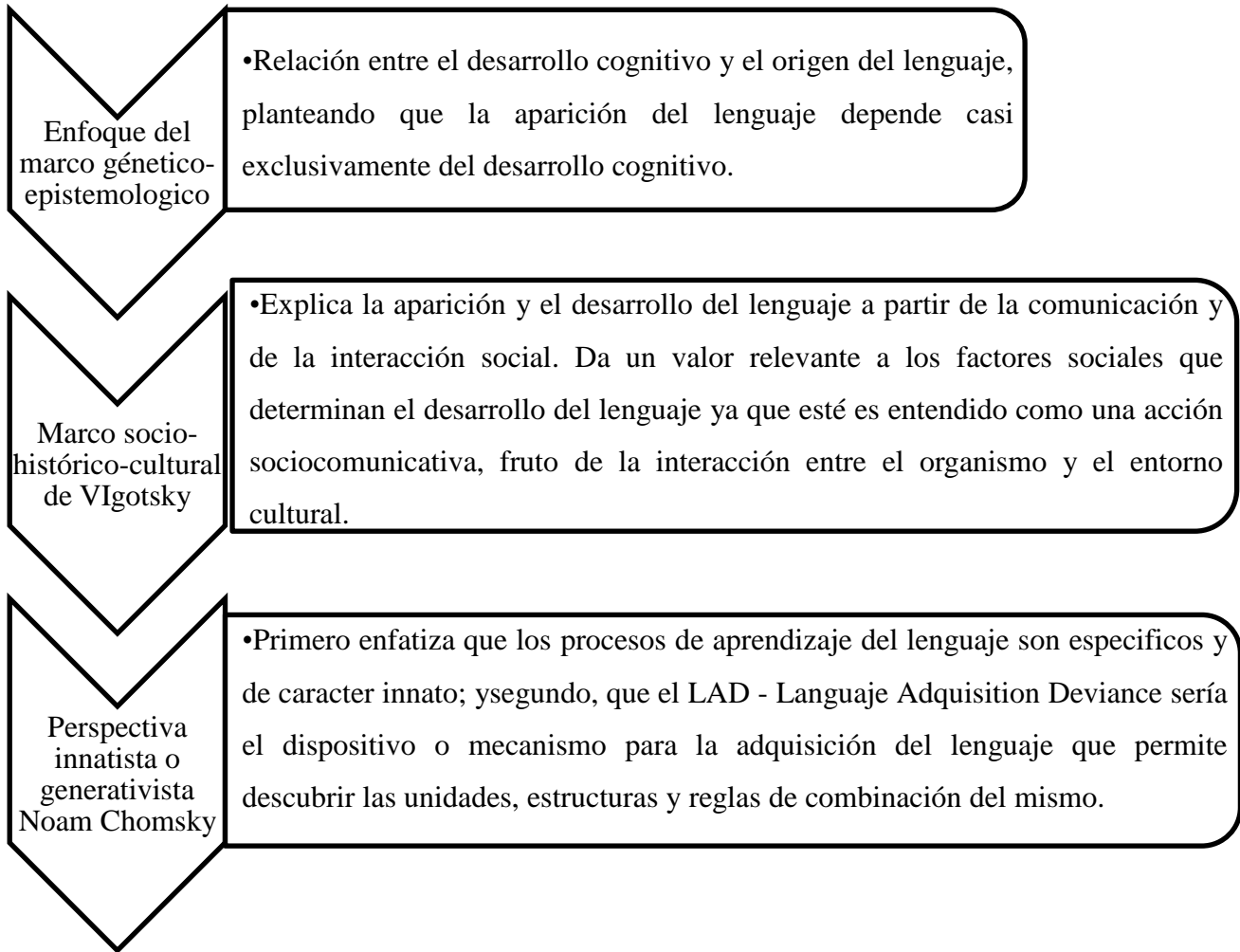
Específicamente sobre la adquisición del lenguaje, en los siglos XVIII y XIX, comienzan a expresarse los primeros estudios a través de la observación. Respecto a estos estudios “a principios del siglo XX, el matrimonio alemán Stern publica la obra *El habla de los niños*, que recoge una descripción lingüística cuidada de los seis primeros años de sus hijos” (Quintana, 2004, pág. 26).

Es importante mencionar que en esta época, también resaltan estudios en cuanto a las teorías del pensamiento y que se relacionan con la adquisición del lenguaje. Quintana (2004) menciona que: “los marcos epistemológicos más influyentes que se configuran en esta época son los siguientes: genético- epistemológico de Piaget (1896-1980) y el socio-histórico- cultural de Vygotsky (1896-1934) (pág.26).

3.2.1 Teorías de adquisición del lenguaje: Vigotsky y Bruner

Sobre la adquisición del lenguaje existen diversas teorías, el siguiente mapa describe de manera breve cuales son los puntos que abarcan estas teorías. Para fines de este proyecto se tomarán en cuenta las teorías de Vygotsky y Bruner.

Postulados generales de las teorías acerca de la adquisición del lenguaje



Cuadro elaborado a partir del texto de Quintana, Adelia. *Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil*. Págs. 26-27.

Lenguaje desde el punto de vista del psicólogo Lev Semionovitsch Vigotsky

Sus primeros estudios se inclinaron hacia la literatura, filosofía y arte, y después empezó a interesarse en el campo de la psicología.

La inclinación de Vigotsky es hacia un enfoque social del desarrollo, dentro de un contexto cultural. Consideró que el desarrollo cognitivo infantil, se establece en dos etapas, primero se lleva a cabo dentro del plano social, para después pasar a la parte individual; describiéndolo de esta manera: “el niño interiorizaría los procesos mentales que inicialmente se harían evidentes en las actividades sociales, pasando del plano social al individual, del funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico” (Garton & Chris, 1991, págs. 53-54).

Consideraba que el lenguaje y el pensamiento se desarrollan de manera independiente, sin embargo guardan determinada relación debido a que “el desarrollo intelectual del niño [contribuye] a su dominio de los medios sociales del pensamiento, es decir del lenguaje” (Garton & Chris, 1991, pág. 54).

Dentro de su teoría se encuentra el estudio del lenguaje hablado y escrito, que forman parte de lo que denomina como *actividades específicamente humanas como instrumentos*. Considera estos dos tipos de lenguajes como signos y también se incluyen los sistemas numéricos, que tomando en cuenta su enfoque, son creados por las “sociedades a lo largo de su historia para cumplir necesidades específicamente humanas. Estos sistemas son también susceptibles al cambio cuando la sociedad y la historia evolucionan” (Garton & Chris, 1991, pág. 53).

El lenguaje es considerado como un instrumento desde la perspectiva de Vigotsky, se aprende a través de la interacción dentro de un determinado contexto y momento; tomando como referencia a los adultos, reconociendo el nombre de los objetos que conforman su medio, aprendiendo las formas del lenguaje, así como información de los fenómenos que acontecen. Por lo que en las primeras edades el uso del lenguaje se inclina más hacia el ámbito social, debido a que se dirigen a los adultos para satisfacer necesidades.

El lenguaje no verbal de esta etapa de la vida se relaciona con las acciones aprendiendo rutinas de dar y recibir objetos a través del cuerpo. Después se pasa a considerar el uso de signos por medio del lenguaje oral y escrito que van inclinados al desarrollo de la lectura y escritura. Cuando los niños van creciendo el lenguaje se define más por el aspecto intrapersonal, tomando en cuenta su propio conocimiento, y que a la vez guiará sus acciones.

Lenguaje desde el punto de vista del psicólogo Jerome Bruner

Otro campo de estudio en el que también influyó fue el educativo, ya que en 1957 estuvo presente en un debate de la situación educativa de su país. En 1959 participó en la reforma del *curriculum*, en la *American Academy of Sciences and Arts* en Massachusetts, de este proyecto

surgió “su libro *The process of education* (1960), que fue un *best seller* y se tradujo a 19 idiomas, donde propuso un sistema para la enseñanza, teniendo un impacto notable en la política de su nación e influyó en el pensamiento y orientación de gran parte del profesorado mundial” (Abarca, 2017, pág. 775).

Otros trabajos como “psicología educativa, la adquisición del lenguaje, la interacción de los humanos con los símbolos y la literatura, y la comprensión de la práctica legal. Se basó en la teoría cognitiva, la crítica literaria, y la antropología cultural”(Abarca, 2017, pág. 781).

En el campo de la adquisición del lenguaje, se posicionan a tomar en cuenta la interacción social como base para el desarrollo del lenguaje en los niños. Al igual que Vigotsky, Bruner considera al lenguaje como un instrumento y “es el más importante que tiene el niño para el desarrollo cognitivo [...] es una herramienta mental que facilita la representación del mundo. El desarrollo del lenguaje hace posible un pensamiento más flexible, permitiendo planificar, hipotetizar y pensar con abstracciones” (Garton & Chris, 1991, pág. 62).

Siguiendo a Garton y Pratt (1991) consideró tres aspectos importantes en el desarrollo del lenguaje:

- El niño aprende el lenguaje para un propósito
- Bruner intentó explicar cómo el niño llega a dar significado a sus producciones y cómo utiliza sus recursos lingüísticos (y no lingüísticos) para referirse a las cosas
- Bruner se ocupó de las funciones del lenguaje, del intento comunicativo del niño. Intentó transmitir la interdependencia de estos tres dominios del lenguaje y también la idea de que suceden muchas cosas antes de que el niño emita su primera palabra (p.62).

Bruner estableció que el aprendizaje del lenguaje se da a través de procesos, uno de estos denominado LASS, siglas que en inglés conforman el *Language acquisition support system* (Sistema de Ayuda a la Adquisición del Lenguaje). Este sistema toma en cuenta que el niño aprendería a hablar, tomando en cuenta el papel activo de la madre como apoyo para este desarrollo del lenguaje y como se había mencionado anteriormente, toma en cuenta el contexto, ya que el lenguaje será determinado por el grupo sociocultural donde se encuentren.

Este apoyo de la madre para el aprendizaje del lenguaje se complementa con el aporte del niño y esto a través de “una predisposición innata para la interacción social activa y el aprendizaje del lenguaje” (Garton & Chris, 1991, pág. 63) este sistema se componía de las siglas LAD siglas que en inglés conforman el *Language Acquisition Device* (Dispositivo de

Adquisición del lenguaje este término fue incluido en la teoría del lingüista, politólogo, filósofo y activista estadounidense Noam Chomsky.

En esta interacción del niño y la madre, Bruner determina que se encuentran inmersos dentro de “juegos rutinarios o actividades interactivas, formatos en términos de este autor”. Este concepto de rutina de manera simple se puede entender como aquellas actividades que se hacen de manera repetitiva, y en la vida de la madre y el hijo tienen lugar algunas actividades como: la lectura de libros, el baño, las comidas y dentro de estos espacios el niño aprende a usar el lenguaje.

Con estas teorías se procederá a tomar en cuenta el enfoque del marco socio-histórico cultural y que se relaciona con el desarrollo del lenguaje infantil “escuchar, comprender y hablar son los estadios consecutivos en el desarrollo del lenguaje infantil [...] los niños aprenden a hablar oyendo y escuchando la lengua oral de los adultos que los rodean” (Martín R. , 2018, pág. 101).

.2.2 Características del lenguaje en la edad preescolar y primaria

Aunque los niños en esta etapa de la vida comparten algunas características, ya sea en el ámbito físico y cognitivo, en su adquisición del lenguaje existen diferencias en cuanto al inicio del habla, el ritmo al que se desarrolla el lenguaje y el estilo del lenguaje utilizado por el niño.

Algunos elementos presentes en este desarrollo del lenguaje en la etapa de 3 a 6 años son:

Vocabulario

Martín, R (2018) establece dos opciones de como los niños aprenden el vocabulario “hay dos opciones: aprenden palabras en su entorno natural aprenden palabras al margen de situaciones reales” (p.64).

A continuación se describirá el primero:

Aprender palabras en el entorno natural: Hay dos tipos de palabras que los niños pueden aprender en su ámbito cotidiano. Unas designan objetos que van apareciendo en su vida y que los adultos nombran; así ellos asocian referente y palabra (con su forma y su significado ligado al referente) [...] Ejemplo: estando en la cocina con su madre o su padre preparando la masa para una pizza, conocen nuevos utensilios o ingredientes para cocinar y con ellos el nombre que los determina: rodillo, fuente, papel de cocina, levadura y orégano. Respecto a los conceptos, pueden deducir de la misma situación el significado de los verbos como amasar, dejar crecer la masa u hornear. Y también pueden aprender palabras o expresiones nuevas como comida italiana, si en la conversación la madre o el padre les explican lo que quiere decir. (p. 65)

Aprender palabras en la escuela (espacio de su situación real): aquí están presentes algunos recursos, por ejemplo: Los ejercicios en forma de las tradicionales fichas pensados para aprender vocabulario en la escuela se suelen servir del dibujo para

acercar el aprendizaje de palabras al entorno natural. Abundan las fichas y cuentos con dibujos salpicados por palabras que se refieren a los diseños por campos asociativos: por ejemplo, partes de una casa, tipos de casa en función de las culturas, partes del cuerpo, prendas de vestir entre otros. Los ejercicios ideales de este tipo deben combinar palabras conocidas con otras nuevas para que, a la vez que el niño reconoce el contexto, pueda ampliar su léxico. (p.66)

Siguiendo a (Papalia, Sally, & Ruth, 2009, págs. 241-244) algunos elementos presentes en este desarrollo del lenguaje son:

Alrededor de los tres años el niño promedio conoce y puede usar entre 900 y 1000 palabras; a los seis años cuenta por lo general con un vocabulario expresivo de 2600 palabras y entiende más de 2000. Este vocabulario se va extendiendo a lo largo de la vida y gradualmente puede ocurrir por medio del mapeo rápido, que permite al niño captar el significado aproximado de una nueva palabra después de escucharla sólo una o dos veces en la conversación.

Los niños de tres y cuatro años parecen capaces de saber cuándo dos palabras se refieren al mismo objeto o acción. Saben que un solo objeto no puede tener dos pronombres propios, por ejemplo; “un perro no puede ser manchas y fido”. También saben que es posible aplicar más de un adjetivo a un solo sustantivo, “fido es café y peludo” y que un adjetivo puede combinarse con un nombre propio “fido listo”.

Gramática y sintaxis

Las formas en que los niños combinan sílabas en palabras y palabras en oraciones incrementan su nivel de complejidad durante la niñez temprana. A los tres años, los niños empiezan a usar plurales, posesivos y el tiempo pretérito (acciones que ya pasaron), conocen la diferencia entre yo, tú y nosotros. Pueden hacer y responder preguntas de qué y dónde (es más difícil entender los por qué y los cómo).

Por lo regular sus oraciones son cortas, simples y declarativas “Kitty quiere leche”. A menudo omiten artículos como “un” y “la”, pero incluyen algunos pronombres, adjetivos y preposiciones. Con relación a estas oraciones, entre los cuatro y los cinco años, las oraciones incluyen un promedio de cuatro a cinco palabras y pueden ser declarativas, negativas: “no tengo hambre”, interrogativas: ¿Por qué no podemos salir? o imperativas “cacha la pelota”. Tienen a hilar oraciones en narrativas que se alargan: “y...luego...y...entonces...”

La comprensión al momento de la recepción de mensajes, quizá suela ser inmadura se describe en la siguiente situación: “Noah, de cuatro años, puede cumplir una orden que incluye

más de un paso “recoge tus juguetes y ponlos en el armario”. Sin embargo, si su madre le dice “puedes ver televisión después de que recojas tus juguetes”, puede procesar las palabras en el orden en que las escuchó y creer que puede ver primero la televisión y luego recoger los juguetes.

Entre los cinco y siete años, el habla de los niños es más parecida al habla adulta. Sus oraciones son más largas y complicadas; usan más conjunciones, preposiciones y artículos; emplean oraciones compuestas y complejas y pueden manejar todas las partes del habla.

Es común que los niños pequeños comentan errores porque todavía no aprendieron las excepciones a las reglas gramaticales. Decir “cabo” en lugar de “quepo” o “abrido” en lugar de “abierto” es un signo normal del progreso lingüístico.

Pragmática y habla social

Con las habilidades de la gramática y sintaxis, adquieren mayor competencia en la pragmática, esto es, el conocimiento práctico de cómo usar el lenguaje para comunicarse. Este avance incluye cómo saber pedir las cosas, cómo contar un cuento o un chiste, cómo empezar y continuar con una conversación y cómo ajustar los comentarios a la perspectiva del oyente.

