

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

**DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
PSICOLOGÍA SOCIAL**

**TITULO: “MÉTODOS ACTIVOS PARA MEJORAR EL
APRENDIZAJE Y MANEJO DEL LENGUAJE EN NIÑOS.”**

TESINA QUE PRESENTA: *JOSEFINA CANALES SÁNCHEZ.*

**PARA LA OBTENCIÓN DEL TÍTULO DE LICENCIADA EN
PSICOLOGÍA SOCIAL.**

ASESOR: *DRA. ANNE CECILIA REID RATTENBERRY.*

**LECTORES: LIC. *CARLOS CONTRERAS IBÁÑEZ.*
MTRO. VICTOR GERARDO CARDENAS.
*DRA. M DEL CARMEN MIER Y TERAN ROCHA.***

APOYARON PARA SU REALIZACIÓN:

***LIC. HECTOR MEZA AGUILAR.*
*MTRO. MIGUEL ANGEL AGUILAR.***

México, D. F. A 26 de mayo del 2004.



Casa abierta al tiempo

Universidad Autónoma Metropolitana

Unidad Iztapalapa

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA SOCIAL.

**TITULO: MÉTODOS ACTIVOS PARA MEJORAR EL
APRENDIZAJE Y MANEJO DEL LENGUAJE EN NIÑOS**

JOSEFINA CANALES SÁNCHEZ


DRA. ANNE REID RATTENBERRY
ASESORA


LIC. CARLOS C CONTRERAS IBÁÑEZ
LECTOR


DRA. CARMEN MIER Y TERÁN-ROCHA
LECTORA


MTRO. VÍCTOR G CÁRDENAS GONZÁLEZ
LECTOR

ABRIL -MAYO 2004.

DEDICATORIA ESPECIAL:

**Le doy gracias a Dios y a su hijo Jesucristo por esta tesina,
porque en todo momento su palabra habla a mi corazón.**

Mateo 18:1 En aquél tiempo los discípulos vinieron a Jesús, diciendo:

¿Quién es el mayor en el reino de los cielos?

2 Y llamando Jesús a un niño, lo puso en medio de ellos,

**3 y dijo: De cierto os digo, que si no os volvéis y os hacéis como niños, no
entraréis en el reino de los cielos.**

**4 Así que cualquiera que se humille como este niño, ése es el mayor en el
reino de los cielos.**

5 Y cualquiera que reciba en mi nombre a un niño como éste, a mí me recibe.

**Marcos 10:16 Y tomándolos en los brazos poniendo las manos sobre ellos,
los bendecía.**

Santa Biblia (Antiguo y Nuevo Testamentos)

AGRADECIMIENTOS:

Agradezco a mis papás Jesús y Carmen porque siempre me han apoyado para que realice las cosas que me gustan.

A mi hija Tania porque la amo y siempre me motiva a seguir adelante y me apoya en todo, aún durante mi estancia en la escuela, además de haber colaborado conmigo en la realización de los proyectos.

En especial a mi hermana Consuelo porque cuidó de ella durante mi estancia en la escuela.

Y por supuesto no puedo pasar por alto a las siguientes personas significativas para mi en todos estos días:

A mis hermanos de la **Iglesia del Señor**, quienes me han enseñado lo que significa el amor de Dios entre nosotros:

A mi hermano Pastor Reverendo Jesse Estrada Cárdenas por su consejería y por la alegría que trasmite.

A los hermanos Víctor Espinosa y su esposa Josefina y al Pastor José Luis Almazán por haberme acompañado en momentos importantes, así como a mi hermano Guillermo Begué por su apoyo y sus consejos, y al Pastor Juan Carlos Barragán por sus correcciones y sugerencias.

Y por supuesto a mi asesora Anne C Reid Rattenberry, porque además de ser mi asesora se portó como alguien de confianza, a quien pude expresar mi sentir durante la realización de esta tesina.

A los niños que participaron en el estudio, sus [maestr@s](#) y directores de escuela.

Y a los que faltaron por citar.

Atte. Josefina
Primavera del 2004.

INDICE

INTRODUCCION.....	1
CAPITULO 1. ADQUISICIÓN E IMPORTANCIA DEL LENGUAJE.	
Relación entre pensamiento y lenguaje.....	4
La experiencia concreta y la formación de conceptos.....	7
El lenguaje como función organizativa.....	11
Lenguaje y aprendizaje en la infancia temprana.....	13
CAPITULO 2. CORRIENTES EDUCATIVAS EN LA EDUCACION PRIMARIA (pedagogía tradicional y alternativas).	
Características y Alternativas Históricas en la Educación Primaria	
Tradicional.....	15
Orientación y Actitud de la llamada Escuela Nueva.....	19
Una nueva pedagogía y una nueva filosofía de la educación.....	25
El problema de las estrategias metodológicas y los métodos.	
La necesidad de una pedagogía activa experimental.....	26
CAPITULO 3. CRITICA A LA ESCUELA TRADICIONAL Y BASES DE LA ESCUELA ACTIVA.	
Educación y respeto a las leyes y etapas del desarrollo.....	33
Facilitar el descubrimiento del saber.....	34
La Cooperación y el Aprendizaje de la Reciprocidad.....	35
Reforma Educativa: Programas, métodos, maestros y padres.....	36
El papel de los padres de familia.....	38
CAPITULO 4. INVESTIGACIONES Y APORTACIONES RECIENTES.	
Encuesta PISA.....	41
Características.....	41
Contenido.....	42
Metodología.....	42
Resultados.....	44

CAPITULO 5. DESCRIPCIÓN DE LOS METODOS DE PERRET –CLERMONT, DOISE Y VIGOTSKY.

Descripcion de los Métodos.....	47
Metodo de Vigotsky.....	48
Metodo de Perret-Clermont, Doise y Mugny.....	51
Conclusiones.....	59
El teatro como herramienta para el aprendizaje.....	62
El uso de los personajes.....	62
Método del Programa de Desarrollo de Inteligencias a Través del Arte.....	63
Estudio previo a la realización. de la intervención.....	65
Programación por sesiones.....	65

CAPITULO 6. DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.

Contexto del experimento.....	72
Justificación de la investigación.....