Estos son aspectos del habla social, la cual tiene el propósito de ser entendida por quien escucha. La mayoría de los niños de cinco años pueden adaptar lo que dicen a lo que conoce quien escucha. Estas situaciones se presentan cuando los niños hablan con adultos emplean un lenguaje más cortés que con otros niños.

Respecto al desarrollo de la pragmática, existen otros punto de vista en cuanto a su desarrollo, un ejemplo es lo que menciona Cruz y Pacchiarotti, en su estudio que tiene como objetivo: describir cuáles son las estrategias utilizadas por los niños (en el caso de que se presenten a nivel verbal) en el desarrollo del rol social que le es asignado dentro de una actividad lúdica.

Habla privada

Se refiere al habla con uno mismo y es común en la niñez, está presente de los cuatro a los diez años de edad (Berk, 1986, citado en Papalia 2010). Este tipo de habla se emplea en actividades como resolver problemas o tareas difíciles, donde no los supervisa ningún adulto (Berk, 1992; Berk y Garvin, 1984, citado en Papalia 2010). Un ejemplo de este tipo de habla puede ser: “Anna, de cuatro años, pintaba sola en su cuarto; cuando terminó se le oyó decir en voz alta: Ahora tengo que poner los dibujos en algún lugar para que se sequen, los voy a poner cerca de la ventana, tienen que secarse ahora” (Papalia, Sally, & Ruth, 2009, pág. 243).

Retraso en el desarrollo del lenguaje

Anteriormente se había mencionado que el desarrollo del lenguaje dependerá de varios factores, por lo que tendrá variaciones en cada niño. No existe una sola causa para determinar porque hablan a temprana edad algunos niños y otros se tardan más. Existirán diversos puntos a considerar para determinar alteraciones del lenguaje; puede ser la falta de aportaciones lingüísticas en casa, problemas de audición, y anomalías faciales y de la cabeza, nacimiento prematuro, historia familiar, factores socioeconómicos.

Estas alteraciones en el lenguaje tienen incidencias en el llamado mapeo rápido, al tener que escuchar una palabra un mayor número de veces, para poder incorporar a su vocabulario, y los niños sin alguna alteración lo hagan de manera más rápida.

El sentido de este apartado del retraso del lenguaje radica en conocer que algunos niños y niñas presentan estas alteraciones y a la hora de presentar el cuento los (as) anfitrionas deberán prestar atención, debido a que algunas palabras tengan que repetirse un mayor número de veces, quizá por su desconocimiento de no haberla escuchado antes o en su pronunciación.

Estas características del lenguaje se relacionan con la alfabetización, de acuerdo a Papalia 2009, se requiere de dos tipos de habilidades para que se pueda llevar a cabo: 1) capacidades del lenguaje oral, como vocabulario, sintaxis, estructura narrativa y la comprensión de que el lenguaje se utiliza para comunicarse, 2) capacidades fonológicas específicas (conectar letras con sonidos) que ayudan en la decodificación de la palabra impresa (p.244).

3.3 Desarrollo del lenguaje oral en los niños de 5 y 6 años, experiencia en UNIVERSUM

El lenguaje oral se considera como “la manera natural como se aprende la lengua materna permite la comprensión y expresión de mensajes, elaborar ideas, tener interacción comunicativa con otros, reflexionar y solucionar problemas” (Guárneros & Lizbeth, 2014, pág. 24).

La función de la expresión oral “es la principal herramienta para integrarse, interactuar y aprender el mundo que rodea al ser humano. Es por medio del lenguaje, que el niño desarrolla su inteligencia interpersonal para expresar sus sentimientos, deseos, necesidades e ideas” (Ruis, M. 1987) citado por (Saca, 2013, pág. 50).

Las citas anteriores dan cuenta de algunas características del lenguaje oral, así como su importancia dentro del desarrollo del ser humano. A lo largo de este capítulo se ha hecho

mención de la forma de adquisición del lenguaje, que está presente desde los primeros grupos humanos y a través de la interacción social.

Un espacio donde está presente la interacción y el lenguaje es el museo, con la exposición y comunicación de diversas temáticas, el caso de UNIVERSUM, se enfoca a la divulgación de la ciencia. ¿y cómo es que el museo se considera un espacio de comunicación? es en los años 70, debido a que se empiezan a impulsar teorías de comunicación y su incidencia en los museos.

Y es como se establece “la exposición como un *médium* se toma consciencia sobre su complejidad y la particularidad de su lenguaje, que hacen del museo un poderoso medio de comunicación y de divulgación” (Nuñez, 2006, pág. 188). Esta cita da cuenta de cómo el lenguaje del museo se expresa en sus exposiciones, que están conformadas por diversos objetos, con un lenguaje no verbal.

Estos objetos van a variar de acuerdo a los objetivos del museo, así como a las temáticas que abarquen, debido a que pueden ser considerados como objetos antiguos con historias que contar, así como los conocimientos de formas de vida de las culturas, u objetos creados por los expositores para causar determinado impacto en los visitantes.

Esta concepción de los objetos, tiene relación con la perspectiva de los museos que se ha tenido a lo largo del tiempo, porque fueron apareciendo los denominados museos interactivos, centros de ciencias, con nuevas temáticas, por ejemplo: “se trata el tema del medio ambiente con propuestas de reconstrucciones de ecosistemas” (Nuñez, 2006, pág. 187).

Dentro de mi experiencia como “becaria por la ciencia” durante el periodo 2015-2017 dentro del Museo UNIVERSUM y en la sala R3, los objetos que conforman la sala se consideran interactivos, y una de sus características radica en la estructura que presentan, permitiendo que los visitantes tengan un contacto directo con estos, y se logre un impacto en ellos y puedan existir aprendizajes, porque es un museo de ciencias interactivo.

La exposición en estos museos de interacción plantean “la idea de involucrar a los visitantes dentro de una puesta en escena de la temática y los objetos expuestos, permitiéndole ser actor dentro de la exposición y ofreciéndole la información necesaria para ser interprete de los contenidos” (Nuñez, 2006, pág. 187).

De acuerdo a Núñez (2006): la exposición dentro del museo, hace hincapié en los tres componentes del lenguaje que se habían descrito anteriormente.

Sintaxis: La exposición como tal es el medio o emisor del mensaje que tiene sus propias reglas de ordenamiento de los signos (objetos, imágenes, palabras, sonidos, colores, texturas, etc.)

Semántica: En lo que se refiere a la disposición estos signos en el espacio; esta disposición obedece a un discurso y unos contenidos temáticos a comunicar.

Pragmática: Se refiere al visitante quien, al recorrer la exposición recibe el mensaje, lo interpreta a partir de su propia experiencia y conocimiento, lo aplica a su situación actual con lo cual se hace efectivo el proceso de comunicación (p.189).

Como se menciona en la cita anterior, los equipos interactivos permiten establecer un contacto directo con los visitantes por lo que dentro de la sala R3, existe una serie de equipos que tratan diferentes temáticas relacionadas con el cuidado del medio ambiente y su contenido puede ser aprehendido por los propios visitantes, y de esta manera suele estar presente el lenguaje de los objetos.

Respecto al desarrollo del lenguaje oral en los preescolares, puedo determinar que de manera directa por parte de los equipos interactivos, no era su objetivo como tal contribuir a este desarrollo, lo que también pasaba con los recursos didácticos. Sin embargo en las visitas guiadas y en mi labor diaria de dar recorrido por la sala a los visitantes se establece un diálogo con los preescolares, promoviendo que se expresen de manera oral a través del vocabulario que manejan, así como el aprendizaje de nuevas palabras que escuchan a lo largo de las visitas

Dentro del museo UNIVERSUM, existe una sala exclusiva para niños denominada espacio infantil, tuve la oportunidad de hacerle una entrevista a la encargada de dicha sala, para identificar si se toma en cuenta el desarrollo del lenguaje oral en los preescolares y como es que se encamina.

3.3.1 Análisis de la entrevista semiestructurada a la curadora educativa de la Sala Espacio infantil

Esta entrevista realizada a la curadora educativa de la sala espacio infantil fue muy enriquecedora, ya que explicó detalladamente las actividades que se realizan en espacio infantil. Me fue respondiendo la primera pregunta que le realicé sobre cómo es que se fomenta el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 y 6 años dentro del museo; aunque al principio no entendía a qué me refería y lo expresó.

Hizo hincapié en determinar cuál es el objetivo del museo UNIVERSUM, no el de su sala, a diferencia del curador educativo de la sala R3. Se refirió al acercamiento a la ciencia y que de alguna manera el fomentar el lenguaje oral no está como tal determinado, sin embargo, está implícito en las actividades que se llevan a cabo y no necesariamente está presente en un recurso didáctico. Mencionó el enriquecimiento del vocabulario dentro del campo científico, así como la descripción que se les pide que emitan de la observación que hacen en la sala.

Esta sala se identifica por la presencia de los padres, y que también en ellos se puede impactar dentro de su vocabulario, como lo dice la licenciada Paola. Esta aseveración es muy interesante porque muestra cómo es que el lenguaje está presente en todas las edades y se sitúa en un lugar específico de acuerdo a los propósitos destinados para ese lugar.

Se emplea también la narración por parte de los niños en la actividad de “mi primer viaje a la luna” (ver anexo 5), actividad que involucra la expresión gráfica y la expresión oral, al contar su propia experiencia que parte del interior. Cuentan con una sala donde se lleva a cabo la lectura, y que podría ser un espacio donde también este presente el lenguaje oral, en la parte en la que se lleva a cabo la lectura de cuentos a los niños y estos escuchen, aunque no es un espacio que prefieran visitar los niños y adultos. Y aquí la Licenciada Paola hace hincapié en la labor que desempeñan los (as) anfitrionas, al desarrollo de habilidades de expresión y capacidad para contar e inventar historias para el público que acude a la sala; aunque aquí entraría un área de oportunidad, ya que se ve debilitada por múltiples factores que van desde el desinterés, hasta el desarrollo de habilidades de expresión y capacidad para contar e inventar historias para el público que acude a la sala.

Como responsable de la sala, asume que se lleve un trabajo en conjunto con los anfitriones, este enunciado refleja que la licenciada está al pendiente de lo que acontece en su sala y un trabajo en equipo, no delegándolo solo a una persona.

En esta parte de cuentos, menciona que existen libros en su sala que no contienen letras y que la mayoría de nosotros y el público que acude se sorprende porque un cuento debe tener letras, y es aquí donde ella menciona la creación de historias por parte de los niños, potenciando habilidades de lenguaje oral, al expresarse de manera libre. En este punto se destaca el uso del cuento como un recurso didáctico que da paso a la expresión oral, ya que lleva a la creación de las propias historias por parte de los niños (as) apoyándose de imágenes, asimismo su lenguaje

será evidenciado en la narración que establezcan y dependerá de varios factores, de acuerdo a su percepción del mundo y su edad.

Ella trata de impulsar a los anfitriones para que se conviertan en promotores de lectura, para que los niños adquieran ciertas habilidades, como entonación, direccionalidad y puntuación. Una actividad que se relaciona con mi propuesta pedagógica es el cuentacuentos, y que aquí también se parte del trabajo de los anfitriones y que ellos contarán las historias, partiendo de la premisa de la licenciada Paola y el gusto de hacerlo, destacando que el éxito de una historia radica en la emoción que se le da y que a su vez se transmite al público. Esta actividad se lleva a cabo de acuerdo a la programación que maneja la sala de espacio infantil y es dirigida por sus anfitriones, aunque determina la licenciada Paola que se da de manera libre y en el espacio de colchonetas.

Cuentan con un teatino, y dos obras que se habían presentado con anterioridad; por cuestiones de material y guion que se manejaba no tuvieron éxito y ya no se presentaron. Actualmente tienen una obra de teatro que trata sobre la extinción de los dinosaurios, ya que sus títeres son peluches y el guion atrapa al público, como ha tenido éxito ha perdurado.

Se le da apertura a la promoción de habilidades de vocabulario, y que se relaciona con identificar las letras, aunque no sepan leer, pero saben cómo se escribe su nombre o algunas palabras como “mamá” o “papá” o frases como “te quiero” (ver anexo 5).

Considera que es importante que existan recursos didácticos en el espacio museístico y lo define de esta manera “un recurso didáctico dentro del espacio museístico, es aquel pensado para una población, este en particular que le va a facilitar la comprensión de algún concepto y desarrollo de habilidades” (ver anexo 5). Esta definición que se expresa es clara, aporta elementos como el desarrollo de habilidades, y que es un objetivo del presente trabajo en cuanto al desarrollo del lenguaje oral y que también va a contribuir a los contenidos del museo para su comprensión. A diferencia del curador de la sala R3, no se mencionan a los equipos que forman parte de la museografía como recursos didácticos.

Aunque no considera que sea prioridad su existencia dentro del museo, y en este caso expresa el trabajo de los anfitriones, algo más valioso que los materiales y al ser mediadores refuerzan la parte oral y verbal, dialogando para que se reflexione acerca de un tema. Sobre el trabajo de los anfitriones, la curadora le da mucha prioridad, incluso más que a los propios recursos; esto se puede relacionar con el comentario que hacía el curador educativo de la R3, al mencionar a los anfitriones como recursos didácticos.

Desde mi punto de vista considero la existencia de un equilibrio en cuanto a los recursos didácticos y el trabajo de los (as) anfitrionas, debido a que desde mi experiencia frente a grupo no todas (as) tenemos habilidades para captar por un determinado tiempo la atención de diversos tipos de público. Las capacitaciones que se reciben en cuanto a las características biológicas y su forma de aprendizaje de los diferentes tipos de público que acuden al museo ayudan; sin embargo la realidad suele involucrar factores sociales que determinará el comportamiento de los grupos.

Además que la comunicación puede viajar en las dos direcciones, y no solamente se establezca del anfitrión hacia el público. Con la ayuda de recursos didácticos dentro del museo se puede propiciar que los visitantes participen utilizando estos recursos y en diferentes actividades para experimentar experiencias significativas que tengan impacto en su vida cotidiana.

3.4 Desarrollo de habilidades de lenguaje oral con el uso del cuento como recurso didáctico

A la edad de 5 y 6 años que es la edad que abarca el proyecto, el tipo de texto que pueden entender es un “discurso breve narrativo o descriptivo”. La narración oral tiene diferencia con una conversación, de acuerdo a Owens (2003), la narración oral, “consiste de lenguaje expresivo ininterrumpido que pretende captar y mantener el interés del oyente en donde el narrador produce mensajes sobre un tema específico” citado por (Peña, págs. 5-6). Una de las características de las narraciones orales es que se da dentro de tiempos pasados, no está dentro del presente, esto se refleja con los cuentos debido a su estructura, y que la forma clásica suele ser el “Había una vez...”

Como seres humanos dentro de una cultura y sociedad, el lenguaje oral nos permite comunicarnos para expresar ideas y pensamientos. Centrándose en el desarrollo del lenguaje oral, es importante considerar que se relaciona con el lenguaje escrito, debido a que se expresa, se puede plasmar de manera escrita, reflejándose en el proceso de alfabetización.

El lenguaje oral se adquiere en un primer momento después del lenguaje no verbal, debido a los procesos de socialización en los que se encuentran y tienen contacto los niños, (familia, escuela, círculo de amigos). Un elemento que puede contribuir al desarrollo de este tipo de lenguaje, es la lectura en voz alta, y que desde edades preescolares se encuentra en el espacio formal, dentro del aula o en el espacio informal dentro de la familia.

Antes de adquirir la habilidad lectora los niños tienen la capacidad de escucha (a condición de que presenten alteración en esta capacidad) que permitirá entre otras cosas el reconocimiento del vocabulario que contiene el tipo de texto que está escuchando. Esta capacidad de escucha, permitirá su expresión oral, como se menciona en la siguiente cita: “Desde edades muy tempranas, cuando el niño se comunica oralmente o cuando los adultos le leen cuentos, se posibilita que el niño haga inferencias o relacione la historia con sus experiencias, ello le permite ampliar su vocabulario, estar en contacto con los sonidos y empezar a descontextualizar su lenguaje” (Guárneros & Lizbeth, 2014, pág. 23).

Dentro de este párrafo se hace mención de la intervención que puede tener la lectura de cuentos en el lenguaje. La teoría acerca de los beneficios que tiene el cuento en el desarrollo de los niños, abarca diversidad de puntos; como medio u estrategia para la enseñanza de valores, estimular la imaginación y creatividad, para el reconocimiento de la cultura y como elemento para el desarrollo del lenguaje, que es el punto donde se enfoca el trabajo. Existen diversos autores que hacen referencia a las aportaciones del cuento en diferentes ámbitos, de acuerdo a Saénz (1999), citado por González (2006):

- Ampliar el lenguaje de los discentes con un vocabulario amplio, claro, conciso y sugestivo.
- Fomentar la creatividad y la imaginación del alumnado.
- Aumentar la afectividad del niño y de la niña, partiendo de la base de la nobleza, la bondad y la belleza.
- Crear hábitos de sensibilidad artística mediante imágenes atractivas para el alumnado (pág.13).

Conforme al listado, una de las aportaciones del cuento es en el ámbito del lenguaje. Como ya se había mencionado anteriormente a la edad de 6 años, aprehende un mayor número de palabras, y se va ampliando su vocabulario, aunque no desarrollen la habilidad lectora, al escuchar la narración por parte de un lector, “el estímulo del lenguaje se refleja cuando éste repite una y otra vez las historias que el adulto le cuenta incorporando nuevas palabras a su vocabulario y practicando su uso a través del habla”

Otros autores que consideran al cuento como un recurso que influye en el desarrollo del lenguaje son Condori, et. al (2015), que citan a Real (1995), mencionan las funciones de la literatura infantil, “la función principal de la literatura infantil es la de ser arte, por lo tanto conjuga los pasos de la expresión y del contenido, desarrollando el pensamiento y el lenguaje de la infancia”(pág.36).Esta cita no es muy explícita en cuanto a las aportaciones del cuento hacia el lenguaje, solo se menciona de manera general que existe un desarrollo.

Dentro del apartado de teorías del lenguaje Jerome Bruner considera el punto sobre cómo se aprenden las diversas funciones del lenguaje, a través de lo que él denominaba formatos, uno de estos es la lectura de libros. Hizo estudios sobre esta temática, y determinó que: “la sencilla lectura conjunta de libros por la madre y el niño puede ayudar al desarrollo de la gramática, de la comunicación y posiblemente de las posteriores habilidades de alfabetización” (Garton & Chris, 1991, pág. 66).

Este desarrollo del lenguaje no se dará de manera instantánea, sino que será el tiempo y la frecuencia en el que se lleven a cabo estas prácticas de lectura en los espacios donde se desarrollan los niños, desde el ambiente más próximo como la familia, el aula hasta los lugares de esparcimiento y recreación (parques y campamentos), así como los espacios de educación no formal, a los que tienen acceso los niños, un ejemplo son los museos.

La importancia del cuento en educación la educación escolar se hace presente desde antes que empiece a leer, escuchando el cuento narrado por alguna persona que haya adquirido esta habilidad, y que quizá en la mayoría de los casos sea un adulto o incluso por otro niño que haya adquirido esta competencia. En el aula de preescolar suele convertirse en “el libro-objeto cobra importancia material y se transforma en un juguete más a su alcance (o, por lo menos, sería deseable que así fuera)” (Melo, 2010, pág. 66).

Esta cita hace referencia a la presencia de los cuentos dentro del aula y en el hogar, que permitirán un acercamiento previo a la lectura y a la identificación de elementos que lo conforman, ”mientras juegan a que leen, van descubriendo que hay diferencia entre lo que son letras, los números o cualquier otro signo o dibujo; descubre también que no sólo hay letras, sino que éstas forman palabras y que las mismas se leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo” (Melo, 2010, pág. 66).

Los propósitos que van a tener los cuentos son diversos, en este caso se hace hincapié en el lenguaje, y de manera específica a la temática que se enfoquen cumplirán con objetivos determinados, pueden ser enfocados a que “los niños comprendan como está ordenado el mundo a su alrededor, por ejemplo, historias que nos hablan sobre por qué mamá y papá tiene que trabajar, o por qué es bueno cuidar la naturaleza, o algo tan sencillo como un personaje que siempre deja la basura en su lugar. Estos modelos de conducta ayudan a formar adecuadamente el comportamiento de los niños” (Melo, 2010, pág. 66).

Dentro de la educación preescolar, “el lenguaje es una herramienta del pensamiento que ayuda a comprender, aclarar y enfocar lo que pasa por la mente [...] en el jardín de niños debe promoverse de manera sistémica e intencionada el desarrollo del lenguaje (oral y escrito), porque es una herramienta indispensable del pensamiento, el aprendizaje y la socialización” (p.61). Esto se menciona en el documento *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*.⁵

Desde los inicios de la escolarización se toma en cuenta el lenguaje como un elemento importante así como una herramienta para que se desarrolle el pensamiento y que es la base para el desarrollo de otras capacidades como el aprendizaje y la socialización, que estarán presentes a lo largo de la vida.

El ámbito de la oralidad se verá influenciado por la capacidad de escucha y que en el espacio escolar preescolar donde interactúan los niños se establece un diálogo donde la profesora interviene día a día al establecer su clase. Además de elementos como la “conversación, narración, descripción y explicación” *Aprendizajes Clave para la Educación Integral* (p.194).

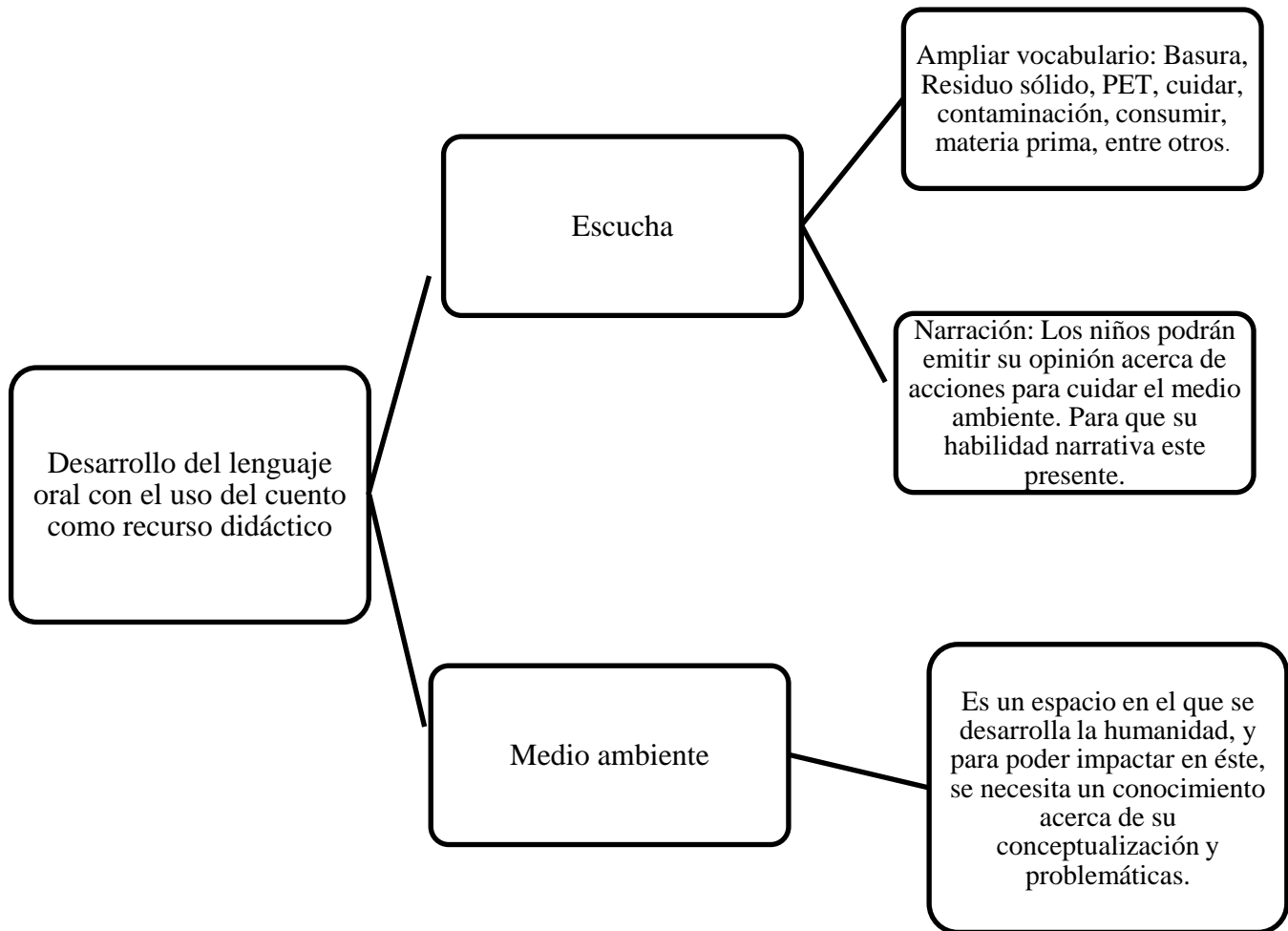
Su aproximación a la lectura y escritura de acuerdo al texto *Aprendizajes Clave para la Educación Integral*, “implica dos vertientes de aprendizaje: por una parte, en relación con el uso y las funciones de los textos (recados, felicitaciones, instrucciones, cuentos y otras narraciones, poemas, notas de periódicos) en diversos portadores (cuadernos, tarjetas, recetarios, periódicos, revistas, libros, sitios web, entre otros)” (p.190). En esta cita se recurre al uso de cuentos como recursos que contribuirán para el logro de la habilidad lectora (lenguaje oral) y escritura (lenguaje escrito).

Dentro del mismo documento se menciona a la educación primaria (edad de 6 años en adelante, esta edad se toma en cuenta en el trabajo) y que aquí es dónde se marca la alfabetización, que en primera instancia se podría referir a la capacidad de aprender a leer y

⁵ Documento (SEP, 2018).

escribir; sin embargo se agrega “Que el estudiante comprenda poco a poco cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para integrarse e interactuar de forma eficiente en una comunidad discursiva donde la lectura y la escritura están inscritas en diversas prácticas sociales del lenguaje, que sucede cotidianamente en los diversos contextos de su vida” (p.73). Con la alfabetización se podrá no solo emplear la escucha, sino también la lectura, narración y producción de textos como la creación de cuentos o historias.

A continuación presentaré un mapa que muestra la relación del desarrollo del lenguaje oral con el uso del cuento como recurso didáctico y medio ambiente. (Elaboración propia).



Capítulo 4. Propuesta del uso del cuento Blancanieves para fomentar el cuidado del medio ambiente en la sala R3 de UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM

4.1 Justificación

La propuesta del uso del cuento como recurso didáctico para fomentar el cuidado del medio ambiente en la sala R3 de UNIVERSUM, Museo de las ciencias de la UNAM, surge por mi experiencia como “becaria por la ciencia” durante el periodo de febrero 2015 a febrero 2017 y el contacto que tenía con los grupos escolares durante las visitas guiadas en la sala antes mencionada.

Parte de las visitas guiadas es exponer las temáticas que abarca la sala R3 (Reducir, Reutilizar y Reciclar) de acuerdo a la museografía conformada por los equipos interactivos, que están relacionados con el impacto hacia el medio ambiente de acuerdo a las acciones que como humanidad hemos llevado a cabo en la vida cotidiana, y asimismo mostrar algunas alternativas de solución. La estructura física de estos equipos, así como su conformación en el caso de manejar la lectoescritura, son factores que influyen en el aprendizaje de grupos de 5 y 6 años de edad debido a que a veces a esa edad no ha sido desarrollado esa habilidad.

Por estas circunstancias surge la propuesta del uso del cuento infantil “Blancanieves y los siete enanos” para apoyar las temáticas de la sala antes mencionada. He adecuado el cuento tomando en cuenta algunos personajes de la versión de los hermanos Grimm: El padre y madrastra de Blancanieves, Blancanieves.

El espacio donde se desarrolla la historia es en una cabaña dentro del bosque donde vive el padre, madrastra y Blancanieves. El guión y la historia giran en torno al objetivo del cuento que es fomentar el cuidado del medio ambiente, y que ellos propondrán acciones para que Blancanieves y su familia puedan cuidar el medio ambiente.

4.2 Análisis del cuento Blancanieves como recurso didáctico para fomentar el cuidado de la naturaleza en la sala R3 de UNIVERSUM, Museo de las ciencias de la UNAM

El cuento de Blancanieves ha sido analizado desde diferentes perspectivas y campos del saber, por ejemplo desde el psicoanálisis situando los valores que se reflejan en los personajes y los significados que reflejan sus características y acciones. La parte estructural que se refiere a los elementos que contiene el cuento, por ejemplo: la función de los personajes, el lenguaje que es utilizado así como el tiempo de los acontecimientos y otros elementos que manejan autores que se han dedicado al estudio del análisis narrativo.

El trabajo titulado *Una comparación estructural y psicoanalítica de dos versiones de Blancanieves: de los hermanos Grimm a Disney* de la autora (Gómez, 2012-2013) de la Universidad de la Rioja, describe las transformaciones que ha sufrido el cuento en sus diferentes etapas y tiempos pasando por la oralidad, la escritura y lo audiovisual.

En la parte que constituye la estructura del cuento, la autora menciona algunos autores que incursionaron en este punto, destaca el trabajo del autor Vladimir Propp (1968), como es que se había mencionado dentro de este trabajo (en los elementos del cuento), aquí se toma en cuenta las diversas funciones que se detectan en el cuento de los hermanos Grimm, así como las acciones que lleva a cabo cada personaje. También toma en cuenta algunos postulados de Claude Bremond semiólogo francés, para analizar algunos puntos del cuento con la característica de ser más esquemática que la del autor Vladimir Propp.

En el análisis psicoanalítico de la versión de los hermanos Grimm, la autora determina que se analizarán las partes más importantes de la historia. Se tomará en cuenta el análisis que elaboró el psicólogo y psicoanalista Bruno Bettelheim, con su obra *psicoanálisis de los cuentos de hadas* publicada en 1976. En cada apartado como son el comienzo, la trama y el desenlace los personajes efectúan diversas acciones y situaciones a las que se enfrentan y tienen significados, así como los objetos presentes en el cuento.

En el trabajo titulado *Análisis comparativo de tres versiones de Blanca nieves* de la autora (Carpena, 2015) se incluye la comparación entre la película de Walt Disney, la de versión de Roald Dahl (1982), y la adaptación de Suzanne Kaboc, de la versión original de los Hermanos Grimm (2011) y específicamente de las ilustraciones realizadas por Benjamin Lacombe. En este trabajo se hace énfasis en el lenguaje (iconico-literario, cinematográfico y literario) que se maneja en cada una de las versiones, con un análisis estético (lo que simbolizan las imágenes, de

acuerdo a su estructura y colores) y los valores y actitudes que se transmiten en las tres versiones.

Con el documento anterior se comparte la diferencia en cuanto a las distintas versiones del cuento. La autora concluye que la época en que las versiones fueron escritas y proyectadas es un factor que determina el uso del lenguaje, así como la existencia de valores y antivalores que se maneja y como es que se pueden trabajar en el aula a través de diversas actividades.

En el primer capítulo del presente trabajo se aborda el apartado del cuento como medio para transmitir valores y formas de vida, la autora Carpena, (2015) identifica valores positivos y negativos que se encontraron dentro de las tres versiones que abarca su trabajo. Los valores positivos son la cooperación, generosidad, amor hacia los demás, amor hacia la naturaleza, los animales, bondad, felicidad, amistad. Por otro lado los valores negativos son los prejuicios, envidia, machismo, avaricia, maldad, venganza y mentira.

4.2.1 Propuesta: Cuento de Blancanieves para abordar la temática del cuidado del medio ambiente

Título: “Blancanieves y las Maravillas del Bosque”

Personajes principales:

Nombre del anfitrión o anfitriona: Narradora

Blancanieves: Narradora

Personajes secundarios:

Pino (Padre)

Doña Conta (Madrastra)

Guardianes del ambiente (público de 5-6 años que visitan la sala R3)

Espacio de narración del cuento: Bosque (Aunque sea dentro de la sala R3, se les puede invitar que imaginen que están en el bosque.

Narrador (a): ¡Hola amiguitos (as)!, Bienvenidos a UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM y a la sala R3 (Reducir, Reutilizar y Reciclar) yo soy (nombre del anfitrión o anfitriona) que cuenta cuentos en esta sala; oigan, ¿quieren que les cuente un cuento?

Pues ahí les va...

Había una vez... en un bosque muy, muy lejano, una niña más o menos de su edad, ¿cuántos años tienen?, que se llamaba Blancanieves, ¿conocen esa historia? les contaré otra historia que no conocen de ella.

Blancanieves vivía con su papá que se llamaba Pino, y su madrastra Doña Conta, en una cabaña dentro del bosque, porque lo tenían que cuidar, pero no sabían cómo. Entonces, Blancanieves quiso buscar ayuda, para que con su papá Pino y su madrastra Doña Conta, hicieran acciones para cuidar al bosque.

Vino al museo, UNIVERSUM y a esta sala **Nota:** (Aquí aparece Blanca Nieves) los vio a ustedes y dijo:

Blancanieves: ¡Hola amiguitos!, ¿Cómo están?, ¿Quieren ser parte de mi equipo y convertirse en guardianes ambiente y decirme como mi familia y yo podemos cuidar nuestra casa que es el bosque y que forma parte del medio ambiente.

Anfitrión o Anfitriona: ¿Quieren ayudarlo a Blancanieves y ser guardianes del ambiente? Pues empecemos

Nota: Aquí el anfitrión dirige el juego detectives del medio ambiente

Instrucciones:

Los niños se sientan en círculo y el títere de Blancanieves con el anfitrión, en medio del círculo.

Y les hará la pregunta, ¿Qué harían para cuidar el bosque?

El anfitrión procurará que las intervenciones se lleven a cabo de manera ordenada para que se emplee un escucha y poder establecer un diálogo. Se procura que expresen sus ideas de manera clara para todos (as) sus compañeros (as).

En dado que caso que los niños (as) no conozcan acciones para cuidar el medio ambiente, el títere de Blancanieves con el anfitrión le puede explicar algunas opciones

- No generar residuos sólidos como botellas de Plástico (o PET), envolturas de dulces, bolsas de plástico, vasos de unicel, popotes, ni tirar los mismos residuos antes mencionados. Tampoco cáscaras de plátano, de mango porque pueden quitarle espacio a los animalitos que viven allí y además que pueden vivir ratas y nos podamos enfermar.
- Sembrar árboles para que tengamos un aire más limpio para respirar, para que los animalitos tengan dónde vivir, y puedan captar más agua y podamos vivir.
- Utilizar más la bicicleta, y transporte público, para generar menos contaminación del aire.
- No desperdiciar agua, regando el bosque cuando hace mucho calor, sino en la tardecita para que aprovechen mejor esa agua.
- Tratar de comprar cosas que no utilizamos, para generar menos residuos y que no se ocupe materia prima

Para finalizar

El anfitrión (a) y Blancanieves les preguntará que aprendieron en el juego, y les dirán:

-¡Lo han hecho muy bien amiguitos! Ahora colóquense en un círculo, pongan su mano enfrente de ustedes y repitan: ¡soy guardián ambiental y me comprometo a cuidar los bosques y a decirle a mi familia y amigos que lo hagan!

Se les puede dar una insignia o un reconocimiento que los identifique como guardianes del ambiente.

4.2.2 Manual de uso del Cuento “Blancanieves y las Maravillas del Bosque”

Este cuento está dirigido para niños de nivel preescolar e inicios de primaria, que se encuentran en edades de 5-6 años que visitan la sala R3, de UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM; aunque no se descarta su uso para menores de 5 años y en etapa de educación primaria. El número de visitantes estará determinado por la logística de la sala.

El anfitrión o anfitriona de la sala, puede usar el cuento al inicio de su visita guiada, intermedio o al final de esta, tomando en cuenta que el tiempo total son, 40 min aproximadamente. Se sugiere buscar un espacio dentro de la sala R3 que permita que los visitantes permanezcan sentados.

Se debe leer el guion antes de presentar el cuento y propiciar la participación de los visitantes, en la parte del cuento que se indica. Es importante mencionar que el guion del cuento es una guía, y no necesariamente se deben seguir los diálogos como se muestran, pueden crear nuevos e improvisar, pero si hay que tomar en cuenta que se abordan problemáticas ambientales y que propongan ideas que puedan solucionarlas y de esta manera fomentar el cuidado al medio ambiente.

En cuanto al títere de Blancanieves, se elabora la lista de materiales que se utilizaran para su construcción, sin embargo es necesario darle mantenimiento a lo largo del tiempo. También se puede elaborar otro títere para el ejemplar del narrador con el video tutorial que se incluye en la sección de lista de materiales. Pueden elaborarse dos ejemplares, para ocuparse con dos grupos al mismo tiempo en diferentes espacios.

Se recomiendan algunas lecturas para los y las anfitrionas sobre la lectura de cuentos, se anexa en la bibliografía, sin embargo una herramienta muy importante el interés, la actitud y la emoción que tengan los y las anfitrionas al contar el cuento para que puedan contagiar a su público.

La evaluación de los recursos didácticos, consiste en un proceso continuo de acuerdo a determinados criterios para el análisis de su funcionamiento y su cumplimiento de objetivos. La evaluación es útil para detectar áreas de oportunidad y establecer cambios para que se dé un óptimo funcionamiento y ayude al aprendizaje dentro del espacio museístico.

Es importante tomar en cuenta las opiniones de los visitantes, en cuanto al funcionamiento del recurso, porque finalmente es destinado para ellos. A continuación se sugieren algunos criterios de evaluación que se puede aplicar al cuento infantil: Blancanieves y las Maravillas del Bosque.

Criterios para evaluar el cuento como recurso didáctico			
Psicológicos	Logra motivar a los visitantes	El material propicia la obtención de actitudes positivas	El material capta la atención
De contenido	El contenido se relaciona con el tema de fomentar el cuidado a la naturaleza	El contenido es actual y veraz	El contenido es suficiente, considerando la edad de los visitantes
Pedagógicos	Se logran los objetivos de la propuesta del cuento como recurso didáctico	El guion presenta la información de manera clara y gradual, de lo simple a lo complejo	El lenguaje que se utiliza en el cuento es claro, preciso y sencillo
Técnicos	Los materiales propuestos fueron los adecuados para la realización del títere	El tamaño del títere es adecuado para su uso con la población a la que va dirigida	Las instrucciones para elaborar el títere fueron las adecuadas

La tabla fue elaboración propia a partir del documento *Elaboración de material didáctico* de (Morales, 2012, págs. 48-49).

4.3 Materiales para la elaboración del títere de Blancanieves

La técnica que será utilizada será la de hule - espuma. Es importante considerar que el material que se ocupara es de acuerdo al tamaño y medidas del títere.

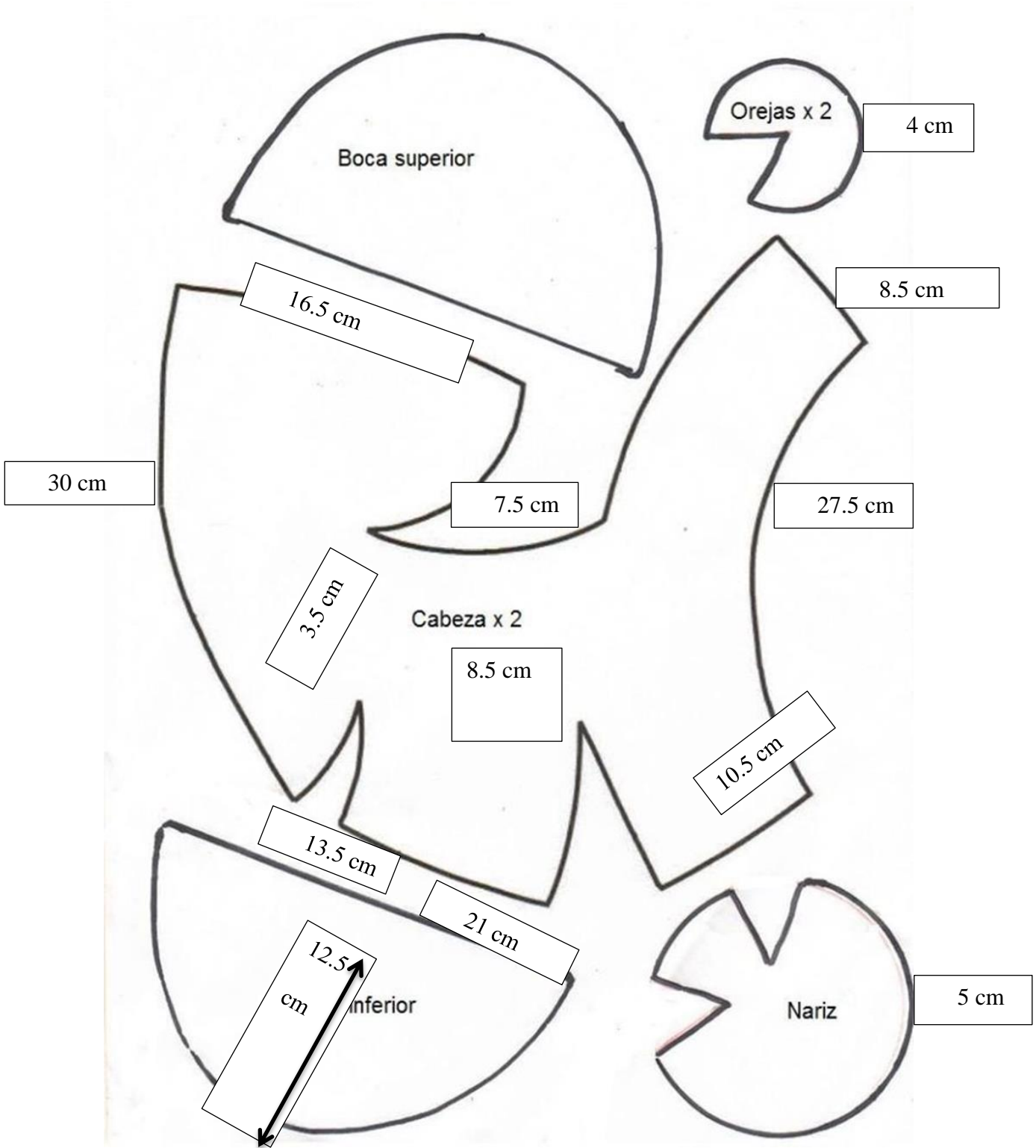
- * Goma espuma de un centímetro de espesor (2 metros para el tamaño del títere que aquí se muestra)
- * Tijeras
- * Cúter
- * Molde de cabeza, boca y oídos (se encuentra en la siguiente página y una sugerencia de medidas de sus partes del cuerpo)
- * Pegamento flexo y 2 abatelenguas para agarrar el pegamento
- * Plumón permanente negro
- * Cartón delgado (puede ser una caja de pizza mediana o grande)
- * 1 1/2 m de fieltro de color rosa, carnita, café oscuro o del color de preferencia para el tono de piel, 1/4 m de fieltro negro para los ojos y 1/2 blanco para los ojos y zapatos, se pueden hacer de otro color.
- * 1 bola de estambre grueso de color negro para el cabello o se puede optar por café
- * 1 metro de listón de 1 cm de ancho del color de preferencia para la diadema

Se recomienda ver el siguiente tutorial, para la elaboración de la cabeza del títere de Blancanieves.

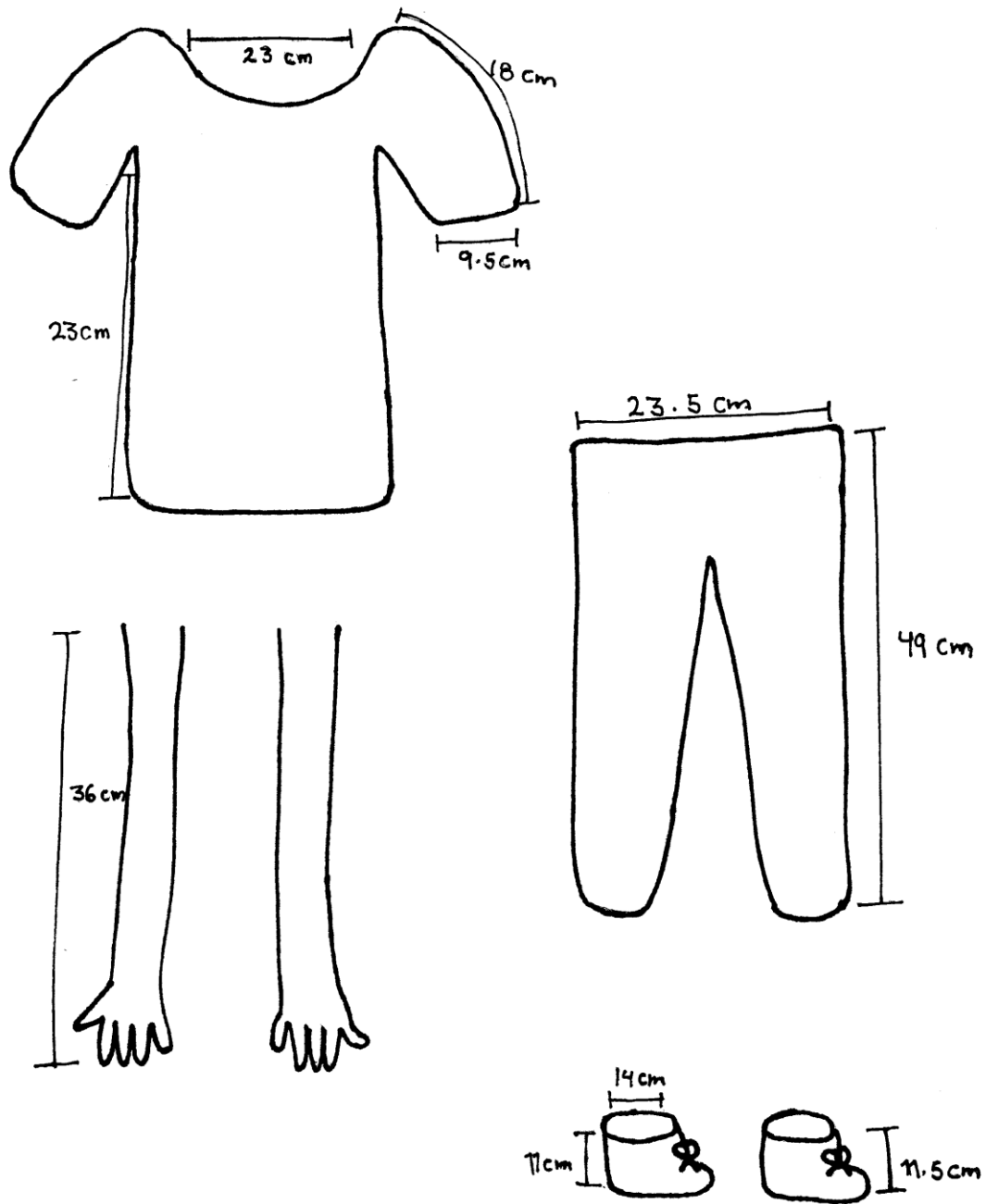
<https://www.youtube.com/watch?v=fxL3isvDvKQ> (Youtube)

La fotografía que se anexa del títere construido se puede tomar en cuenta, no incluye materiales como las bolas de unicel, estambre de color café y rojo (como se muestra en el video tutorial). El cuerpo también será elaborado con hule espuma y en las siguientes páginas se darán algunas opciones de medidas.

4.3.1 Molde de cabeza, boca y oídos del títere



4.3.2 Molde de propuesta de Títere para acompañar el cuento “Blancanieves y las Maravillas del Bosque”



4.3.3 Títere de Blancanieves



5. Reflexiones finales

En el camino de la pedagogía, una piedra con la que tropecé y me gusta es la educación ambiental, desde el servicio social tuve un acercamiento acerca de la teoría existente de este tema, así como su ejercicio dentro del país en los Centros de Educación Ambiental; estos espacios corresponden a la educación no formal. La operación de la educación ambiental también se encuentra en espacios formales en la curricula de los diferentes niveles educativos.

En el museo UNIVERSUM, para ser anfitriona (becaria) la sala que escogí fue R3 (Reducir, Reutilizar y Reciclar) y descubrí cómo es que el museo y en especial esta sala se podían convertir en un espacio donde estuviera presente la educación ambiental. Y, ¿de qué manera estaría presente esta educación?, a través de varios puntos: la información que contenía la sala, que forma el conocimiento de las diversas problemáticas ambientales, posteriormente el análisis de estas problemáticas y finalmente reflexionar y construir posibles acciones y soluciones desde el espacio individual, y también de manera colectiva. Aquí estaba presente mi intervención como anfitriona, mediadora de estos saberes y mi formación como pedagoga.

Durante mi estancia dentro del museo UNIVERSUM, y en particular dentro de la sala R3, fui aprendiendo y construyendo saberes que se relacionan con la pedagogía, realizar visitas guiadas con diversos tipos de público y explicarles diversas temáticas, planeación de talleres y actividades, hasta la creación e implementación de recursos didácticos. Estos saberes implicaban una acción que considero muy importante, la observación y escucha de los visitantes. La labor que desempeñan los anfitriones a veces será un determinante para que los visitantes puedan o no tener una visita que les haya impactado. Conviví con colegas y compañeros de diversas áreas, por ejemplo: biología, psicología, psicología educativa y diseño gráfico, por lo que aprendí y construí conocimientos de sus áreas para poder enriquecer el discurso que se establece dentro de este espacio museístico.

La creación de UNIVERSUM, no estaba pensada para atender a estudiantes de educación preescolar y primaria, sin embargo conforme paso el tiempo se tuvo que atender esta demanda de público, por lo que los proyectos pasados y actuales se pueden tomar en cuenta para que como espacio museístico tenga una cobertura en cuanto a calidad y cantidad.

La observación la empleaba en el momento en que ingresaban los visitantes a la sala R3, su asombro ante la museología que forma parte de la sala y la información que contienen, sobre las diversas problemáticas ambientales; sin embargo había público que no se interesaba por las

temáticas, y no se detenían a observar los equipos que conforman la museografía debido a varios factores, que van desde el interés personal, hasta la estructura de este espacio.

En cuanto a la escucha, había veces que el público se detenía a expresar dudas, felicitaciones y también quejas, estas iban desde la forma de organización, hasta considerar el estado de los espacios del museo (limpieza de las instalaciones y funcionamiento de los equipos que forman parte del museo). Los equipos que forman parte del museo estaban condicionados a la parte de funcionamiento y diseño; expresiones como “no funciona, no alcanzo a ver, no sé leer, o esto me aburre” y que en ocasiones partían de público en edad preescolar y primaria, me llevaron a iniciar mi proyecto hacia la construcción de un recurso didáctico encaminado a complementar la museografía existente en la sala R3.

Y, ¿por qué un cuento? considero que el contar cuentos y escucharlos causa un impacto dentro del público al que va dirigido debido a que su contenido puede partir desde un objeto hasta involucrar aspectos de la vida cotidiana. Con elementos como la creatividad e imaginación puede convertirse en un recurso que integre conocimientos y a su vez sea de interés para quienes va dirigido. Este recurso puede utilizarse para abordar diversas temáticas, adaptando su contenido a los fines que se persiguen.

Hemos leído, o nos han leído desde pequeños, títulos como “Caperucita Roja, Cenicienta, Blancanieves, Pulgarcito” por mencionar algunos. Aunque para ser considerados como cuentos destinados al público infantil tuvieron que sufrir transformaciones en su contenido debido a que las versiones originales manejaban contenido que no era adecuado en términos de situaciones que el público infantil no podía conocer y tener acceso. Un ejemplo es el triunfo de las personas que hacen acciones que perjudican a los demás, denominados como los “malos”.

Con esta aseveración se deja ver que la literatura infantil, tiene determinadas características, y que dentro de la teoría en este trabajo se mencionaron algunas, incluyendo un tipo de lenguaje empleado y los beneficios que brinda la lectura de estos a los niños de 5 y 6 años, haciendo énfasis en su desarrollo del lenguaje, que básicamente se hace referencia al incremento de vocabulario, que de alguna manera le ayudará para expresar sus ideas a través del conocimiento de nuevas palabras y en la parte de la narrativa.

Es importante considerar que el lenguaje es una de las habilidades que los niños (5 y 6 años) van desarrollando en los espacios en los cuales interactúan, desde el hogar, la escuela y espacios

no formales de educación y en este caso el museo, espacio de aprendizajes y socialización del conocimiento.

La adaptación que realicé fue del cuento clásico “Blancanieves y los Siete Enanos” tomé en cuenta la versión de los hermanos Grimm, me permitió conocer cómo es que se define este género literario. La creación de recursos didácticos implica diversas características, y una que considero que es la base es tomar en cuenta las necesidades del público al que va dirigido, aunque por otro lado pienso que se parte de una generalidad, es decir que se conocen determinadas características de acuerdo a diversos teóricos, sin embargo, en la práctica los grupos de alumnos que visitan el museo llegan a ser tan diversos que es aquí donde el trabajo de los anfitriones necesita de elementos como la creatividad e imaginación para poder desarrollar las actividades con estos grupos, con el cuento, se pueden poner en práctica estas habilidades.

Realizar las entrevistas al responsable de la sala R3 y a las anfitrionas (becarias de UNIVERSUM) me permitió explorar las concepciones que tienen acerca de la presencia de recursos didácticos dentro del museo, de manera particular en la sala y el uso que le dan durante las visitas guiadas. En algunos casos no se tiene una idea clara de recursos didácticos, sino que se perciben como equipos que forman parte de la museología del museo, este desconocimiento conlleva a tomar en cuenta dichos equipos para determinadas actividades con un público, y como consecuencia no se atiendan sus necesidades.

Para finalizar considero importante establecer un vínculo entre el Departamento Educativo del museo, con los encargados de las salas y los anfitriones (becarios) para comunicar las dudas e inquietudes en cuanto a la atención de los diversos públicos, tomando en cuenta que el museo es un espacio de aprendizajes y construir una comunicación bilateral que permita tomar en cuenta las necesidades que los anfitriones (becarios) detectan en su quehacer cotidiano de atención al público y que a su vez se informe al jefe de sala (llamado curador educativo) para que el museo conozca esas necesidades y actúe favoreciendo propuestas y proyectos de anfitriones. Por otro lado me parece de vital importancia la existencia de una evaluación de estos proyectos y propuestas para su seguimiento y mejoramiento continuo, para la atención a los visitantes.

Referencias

- Abarca, J. (2017). *Jerome Bruner (1915-2016)*. Recuperado el 15 de Diciembre de 2018, de Scielo. Revista de Psicología:
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0254-92472017000200013
- Ayuso, N. (2013). *Literatura infantil como medio para enseñar valores. Trabejo fin de grado. Grado de educación infantil*. Recuperado el 25 de Octubre de 2018, de
<https://uvadoc.uva.es/>: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3122/1/TFG-B.164.pdf>
- Becerra, J., Jorge, F., & Elaine, R. (1995). *Así nacio Universum*. Recuperado el 31 de Octubre de 2018, de http://ru.ameyalli.dgdc.unam.mx/bitstream/handle/123456789/375/univ-asi-nacio_universum.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bustos, A. (2015). *La construcción del conocimiento ambiental en la educación preescolar de Tabasco, México. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias*. Recuperado el 30 de Octubre de 2018, de UAM Biblioteca. :
https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669291/bustos_ramon_ana_luisa.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Carpena, Á. (Julio de 2015). *Análisis comparativo de tres versiones de Blancanieves*. Recuperado el 6 de Noviembre de 2018, de
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/12223/CarpenaPerezAngela.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Casanueva, M. (2009). *El cuento tradicional, literatura "ganada", intemporal y eterna*. Recuperado el 28 de octubre de 2018, de <http://revistas.usal.es/>:
<http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/3290/3314>
- Chaves, J. (2009). *Desarrollo tecnológico en la Primera Revolución Industrial*. Recuperado el 25 de Octubre de 2018, de Dialnet:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1158936>
- Chávez, I. (2008). *¿Cómo surge Universum?. Tesis de licenciatura. UNAM*. Recuperado el 31 de Octubre de 2018, de TESIUNAM:
<http://132.248.9.195/ptd2008/octubre/0634699/Index.html>
- Colomer. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis Educación.
- Colomer, T. (2010). *Introducción a la literatura infantil y juvenil*. Madrid: Síntesis 2da edición ampliada.

- Coma, L., & Neus, S. (2010). Recursos y materiales didácticos interactivos. En J. Santacana, & C. Martín, *Manual de museografía interactiva*. España: Trea, S.L.
- Condori, J., & Carol, M. (2015). *Cuentos infantiles y su influencia en la solución de las dificultades en el desarrollo del lenguaje oral en los niños de 4 años del PRONOEI NIDO AZUL del Distrito de San Juan de Lurigancho*. Recuperado el 2 de Noviembre de 2018, de <http://repositorio.une.edu.pe/>:
<http://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/UNE/855/TL%20EI-Ei%20C765%202015.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corral, M. d. (2005). *Comunicación y vida I*. México: Edere.
- García, M., Moreno, J., & Rodríguez, Á. (2012). Adquisición y desarrollo del lenguaje. En J. Moreno, & M. García, *Estimulación del lenguaje oral. Talleres para la prevención* (págs. 11-27). Madrid: EOS.
- García, S. (2014). *El cuento como medio de transmisión de valores*. Trabajo fin de grado.
- Garralón, A. (2001). *Historia portátil de la literatura infantil*. Madrid: Anaya.
- Garton, A., & Chris, P. (1991). *Aprendizaje y proceso de alfabetización. el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Madrid: Paidós.
- Gómez, I. (2012-2013). *Una comparación estructural y psicoanalítica de dos versiones de Blancanieves: de los hermanos Grimm a Disney*. Recuperado el 5 de Noviembre de 2018, de <https://biblioteca.unirioja.es/>: https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000410.pdf
- González, I. (2006). *El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas*. . Recuperado el 5 de Noviembre de 2018, de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2216496>
- González, M. (2008). *Capítulo primero. El concepto del niño*. Recuperado el 23 de Octubre de 2018, de Biblioteca Jurídica Virtual. UNAM: <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/2541-derechos-humanos-de-los-ninos-una-propuesta-de-fundamentacion>
- Guárneros, E., & Lizbeth, V. (2014). *Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares*. Recuperado el 5 de Noviembre de 2018, de Scielo. Avances en Psicología Latinoamericana:
<http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v32n1/v32n1a03.pdf>
- Gutiérrez, F. (2005). *Teorías del desarrollo cognitivo*. Madrid: McGRAW-HILL.

- Hernández, G. (2008). *Los constructivismos y sus implicaciones para la educación*. Recuperado el 30 de Abril de 2019, de <http://www.scielo.org.mx>:
<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v30n122/v30n122a3.pdf>
- ICOM. *Consejo Internacional de Museos*. (s.f.). Recuperado el 30 de Abril de 2019, de <https://icom.museum/es>
- Lluch, G. (2004). *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Catalejo : Noma.
- López, M. (Julio de 2014). *El museo como espacio educativo integrado: Una propuesta pedagógica. Trabajo de fin de Máster. Universidad Jaume I*. Recuperado el 30 de Octubre de 2018, de <http://repositori.uji.es/xmlui/>:
http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/107198/TFM_Lopez_Puigdollers_Maria.pdf?sequence=1
- Maldonado, T. (2015). *Modelo de evaluación y acreditación para los centros de educación y cultura ambiental*. Recuperado el 26 de Octubre de 2019, de Biblioteca Digital SEMARNAT:
<http://biblioteca.semarnat.gob.mx/janium/Documentos/Ciga/Libros2013/CD002246.pdf>
- Martín, C., Acosta, M., Aguilar, M., Aranda, S., Isabel, L., Machargo, J., y otros. (1999). Capítulo V. El desarrollo personal y social en la educación infantil. En I. Luján, & J. Machargo, *Psicología del desarrollo y de la educación en edad escolar* (págs. 143-170). Valladolid: Ámbito ediciones .
- Martín, R. (2018). *Recursos didácticos en lengua y literatura. Volumen 1. El desarrollo del lenguaje en la educación infantil*. Madrid: Síntesis.
- Melo, G. (2010). *El cuento como recurso para desarrollar el lenguaje oral básico en niños de tercer grado de preescolar*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morales, P. (2012). *Elaboración de material didáctico* . Recuperado el 7 de Noviembre de 2018, de
http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/derecho_y_ciencias_sociales/Elaboracion_material_didactico.pdf
- Negrete, A. (2008). *La divulgación de la ciencia a través de formas narrativas*. México: Dirección general de Divulgación de la Ciencia. UNAM.

- Nieto, L. (2001). *Modalidades de la educación ambiental: diversidad y desafíos*. Recuperado el 20 de Abril de 2019, de <http://ambiental.uaslp.mx/>:
<http://ambiental.uaslp.mx/docs/LMNC-AI-01-ModEALibro.pdf>
- Nobile, A. (1992). *Literatura infantil y juvenil*. Madrid: Morata.
- Núñez, A. (2006). *El museo como espacio de mediación: el lenguaje de la exposición museal*. Recuperado el Octubre de 30 de 2018, de
<http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n63/n63a10.pdf>
- Papalia, D., Sally, W., & Ruth, D. (2009). *Desarrollo humano*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Peña, R. (s.f.). *Descripción del desarrollo narrativo en niños puertorriqueños de cinco a seis años de edad*. Universidad del Turabo. Programa de patología del habla-lenguaje. Recuperado el 4 de Noviembre de 2018, de
<https://studylib.es/doc/6950458/descripci%C3%B3n-del-desarrollo-narrativo-en-ni%C3%B1os-puertorriqu...>
- Pérez, C. (2010). *Revoluciones tecnológicas y paradigmas tecno-económicos*. Recuperado el 22 de Octubre de 2018, de
http://www.carlotaperez.org/downloads/pubs/Revoluciones_tecnologicas_y_paradigmas_tecnoeconomicos.pdf
- Pérez, S. (2014). *Educación en valores. Los valores educativos en los cuentos de hadas y/o literatura infantil*. Recuperado el 24 de Octubre de 2018, de Dialnet:
https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000762.pdf
- Piñuela, G. (2014). *Diseño de un programa de educación ambiental para alumnos de 4º curso de educación primaria*. Recuperado el 27 de Octubre de 2018, de <http://uvadoc.uva.es/>:
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/3094/1/TFG-B.155.pdf>
- Quintana, A. (2004). *Un estudio de las dificultades del lenguaje en la educación infantil. Tesis Doctoral*. Recuperado el 3 de Noviembre de 2018, de Dialnet:
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=949>
- Rafael, A. (s.f.). *Desarrollo Cognitivo: Las teorías de Piaget y de Vygotsky*. Recuperado el 14 de Mayo de 2019, de
http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Robert, E., & Owens, J. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.

- Saca, L. (2013). *La importancia del cuento en el desarrollo de la expresión oral en los niños de 4 a 5 años de edad en el centro infantil mundo de ilusiones del cantón Ambato en el periodo abril- septiembre 2011. Tesis de licenciatura. Universidad Técnica de Ambato.* Recuperado el 3 de Noviembre de 2018, de <http://repo.uta.edu.ec/>:
<http://repo.uta.edu.ec/bitstream/123456789/4393/1/LUZ%20VICTORIA%2C%20SACA%20BERMEO.pdf>
- Salmerón, P. (2004). *Transmisión de valores a través de los cuentos clásicos infantiles. Tesis doctoral. Facultad de ciencias de la educación.* Recuperado el 22 de Octubre de 2018, de <https://hera.ugr.es/tesisugr/15487441.pdf>
- Sánchez, V., & Guiza, B. (Septiembre de 1989). *Glosario de términos sobre medio ambiente UNESDOC.* Recuperado el 2 de mayo de 2019, de Biblioteca Digital:
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000085533>
- Santacana, J., & Serrat, N. (2005). *Museografía Didáctica.* Barcelona: Ariel.
- Sarabia, M. (2009). *Literatura infantil y juvenil* . Recuperado el 28 de Noviembre de 2018, de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_14/MINERVA_SARABIA_1.pdf
- SEP. (13 de Agosto de 2018). *Aprendizajes clave para la educación integral.* Recuperado el 20 de Abril de 2019, de <https://www.planprogramasdestudio.sep.gob.mx/index-descargas-LMP-preescolar.html>
- Serrano, A. (Mayo de 2012). *El cuento y su importancia.* . Recuperado el 26 de Octubre de 2018, de Revista Digital para profesionales de la enseñanza:
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docuipdf.aspx?d=9322&s=>
- Tenango, J. L. (2016). Museo Universum. Presentación Power Point. Ciudad de México.
- Torres, P. (s.f.). Recuperado el 31 de Octubre de 2018, de https://www.dgespe.sep.gob.mx/sites/default/files/comunidades/historia/actualizacion/Encuentros%20Nacionales/I%20Encuentro/Taller%20de%20educacion%20Historica%20en%20museos/El%20objeto%20en%20el%20museo%20y%20la%20comunicacion_Patricia%20Torres.pdf
- Trigo, J., Aller, C., Garrote, M., & Márquez, M. R. (1997). *El niño de hoy ante el cuento (investigación y aplicaciones didácticas).* Sevilla: Guadalmena.

- UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM.* (s.f.). Recuperado el 25 de Octubre de 2018, de <http://www.universum.unam.mx/conocenos>
- UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM.* (s.f.). Recuperado el 25 de Octubre de 2018, de <http://www.universum.unam.mx/exposiciones>
- UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM.* (s.f.). Recuperado el 28 de Octubre de 2018, de <http://www.universum.unam.mx/exposiciones/r3>
- UNIVERSUM, Museo de las Ciencias de la UNAM.* (s.f.). Recuperado el 30 de Octubre de 2018, de <http://www.universum.unam.mx/educacion/becarios>
- Urdapilleta, M. (s.f.). *El bestiario medieval en las crónicas de Indias (siglos XV y XVI)*. Recuperado el 28 de Noviembre de 2018, de <http://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n58/n58a10.pdf>
- Usategui, E. (2005). *Durkheim: Conflicto y Educación*. Recuperado el 24 de Octubre de 2018, de Dialnet: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/22108>
- Valdeón, J. (2002). *La valoración histórica de la edad media: entre el mito y la realidad*. Recuperado el 28 de Octubre de 2018, de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=814544>
- Vargas, I. (2012). *La entrevista en la investigación cualitativa: nuevas tendencias* . Recuperado el 3 de Noviembre de 2018, de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>
- Winston, C., & al, e. (2015). *Los libertadores. Fundación Universitaria*. Recuperado el 27 de Octubre de 2018, de <https://repository.libertadores.edu.co/>: <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/244/CarlosWinstonBolanosYela.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Youtube.* (s.f.). Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=fxL3isvDvKQ>

Anexos

Anexo 1: Entrevista al curador educativo de la sala R3.....	105
Anexo 2: Entrevista a la anfitriona Bióloga (1)	108
Anexo 3: Entrevista a la anfitriona Psicóloga	111
Anexo 4: Entrevista a la anfitriona Bióloga (2)	114
Anexo 5: Entrevista a la curadora educativa de la sala Espacio infantil.....	117

Anexo 1: Entrevista al curador educativo de la sala R3

Objetivo: Conocer los recursos didácticos con los que cuenta la sala R3 para atender a la población de 5 y 6 años de edad

Entrevistadora: ¡Hola, buenos días!

Entrevistado: Muy bien, buenos días

Entrevistadora: este... mi nombre es Lizbeth y vamos hacer una entrevista para conocer los recursos didácticos con lo que cuenta la sala R3, para atender a la población preescolar

Entrevistado: Muy bien

Entrevistadora: ¿Cuál es su nombre?

Entrevistado: José Luis Tenango Gámez

Entrevistadora: ¿Cuál es su edad?

Entrevistado: Soy encargado de la sala R3, 56

Entrevistadora: ¿Qué profesión tiene?

Entrevistado: Biólogo

Entrevistadora: ¿Cuántos años lleva en el puesto?

Entrevistado: En la sala van a ser siete años, en esta sala, en el museo tengo ya más de 20

Entrevistadora: ¿Qué público visita comúnmente la sala de R3?

Entrevistado: El público, ehh... mayoritario son los de primaria, y secundaria, luego en segundo lugar llegan también en ocasiones prepa y licenciatura, pero son los menos. Y preescolar también nos llegan en menor medida.

Entrevistadora: ¿Cuál es la estructura de una visita guiada para atender al público de 5 y 6 años?

Entrevistado: Pues... tenemos ya un... un camino en la sala ya estructurado, pero el cual puede variar de acuerdo a la afluencia de visitantes. Puede ocurrir que de un lado este un grupo y del otro lado este otro grupo y no se puede iniciar el recorrido siguiendo un camino predeterminado, sino que los chicos van escogiendo de acuerdo a como se va dando la dinámica de la sala.

Entrevistadora: ¿Qué objetivos aspira a cumplir la sala R3 en sus visitantes preescolares e inicios de primaria (que abarca la edad de 5 y 6 años)?

Entrevistado: Mmm... ir creando una actitud de respeto hacia la naturaleza

Entrevistadora: ¿Cómo se pretende cumplir este objetivo?

Entrevistado: Pues haciendo actividades que les hagan ver la conveniencia de separar residuos, por ejemplo, para no generar basura sino que sean residuos sólidos que puedan ser aprovechados después.

Entrevistadora: ¿Qué son los recursos didácticos en el museo?

Entrevistado: Cuales tenemos, en el museo, pues allí hay diversos, en la sala lo que tenemos es un jueguito que se llama “los monstruos de la basura”, en, hay uno que representa a los residuos orgánicos y otro en general a los demás residuos, los residuos sólidos

Entrevistadora: ¿Y solamente tienen ese recurso?

Entrevistado: Para los chiquitos, sí, porque sería un poco...pienso yo, más complicado que dividiéramos en, en, no sé, en PET, en plástico, en otro tipo de clasificación que fuera un poco más detallada, porque para los chicos normalmente trabajamos esas dos partes: orgánicos e inorgánicos. Claro que estos se pueden dividir en más, pero eso ya lo trabajamos con los de primaria y secundaria.

Entrevistadora: Entonces, nada más para preescolares solo cuentan con ese recurso

Entrevistado: Si

Entrevistadora: ¿Qué funciones considera tienen los recursos didácticos en el museo?

Entrevistado: Pues precisamente para crear conciencia en los chicos, de la conveniencia de utilizar de manera sustentable los recursos.

Entrevistadora: Algunos otros recursos que no sean exclusivamente para preescolares e inicios de primaria, que tengan más recursos didácticos en la sala para atender a otras poblaciones

Entrevistado: Tenemos el taller de papel reciclado, equipos que hablan justamente de utilizar aparatos que... reduzcan el consumo de agua, de la conveniencia de utilizar, por ejemplo papel, de reutilizar el plástico, etc. Otros equipos que hablan de los ecosistemas y de lo que podríamos obtener o de lo que nosotros utilizamos de los ecosistemas, que anteriormente era lo que se consideraba como recursos renovables. Que trabajamos ahora con lo que nos da la naturaleza; depende porque para los pequeños, para los que no están tan familiarizados tratamos de no utilizar términos tan técnicos.

Entrevistadora: ¿Cuánto tiempo han utilizado estos recursos, por ejemplo los botes de basura?

Entrevistado: Mmm... ese fue un proyecto de chicos de la sala de una generación, y funcionó y entonces se quedó, ya lleva creo que cuatro años, me parece... fue una idea de los becarios.

Entrevistadora: Entonces lo elaboraron los becarios

Entrevistado: Mmm, sí

Entrevistadora: ¿Qué aporte piensa que hacen los recursos didácticos en el espacio museístico?, así como en general

Entrevistado: Pues para aclarar conceptos que de repente no son tan evidentes en los equipos que tenemos en las salas, es para reforzar. (Silencio) de hecho la labor de los becarios es esa, puede que llegue el grupo, el maestro ante un equipo y no le quede claro cómo utilizarlo, o los conceptos que se manejan, y los recursos didácticos y los becarios apoyan para que queden más claros los conceptos, científicos.

Entrevistadora: ¿Qué elementos consideras debe tener un recurso didáctico para ser utilizado en el museo?

Entrevistado: Pues debe ser interesante y un desafío que nos mueva a descubrir un fenómeno natural, como funciona un artefacto o responder una duda. De hecho los niños antes de ser condicionados por los adultos, actúan como investigadores, preguntando cómo funciona el mundo. Los científicos conservan algo del espíritu de los niños.

Entrevistadora: Eso sería todo, ¡Muchas Gracias!

Anexo 2: Entrevista a la anfitriona Bióloga (1)

Objetivo: Conocer el uso que tienen los recursos didácticos en la sala R3

Entrevistadora: ¡Hola!, Como ya les decía José Luis, mi nombre, Lizbeth, el objetivo de esta entrevista es conocer el uso que tienen los recursos didácticos en la sala R3, ¿Cuál es tu nombre?

Entrevistada: Paola

Entrevistadora: ¿Qué edad tienes?

Entrevistada: 26

Entrevistadora: ¿Cuál es tu profesión?

Entrevistada: Biología

Entrevistadora: Periodo de ingreso al museo

Entrevistada: En el 2017, enero del 2017

Entrevistadora: ¿Conoces los recursos didácticos con los que cuenta la sala R3?

Entrevistada: Ehh... pues está justo lo de los monstruos de la basura, ehh...mmm, ehh... tenemos lo de un, como unas fichas de mariposa que luego ponemos a los niños a colorear. Pero obviamente antes les explicamos un poco acerca de las mariposas porque son importantes en la zona este de, de los servicios ecosistémicos, también tenemos lo de los títeres de los distintos tipos de plástico; qué más, qué más, les ponemos hacer. Luego hacemos la dinámica en sí con la “familia PET”, los ponemos a jugar ahí, no, a la rueda de san miguel; pero no sé si ese es como un recurso tal cual, no, ¿qué otra cosa?, luego les ponemos el papel, ponemos el taller de papel reciclado

Entrevistadora: ¿Para todo el público? o es como, ¿los recursos didácticos son para todos? son con los que cuentan, no solo para preescolar, sino para todo el público

Entrevistada: Ahh... ok, luego tenemos fichas con información, por ejemplo sobre huerto, entonces también a veces las utilizamos, sobre también pesticidas, ¿qué otras cosas? pues si, bueno pues si el taller, casi no hemos hecho cosas como más nuevas, también con lo de las máscaras, pues sí, no, pues seguimos como con las mismas actividades que ustedes.

Entrevistadora: ¿Por qué conoces estos recursos didácticos?

Entrevistada: ¿Por qué?, los ex- anfitriones (risas) nos dijeron que eso eran algunos de los, recursos con los que contaba la sala y podríamos ocuparlos para, pues cuando hubiera grupo.

Entrevistadora: ¿Con qué tipo de público los utilizas?, todos en general

Entrevistada: En general, pues con todas las edades, por ejemplo, los botes de los “monstruos de la basura”, esos sí, nada más son para los chiquitos, porque ya cuando vienen, público de secundaria o más o menos como a partir de los 12, 10 años, ya mejor usamos las fichas de los residuos del aparatito este, de separa, separa la basura, los ponemos a jugar ya en el aparato, pero estos, solo los ocupamos para los chicos, los chiquitos, mju.

Entrevistadora: ¿De qué manera los utilizas?

Entrevistada: Mmm... Bueno, pues se los presentamos, y...pues ya empezamos, un poco, primero a preguntarles para ellos, o si saben cómo separar la basura. Que se separa en dos grandes grupos, ¿no? entonces orgánicos e inorgánicos, ¿no? y bueno ya nosotros les explicamos un poco, qué es cada tipo de residuo, y... pues también los niños participan, y ya después que se hace la explicación, pues ya decimos que a “bunny” le gustan los residuos orgánicos y al otro que es el “botellón” le gustan los residuos inorgánicos, ¿no?, entonces tiramos la basura, la caja esta de residuos, los tiramos y bueno entonces hacemos la dinámica que los niños tienen que pararse a recoger la basura y traerla, luego se sientan y empezamos como a ver como los vamos a separar, que a quien le quieren dar de comer primero, y qué tipo de comida le toca a cada uno de los monstruos.

Entrevistadora: Mmm... y por ejemplo, ¿el teatro guiñol lo ocupan?

Entrevistada: Ese no, o sea de ese sí, utilizamos los títeres, pero el teatro tal cual, la estructura no, porque no tenemos el teatrillo, nos lo prestaron los de espacio infantil. Pero... pero nada más fue cuando presentamos los proyectos, pero los títeres si, si los tenemos.

Entrevistadora: pero si utilizan los títeres con los preescolares, para abordar ese tema, se podría decir que ya son más recursos para preescolares, ¿no?, bueno un recurso más aparte de los “monstruos de la basura” para tratar la otra temática que serían los plásticos.

Entrevistadora: ¿Consideras que es importante el uso de estos recursos didácticos? ¿Por qué?

Entrevistada: Pues sí porque, o sea por ejemplo la sala si es muy plana ¿no? para los niños, o sea no los pueden a poner a lo mejor a leer todas las mamparas de “agua virtual”, ¿no? O sea. Si es importante que haya esta dinámica con ellos para que refuerces, ¿no? un poco los temas, entonces yo si considero que son importantes.

Entrevistadora: ¿Qué elementos consideras que debe tener un recurso didáctico para ser utilizado en el museo?, en el museo en general

Entrevistada: Pues que sea primero, atractivo, ¿no?, a lo mejor pues colorido, ¿no?, ehh... que sea sencillo de ocupar o de entender, ¿no?, y pues justo que te ayude a reforzar la información.

Entrevistadora: Bueno aparte creo que esa tuvo que haber sido ser la primera pregunta, ¿Qué consideras tú, que es un recurso didáctico en el museo?

Entrevistada: Pues... yo creo que todo aquel objeto que no está dentro de la museografía, o sea que no es parte tal cual de la sala, o sea que no fue diseñado por, pues si, por, o para la sala ¿no?. Si no que fueron surgiendo a partir de las necesidades que se fueron viendo, ¿no?, entonces pues eso para mí sería un recurso.

Entrevistadora: Bueno, muchas gracias Paola.

Entrevistada: Sí

Anexo 3: Entrevista a la anfitriona Psicóloga

Objetivo: Conocer el uso que tienen los recursos didácticos en la sala R3

Entrevistadora: ¡Hola!, Como ya les decía José Luis, mi nombre, Lizbeth, el objetivo de esta entrevista es conocer el uso que tienen los recursos didácticos en la sala R3, ¿Cuál es tu nombre?

Entrevistada: Me llamo Daniela Gutiérrez

Entrevistadora: ¿Cuántos años tienes?

Entrevistada: Tengo 22 años

Entrevistadora: ¿Qué profesión tienes?

Entrevistada: Soy pasante de psicología

Entrevistadora: ¿Cuál fue tu periodo de ingreso al museo?

Entrevistada: En Febrero de 2018

Entrevistadora: Bueno, primeramente. ¿Qué consideras que son los recursos didácticos, en el museo en general, en el espacio museístico?

Entrevistada: Pues yo considero que todos los, pues los equipos pueden usarse como recursos didácticos, ¿no?, pues aquellos que sirvan para que el visitante tenga una interacción y se lleve un conocimiento, ¿no?, creo que todo ello, que todos los equipos o los objetos que tengan esa función, pues sirven como recurso didáctico.

Entrevistadora: ¿Conoces los recursos didácticos con los que cuenta la sala R3?

Entrevistada: Pues... en general los equipos, por ejemplo, y pues, por ejemplo, esas cosas de los botes, esos pues también los usamos, y... nada mas

Entrevistadora: ¿Con qué tipo de público utilizas los recursos didácticos?

Entrevistada: Mmm... dependiendo por ejemplo ehh, con los más pequeños usamos, bueno uso la familia PET. Entonces ya hacemos como un círculo y jugamos a las estatuas, y pues ya, o también los botes. “Botellón y bunny” (risas) para la separación de los residuos, si dependiendo del público, bueno.

Entrevistadora: Bueno, y eso ya también vendría esta pregunta, ¿De qué manera los utilizas? ya me decías, con la familia, pues haciendo un círculo. Aquí por ejemplo con los botes, ¿Qué haces tú?

Entrevistada: Ahh...pues primero les presento, así como les voy a presentar a unos amigos, y ya... antes ya regamos todos los desperdicios por la sala y ya les digo que pues nos ayuden a

recogerla porque pues acaba de pasar como un accidente o algo así y ya tienen que ir como a la misión de ir por los residuos y ya después este... los tenemos que separar. Pero, no se... bueno ese es el principal recurso que pues utilizamos con los niños. O a veces igual tarjetas y eso.. por ejemplo las de papel a veces las usamos. Casi no, porque es poco el material que tenemos, entonces, para tantos grupos pues no nos da abasto.

Entrevistadora: Solamente, entonces que recursos utilizas, tú en la sala, para tus visitas, digo en general, que ocupas para atenderlos

Entrevistada: Pues, por ejemplo las fichas de separación de basura, voy y les explico, si tienen alguna duda, esas son las que uso. Este igual con los grupos las reparto las fichas y luego ya jugamos o también los plásticos los uso, y... las estas cosas de “bunny y botellón” y la familia PET, son los que más uso.

Entrevistadora: Y los plásticos, ¿cómo, cuáles son los plásticos que ocupas?

Entrevistada: Ahh... las de, pues la clasificación de los plásticos entonces ya, este se los doy a la gente los plásticos y les digo que deben entregar un número y ya lo encuentran y ya les explico que tanto, qué tan frecuente pues usan esos plásticos y para que nos sirven y así. Como darle énfasis en su vida cotidiana y ya después este.., pues ya les digo que significa la clasificación que tienen y así; pero eso lo uso más con el público grande que.. Quien está más familiarizado con otros plásticos. O con los más pequeños, igual solo les hablo como de información en general pero no profundizo, porque luego se aburren, pero, sí. Hablo con ellos.

Entrevistadora: Consideras que es importante el uso de estos recursos didácticos y ¿por qué?

Entrevistada: Pues sí, porque, creo que esa es la vía, para que se pueda dar conocimiento, bueno un aprendizaje, más bien significativo, ¿no?, no sé, creo que al hacer tu algo, o a tener contacto con ese objeto, te puedes llevar un conocimiento significativo.

Entrevistadora: Más referido al contacto, ¿no? como tú dices, que si solamente, ¿explicarías? supongo

Entrevistada: Sí, exactamente, algo como más concreto, algo de la vida real que solamente en el imaginario, que pues si funciona pero no siempre, y no para todo tipo de público ¿no?, porque si, a veces, vienen por ejemplo personas con discapacidad intelectual, y es como, o sea les tienes que hablar con el objeto real, ¿no?; a veces es como una botella, no saben cuál botella, o sea no. Entonces así es mejor tener el objeto, para que pues el objeto sea más comprensible, pues pueda tener algún significado.

Entrevistadora: ¿Qué elementos consideras debe tener un recurso didáctico para ser utilizado en el museo?, digamos en el museo en general.

Entrevistada: Mmm... Pues primero que sea accesible y con que sea accesible me refiero, por ejemplo la máquina de separación de residuos, este, está muy alta entonces los niñitos no alcanzan y a veces los tienen que cargar o pues de plano no. Entonces eso no es accesible para los niños, o la bici, igual, una vez un niño dijo “hay es que esa bici está muy grande y se supone es para niños, y la otra que es para adultos está más grande y no puedo”. Entonces creo que eso es lo principal, ¿no? pues lo segundo que sea resistente y pues que sirvan también, porque pues muchas cosas no sirven, yo entiendo por el presupuesto y eso, pero, pues sí, eso de que sea accesible pues... igual una vez hicimos la actividad de este como atender al público infantil en módulo, entonces, ahh... es horrible porque pues no, como que todo se ve así todo está arriba y no hay nada abajo ¿no?, entonces no ves nada básicamente, igual en la vitrinas ni ves nada (risas)

Entrevistadora: Es que es como todo un reto para los preescolares, hójole, luego tienes hasta de segundo de preescolar, están bien chiquitos, cuando son de privadas, yo siento que están más chiquitos ¿no?, que los de pública, o los de guardería. Porque bueno como tu decías, ya para los grandes, abren la caja de agua virtual ya saben, leer, pero ya se llevan una idea, pero para ellos si es un poquito más difícil, bueno, muchas gracias, eso sería todo.

Entrevistada: Esta bien, de nada

Anexo 4: Entrevista a la anfitriona Bióloga (2)

Objetivo: Conocer el uso que tienen los recursos didácticos en la sala R3

Entrevistadora: ¡Hola!, Como ya les decía José Luis, mi nombre, es Lizbeth, el objetivo de esta entrevista es conocer el uso que tienen los recursos didácticos en la sala R3, ¿Cuál es tu nombre?

Entrevistada: Ehh... Cecilia, Gabriela Chávez Hernández

Entrevistadora: ¿Qué edad tienes?

Entrevistada: Este 25 años

Entrevistadora: ¿Qué profesión tienes?

Entrevistada: Este, estudio biología

Entrevistadora: ¿Cuál es el periodo de ingreso al museo?

Entrevistada: En el 2017, febrero 2017

Entrevistadora: Para empezar, ¿Qué consideras tú, que es un recurso didáctico en el museo?

Entrevistada: Pues es...mmm, es una herramienta que me sirve mmm... hacer más satisfactorio el aprendizaje de, de los visitantes, es decir puede ser algo que a lo mejor ellos elaboren o a lo mejor algo que ellos puedan visualizar o algo que puedan tocar. O sea algo que me ayude que, mmm la teoría se complementa con algo que ellos puedan hacer ¿no?

Entrevistadora: ¿Conoces los recursos didácticos con los que cuenta la sala R3?

Entrevistada: Ehh... bueno sí los conozco pero en realidad son muy pocos, ehh... y pues si

Entrevistadora: ¿Con que tipo de público los utilizas?

Entrevistada: Con los niños chiquitos, con los chicos de kinder, de primaria, como de 4to de primaria, porque ya los demás, ya, básicamente papel reciclado para los de secundaria, pero como que ya no se adaptan mucho.

Entrevistadora: ¿De qué manera los utilizas?, un ejemplo, vienen los preescolares

Entrevistada: Mmm... vienen los preescolares y lo que hacemos, por ejemplo en el de separación de basura con los botes, lo que hacemos primero regamos toda la basura, todos los residuos y posteriormente, ehh... les presentamos a ellos los integrantes, ¿no? que es “botellón” y “bunny” ehh... les damos las instrucciones de lo que tienen que hacer ¿no?, a veces lo hacen en equipo, a veces individual y ellos tienen que salir a la sala, ehh... recorriéndola de tal manera que busquen todos los residuos que nosotros fuimos regando anteriormente, ellos lo recogen, al final ellos nos ayudan a separar cada uno de estos residuos.

Entrevistadora: Ehh... bueno, tú ya me decías, que son muy pocos recursos con los que cuenta la sala,

Entrevistada: Sí

Entrevistadora: Entonces, ¿cuáles tú utilizas? de todos los que hay aquí en la sala, ¿qué recursos utilizas? Y ¿por qué los utilizas?

Entrevistada: Pues de todos, el que más utilizo, es justo, el de separación de residuos que es “botellón” y “bunny” y lo utilizo porque en realidad es el más fácil, al que le tenemos mayor accesibilidad. Porque, por ejemplo en realidad hay veces que podemos tener un grupo improvisado y nosotros no tenemos papel reciclado, entonces como que el más fácil que digamos, no pues vinieron niños chiquitos y no los esperábamos, entonces, pff, rápido sacamos los botes, regamos la basura y ya ellos comienzan a elaborarla.

Entrevistadora: ¿Consideras que es importante el uso de recursos didácticos y por qué?

Entrevistada: Yo considero que sí es importante, porque eso complementa el aprendizaje del visitante, ya sea el grupo o del visitante casual. Porque a veces solo les explicamos, por ejemplo en el caso la importancia del uso del unicel, o sea, a veces les estamos explicando los diferentes tipos de plásticos, pero a veces ellos, eh... no pueden visualizarlo como tal. Entonces estaría padre contar con algo, o sea que realmente les mostrara el impacto que tiene sobre ellos, o lo que les puede provocar a ellos mismos, o lo que ocasiona a ellos el generar tantos residuos; porque a veces si no les afecta a ellos mismos, o sea, nada más así, como, que bueno ¿no?

Entrevistadora: ¿Y eso complementa su aprendizaje?

Entrevistada: Sí

Entrevistadora: ¿Qué elementos didácticos consideras que debe tener un recurso didáctico para ser utilizado en un museo en general?

Entrevistada: ¿Qué es lo que debe tener? mmm...ahhh... pues puede ser eh..., ¿ilustraciones? O sea debe ser ilustrativo, mmm... a la mejor también no serviría que pudiera ser, eh... no sé cómo, manejable de cierta manera, en que nosotros pudiéramos manejar ciertas cosas para que así ellos se interesen, porque a veces es eso ¿no? la tecnología con la que ya contamos, a veces las personas o los chicos ya están acostumbrados estar ahí, no sé, moviéndole a la pantalla, y a lo mejor eso funciona, eso a ellos los atrae un poquito más. Entonces yo creo que puede ser visual que sea visible e ilustrativo ¿no?

Entrevistadora: Entonces eso es lo que tu consideras debe de tener

Entrevistada: Aja, exacto

Entrevistadora: Entonces si yo te dijera, menciona los recursos didácticos de la sala R3, bueno los botes “bunny” y “botellón”, ¿Cuál otro hay en la sala, para público?, diferente público, no nada más preescolares.

Entrevistada: Mmm... recurso didáctico, pues podrían ser nuestros títeres que hicimos, ese puede funcionar muy bien para todo tipo de personas y... otro

Entrevistadora: ¿Y esos títeres que temática abordan?

Entrevistada: Ahh... los diferentes tipos de plásticos, entonces justo, ¿no? para los niños chiquitos, pues está súper genial porque los ven ahí, y ya les llama más la atención, ese sería otro y... mmm... la familia PET, la familia PET, también ayuda bastante y a lo mejor los videos sobre los ecosistemas. Creo que esos también te funcionan mucho en el caso del daño que ocasiona el PET en el mar, a veces eso también lo utilizamos para que los niños como que hagan un poquito más de conciencia del impacto que nuestras actividades están generando sobre el medio ambiente.

Entrevistadora: Bueno, eso sería todo, muchas gracias.

Entrevistada: No, de nada

Anexo 5: Entrevista a la curadora educativa de la sala Espacio infantil

Objetivo: Identificar como es que se fomenta el desarrollo del lenguaje oral en los niños de 5 y 6 años dentro del museo y de su sala espacio infantil

Entrevistadora: Buenos días, mi nombre es Lizbeth, voy hacerle una entrevista para conocer si es que dentro del museo se toma en cuenta el desarrollo del lenguaje oral en los preescolares que visitan el museo y como es que se propicia este desarrollo

Entrevistadora: ¿Cuál es su nombre?

Entrevistada: ¡Hola Liz! Mi nombre es Paola Ina González Domínguez, soy licenciada en psicología y soy curadora educativa del espacio infantil

Entrevistadora: ¿Cuál es su edad?

Entrevistada: 42 años

Entrevistadora: ¿Cuántos años lleva en el puesto?

Entrevistada: llevo 13 años

Entrevistadora: ¿Qué actividades desempeña como curadora de espacio infantil?

Entrevistada: Soy la responsable de sala, eso consiste en mantener este, la sala, bueno dar indicaciones para que se realicen los trabajos, emm, tengo que comprar materiales, emm en cuanto a lavandería también me encargo de esas cosas. Como también de la capacitación de los anfitriones de esta sala, ehh, así como la formación, me invitan a la formación de anfitriones del resto del museo.

Entrevistadora: ¿Cuál es la edad de los niños para ingresar a esta sala?

Entrevistada: de 0 a 6 años

Entrevistadora: Ahora, ¿Dentro de esta sala existe algún espacio donde se fomente el desarrollo del lenguaje oral en niños de 5 y 6 años?

Entrevistada: ¿A qué te refieres con el desarrollo del lenguaje oral?

Entrevistadora: ¿Existe algún material, para que los niños tengan oportunidad de expresarse?

Entrevistada: En cuestión de materiales, como no es un espacio donde se priorice el lenguaje, se priorice el acercamiento a la ciencia, ¿cómo se propicia?, de diferentes formas, actividades, ¿qué se les pide a los niños en las actividades?, que describan, que observen y entonces eso estimula el desarrollo del lenguaje porque ellos tienen que hacer. Eso que están observando lo tienen que

describir, entonces yo le estoy pidiendo que describa, a veces, por supuesto pedimos que repitan palabras que no están dentro de su vocabulario habitual.

Que también lo que se pretende es enriquecer el vocabulario en ciencia que van a teniendo los niños. Y por supuesto va a ver palabras que para algunos adultos digan “no es necesario que los niños de 3 años, 4 años las conozcan porque no les van a hacer sentido”.

Yo te podría decir que en actividad, por ejemplo, de elaboración de gel para cabello usamos palabras como: tetradonamina, carbopol, glicerina, algunas de estas, obviamente ni los adultos las han escuchado, pero es parte de pedir en ese momento, que si se repita el nombre de ese compuesto y que conozca que hay diferentes cosas que tal vez no le son significativas pero como todo, tienen un nombre, una identidad, se designan de alguna forma; y eso para nosotros es importante a la hora de enriquecer el vocabulario científico.

Cuando tenemos otro tipo de actividades, por ejemplo demostración de burbujas ahí se incorpora mucho, o se hace mucho hincapié en el concepto de esfera. Nosotros vemos burbujas de jabón y para muchos adultos las burbujas de jabón, pues son burbujas de jabón y es bien limitado el lenguaje que pueda tener para que me describa una burbuja de jabón, súper raro que un adulto me diga: “una burbuja de jabón es una esfera”, me dicen: “una burbuja de jabón, es una burbuja de jabón” hay una respuesta tautológica, que no me da mayores elementos de descripción, entonces yo ahorita te podría decir que el apoyo incluso es para los propios adultos.

A veces a los niños se les pide que narren cosas, “en mi primer viaje a la luna”, en ocasiones se les pide a los niños un reporte de lo que hicieron en la luna, entonces uno podría decir no escriben, pero dibujan, y entonces su reporte es a través del dibujo y que después tienen que decir, entonces es una forma en que fortalecemos nosotros. Como tal un material, que diga este material es exclusivo para lenguaje, estimulación y fortalecimiento de lenguaje en niños, no, es parte más bien de lo que nos apoya para la promoción de la ciencia.

En visitas guiadas cuando los llevas a la selva, y les preguntas, si conocen la selva, todos te dicen que sí, y -¿Qué hay en la selva?, todos se quedan callados, porque es así como... emm si te tengo que decir; - hay muchos árboles, ahh ok.

Entonces pasó una cuestión súper curiosa con un niño, cuando llegamos a la selva, bueno al espacio sensorial, es la representación de una selva y de un huerto mexicano, entonces cuando una de las anfitrionas les dice: ¿y conocen el huerto? Y un niño: - sí, sí, - ¿qué es un huerto? es cuando la gente está muerta y entonces así como que la anfitriona, - no eso es un muerto, un

huerto, -por eso cuando te dan café ¿no? y entonces es así como de ¡chin, no! como fonéticamente el niño puede decir que es lo mismo ¿no?

Aunque le tratemos de explicar ahí no es una competencia propiamente del museo hablar de las diferencias de la h y la m y que la construcción de palabras si tiene sentido no solamente auditivo, ¿no?, que también dentro del representación es un elemento que ese niño todavía no manejaba y no conocía, ¿no?. Entonces como incluso en esto a veces se trata de diferenciar palabras que para el niño son como iguales.

Entrevistadora: ¿Tienen algún espacio de lectura?

Entrevistada: Sí, dentro del espacio de ensamble e imaginación está la sección de cuentos, es una sección donde se ponen 36 libros que se cambian mensualmente. La selección de estos libros lo hacen los anfitriones, y tiene que ver con sus gustos personales, por temáticas; varía. A veces si es como, se acerca la navidad, vamos a buscar libros que hablen sobre la amistad, sobre los regalos, sobre las costumbres y van seleccionando 36, entonces se dan. Los niños tienen ese espacio.

Desafortunadamente no es un espacio que sea el más *hit* de la sala y esto si está dentro de mis pendientes, ¿cómo hago este espacio amable? Tanto para el adulto como para el niño, ¿cómo los vamos acercando?

Hace algún tiempo, no sé si sea dentro de tus preguntas, hace algún tiempo y hace algún tiempo te estoy hablando de muchos años (risas), en la primera, ahhh... en el primer Festival de Literatura Infantil y Juvenil que hace Filológicas (Se hace referencia al Instituto de Investigaciones Filológicas) nos invitaron a participar en la parte de bebés en biblioteca, en la bebeteca. Y entonces ahí yo recibí un curso junto con Eva Janovitz, no sé si la ubiques a esta autora, ella está muy comprometida en la promoción de la lectura, sobre todo lectura.

Y entonces desde hace muchos años ella ha participado en la FILIJ (Feria internacional del libro Infantil y Juvenil) este, en la promoción de bebés en biblioteca, en estos espacios, entonces básicamente la capacitación iba en ese sentido de lectura a los bebés, incluso a los bebés que no solamente están en tus brazos, a los bebés que están dentro de tu vientre; y entonces pues es un espacio para niños de 0 a 3 años, y... nosotros no manejamos como tal un espacio hasta los tres, manejamos hasta año y medio.

Y entonces hace algún tiempo a raíz de eso con los contactos que vas generando una de las personas que estaba en ese taller, me dijo- “yo quiero ir a tu espacio”, ¿no? dame la posibilidad

de ir a tu espacio, y justo ella en una fecha del mes del niño, en dos programas diferentes ha participado con lectura para niños de 0 a 3 años en el gateadero.

Esta forma de cómo lo hago atractivo, incluso los mismos anfitriones me dicen, - “es que yo no tenía idea que se lee a los niños”. Aunque yo les haya dicho “podemos meternos, invadamos ese espacio”, ese espacio no es solo para las mamás y los bebés es también para nosotros. Podemos hacer desde desarrollar habilidades motoras, habilidades visuales, ¿no? relación, vínculos entre padres y madres.

Vamos a hacerlo, no, no se animan, no es. Fíjate que a pesar que estamos en el área en la sala de los más pequeños, veo para los jóvenes que he tenido como anfitriones, porque nadie se ha lanzado, o sea se sorprenden, como que les gusta pero les da mucho miedo. Nadie se ha lanzado ahorita a explotar esa área. Creo que nos falta mucho en la parte de bebés, y... y en los cuentos.

Al principio, en las capacitaciones que vamos teniendo les pido que traigan ellos su libro favorito cuando eran niños, y entonces les pregunto sobre, ¿por qué es su libro favorito?

-A ver Liz, piensa en tu libro favorito cuando eras niña. Hay anfitriones que me han dicho, “es que no recuerdo ningún libro favorito cuando era niño, porque en mi casa no había libros para niños, o bueno mi libro favorito cuando era niño era el periódico porque mi abuela me lo leía”.

Y ese era el acercamiento que yo tenía de chico con la lectura y hay quienes los, no les gustaba porque sabían que era la lectura, bueno ese acercamiento con los libros era para que ya se durmieran y dejaran de dar lata. Eh, nadie recuerda un acercamiento en la mañana, que los despertaran con un libro en la cama o con una historia ¿no?, o a la hora del baño, o a la hora de la comida.

O sea como que son ciertos momentos y además con cierta gente, algunos si ubican a los adultos, algunos ubican a sus hermanos que son más grandes y algunos ubican sus acercamientos, muy en lo solitario; entonces justo hablamos de eso con algunos de los chicos en algunas generaciones, no es así que lo de siempre este tipo de ehh, sobre todo de reflexión más que capacitación.

De reflexión porque yo parto de la idea de si a ti te gusta, la lectura, eres capaz de promocionarla, eres un promotor ya en pleno. Pero si nunca tuviste un acercamiento con los libros, pequeño, va a ser más... te va a costar más trabajo. Y entonces, ehh... los libros también, siempre creemos que todos los libros deben tener letras para ser libros, ¿no?, y entonces cuando en esta sala hay libros que no tienen ni una sola letra, es ¿cómo para qué me sirve?

Y pues me sirve justo para que el niño me cuente una historia, o sea hay una historia preestablecida, él la desarrolla y esto a los adultos, sobre todo a los que no son ni psicólogos ni pedagogos, incluso a los psicólogos y pedagogos les cuesta un buen de trabajo.

Estamos muy habituados a que yo te leo, y bueno yo obviamente les explico que está bien que se lea, porque le damos al niño muchas fuentes de información, desde direccionalidad, desde entonación, desde puntuación.

O sea cuando vean, que hay una cosita, ahí como una manchita, un puntito que ahí se acerca, me paro, entonces esta parte es una información que le doy al niño. Sin que le diga, que crees a continuación te voy a decir que el punto sirve para hacer una pausa un poquito corta o un poquito larga, ¿no? o comparación con la coma que es un poquito más rápida, no, eso no se lo dices. O sea se lo dices, sin decírselo entonces eso también a veces, siento como que no he sido tan, no he logrado sensibilizar a los anfitriones en esto.

Lo podemos hablar pero a la hora de verlo, te digo no es el área favorita de los adultos, ni de los niños, ni de los anfitriones.

Este, tengo creo que todavía que seducirlos más para que entiendan la riqueza, o sea existe un Programa Nacional de Lectura que los propios anfitriones tampoco conocen, ¿no?, entonces es así como de ahh, - ¿enserio Paola, si existe? si, y es importante porque nosotros somos los promotores entonces, eh... bueno en ese sentido va un poco esta área que tenemos.

Una de las actividades que también comúnmente tenemos es la actividad de “cuentacuentos”, por supuesto que no nos acercamos a un cuentacuentos profesional, en lo absoluto, ¿no? es como y además mucho en principio es si a ti te gusta. Por eso partimos de esta parte de, si te gusta, ¿cuál es tu libro favorito? y después encontramos que en algunos no hay libros favoritos porque en realidad no había libros, pero si había historias.

A lo mejor decían, mi mamá nunca me compro un libro, pero... creaba historias y eso a mí me enloquecía, entonces en ese sentido es la importancia de narrar historias, ¿no? y que no se atreven hacerlas mágicamente.

Y también son habilidades que uno va desarrollando, no es porque ya estás en la universidad. Somos capaces cognitivamente de hacerlo, pero emocionalmente no, y creo que mucho del éxito de una historia de una narración, es justo la emoción que tú le das y que tú transmites, en mi caso particular, yo hablo hasta con la piedras, entonces yo no tengo problema con sentarme e inventar una historia.

Incluso en mi casa, hablamos tanto que mi sobrino, recuerdo que cuando tenía 5 años y veía que todas hablábamos, él levantaba la mano y decía- ya me toca, ya me toca, ¿no?, porque te digo todo mundo hablábamos, entonces de repente a mí me sorprenda, me sorprende que hay muchos anfitriones que he tenido que son sumamente callados y silenciosos entonces como para ellos veo que es difícil poder acercarse a la gente y hacer que hablen.

Y entonces, también me dicen – no sé cómo acercarme o ¿cómo acercar un libro a los niños?, o sea no tiene que ser, si para ustedes es tormentoso, por supuesto que para mí, ya traigo esa idea de que es tormentoso, el niño no va a querer.

A veces nada más tengo que abrir el libro, o antes de abrir el libro, doy tres libros y hago un reto. - ¡ay!, hoy veo que hay unos aretes, súper bonitos, ¡hay que buscar aretes en estos libros!, por lo menos para que empiecen a ver, que si tienen o no tienen, o, o, qué traes, qué traes, traes unos tenis, a ver busquemos tenis. Y ya a lo mejor, nadie va a encontrar ningún tenis, ningún arete, ninguna persona, pero ya por lo menos el niño hojeó el libro o el cuento y vio que algo tenía. Y a veces a partir de ahí dice, - que dice esto o de que trata esta historia. Sobre todo eso, que sienta el niño interés, porque muchas veces partimos de nuestro interés cuando entra la parte del cuentacuentos; que te digo es nada, nada, nada profesional, parte del interés del anfitrión, no del interés del niño. Al niño no le decimos,- a ver hay estos cinco cuentos, ese trata de A, B, C, D, ¿cuál quieres escuchar?, - no. No llegamos a eso.

Entrevistadora: Solamente hay emoción, como dices, hay esto y te invito a que participes, a

Entrevistada: O es la hora del cuento, vénganse para acá y punto

Entrevistadora: Y en una visita guiada, tienen esta parte del cuentacuentos, o solamente es espontaneo.

Entrevistada: Es, bueno. Espacio infantil funciona un poco diferente a otras salas. Los últimos viernes de mes y fines de semana se programan actividades, dentro de estas actividades, está la de cuentacuentos, que no necesariamente se tiene que programar los tres días. O sea eso también depende mucho, la programación la vamos haciendo, este los anfitriones la realizan, porque cuando yo la realizaba, pues yo la dividía, la balanceaba, ¿no?, este y luego no se respetaba, porque justo me decían Paola, es que, había puros chiquitos o puros grandes y estas actividades no son para los más chiquitos o no son para los más grandes.

Entonces bueno, a partir de ahí aprendí que tengo también que enseñar y delegar y una parte del aprendizaje y de la formación que tienen es justo a planear y diseñar actividades para los más

pequeños. Y entonces a partir de esa programación ellos de repente dicen, - ahh... vamos a contarles un cuento, ah pues sí, lo programo, y es una actividad también muy libre no es impuesta, ehh... a menos... normalmente es así.

El único libro diferente que hemos manejado se llama “¡Nicolás tiene dos mamás!”, y es porque una chica de servicio social, quería hablar sobre diversidad sexual para los más pequeños y entonces es un cuento, pero también ese cuento tiene una actividad porque los niños tienen que dibujar a la familia y se hace una reflexión al final.

Entonces es una forma de contar cuento distinto.

Entrevistadora: Entonces, ¿cuentan con un teatrino? (una estructura que es presentada en cualquier material, puede ser de madera y sirve como escenario para representaciones teatrales) me parece que todavía lo tenían

Entrevistada: Sí, pero ese no lo usamos para contar cuentos, la parte de contar cuentos es en colchonetas, es un lugar donde ellos estén contentos, ¿no?

El teatrino se usa para una obra en particular, hemos intentado hacer dos obras más, pero no ha funcionado. Y pues ahora sí, que es la realidad, aquí no todo funciona y está bien, ¿no? Este, una obra fue sobre, ehh... el cuidado del mar, pero teníamos títeres fijos, planos que tú no tienes movimiento. Entonces no era atractiva por esa parte, y siento... el guion que también fue pulirlo, había que darle más humor, porque era un guion muy cuadrado, este, y ya no lo pulimos.

Y también como no tenemos materiales amables, fue algo, un proyecto que dijeron bueno ya no sigue; el otro que a mi conceptualmente me gustó mucho fue el del ajolote, creo que ese todavía se puede rescatar, igual el guion no era muy amable que digamos, pero los niños entendían súper bien el concepto, porque se quería hablar de la diferencia entre reptiles y anfibios. Entonces salía el ajolote, salía la “Cecilia” que es como la salamandra, salía, este, una serpiente y salía un sapo. Entonces, la desventaja que tenemos aquí era la interacción de los animales, porque los poníamos en interacción. Cuando en realidad no están en interacción, porque sus hábitat son muy diversos. O sea son contrastantes, entonces eso conceptualmente a mí me generaba mucho conflicto cuando desarrollaron la obra.

Entonces, este, pero bueno creo conceptualmente con los niños funcionaba. Los adultos incluso se sorprendían como los niños después de la obra podían diferenciar entre un anfibio y un reptil. Entonces ellos, los propios adultos que no vieron la obra porque estaban con el teléfono, ya sabes que no se da, no eran capaces de diferenciarlos y los niños sí.

Entonces, pero bueno esa ya murió y la que ha quedado porque es una obra, que, contábamos con la infraestructura, tenemos peluches, bueno títeres de guantes de dinosaurios, entonces los títeres están bonitos, ¿no? Si están cuidaditos, entonces visualmente, eso es atractivo y entonces el guion también es muy chusco, entonces también ese envuelve a niños de 1 año y también los asusta, depende de quien este participando en la obra, pero hay que.

No es una obra para niños de un año, sin embargo los atrapa, este es para niños de 3, 4 años en adelante, porque se habla sobre la extinción de los dinosaurios.

Emm... pero bueno, los niños normalmente a esa edad ya tienen más que claro porque ya no están los dinosaurios, pero, sin embargo la ven, la disfrutan y esa es la que seguimos usando.

Entrevistadora: Ahora, ¿consideras que es importante que existan recursos didácticos dentro del museo, dentro del espacio museístico como tal?

Entrevistada: Sí, sí, por ejemplo nosotros tenemos un pizarrón y eso no te lo dije de emmm, que tiene que ver con las matemáticas, no porque las matemáticas sean puros números. ¿No? o sea las matemáticas es esta forma de pensar que tenemos de formar armónica, lógica.

Entrevistadora: que nos falla, a veces.

Entrevistada: Claro, porque no aprendemos a verla así, entonces tengo un pizarrón, en ese pizarrón o, con divisiones o sin divisiones. Entonces con divisiones aprendemos hacer conjuntos; y los conjuntos pueden ir desde colores, formas, pero también puede ser discriminar números, letras y dentro de esas letras pueden ser palabras. Y entonces ahí, también, ehh... esta la promoción de habilidades que tienen que ver con el vocabulario, porque a lo mejor no conocen más allá de su nombre, pero saben cómo se escribe su nombre, o saben cómo se escribe mamá, o la mamá, o el papá o el acompañante usa ese espacio para decirle “te quiero”, ¿no? o para decirle frases, palabras y entonces si es un material, o un espacio que a final tenemos para construir palabras. Yo creo que si es importante que esta construcción se de en espacios museísticos, ¿Por qué?, porque lo vuelve más interactivo, yo tengo ahí un chorro de letras, no te gustaría llegar y decir, ¿cómo crees se llama este equipo?, o ¿Cuál es el concepto principal que quiere dar? construye, con estas palabras, con estas letras, construye el concepto. Y a ti, cognitivamente primero tienes que entender de qué carambas habla esto para saber, desde tu punto de vista cual es el concepto y ver si las letras que hay aquí construyen el concepto

Entrevistadora: ¿Cómo definirías un recurso didáctico dentro del espacio museístico?

Entrevistada: Un recurso didáctico dentro del espacio museístico, es aquel pensado para una población, este en particular que le va a facilitar la comprensión de algún concepto y desarrollo de habilidades.

Entrevistadora: Por ejemplo, en el caso de UNIVERSUM, que es su objetivo la ciencia, acercar la ciencia a todo el público, que se ha visto de manera no abstracta, sino que nos ayude a entender ciertos fenómenos, porque toda nuestra vida está llena de ciencia, pero ¿piensas que le hacen falta al museo estos materiales extras en la salas?

Entrevistada: Te podría decir, que sí y no, porque tenemos un recurso más valioso que un material, tenemos a los anfitriones, los anfitriones son ese puente, son esa conexión, estimulan o refuerzan esa parte oral, verbal. Al preguntar, no nada más es “¿cuál es el color?, no, es ¿por qué es ese color? y no otro, ¿qué pasaría si? “ Y entonces son estas frases que al final de cuentas posibilitan al otro pensar o reflexionar sobre ese tema.

O sea creo que en R3, ahí es, pudiera ser más el dialogo, porque a final de cuentas es ir pensando todo lo que hago yo, en este instante para que el planeta esté como esté, cuántas cosas yo uso y maltratan al planeta y no me entero y entonces como hago conciencia en eso. O sea yo veo la cantidad de desechos que uso en el día a día y como esto a mí me empieza a preocupar, ¿no? de “chin, este, la crema ¿no?, intento comprar una crema que sea lo más amable posible con el ambiente, la pasta de dientes, los cepillos”. Pero eso también es súper caro. Como le hago para que la gente pueda entenderlo y también en la economía no se vea reflejado o no impacte tanto.

Entonces, ahí justo son momentos de dialogo y mucha reflexión sobre el – yo que hago y al final de cuentas lo que queremos con el museo, es que los ayudemos a pensar, o ayudarles a pensar distinto, diferente. A pensar con una conciencia. Tú ya tienes el conocimiento, yo no te digo si está bien o mal, tú lo eliges, nada más te digo que esto, poco a poco nos va ir acabando entonces son como esas cosas, o sea creo que el material educativo más valioso que tenemos son los anfitriones y de todo el museo yo creo que son las herramientas cognitivas de cada persona.

Entrevistadora: Sí, porque podemos tener un material novedoso, colorido pero si igual no sabemos darle un uso, pues no serviría de mucho y si no hay material, ahí se da la improvisación, por ejemplo en R3, hay tres grupos, pero no tengo los botes de “orgánicos e inorgánicos”, ¿Qué hago? Y en la parte de cuentacuentos puede situarse esta improvisación

Eso sería todo, muchas gracias Licenciada Paola, ha sido muy valiosa esta entrevista

Entrevistada: No de qué, espero que haya servido.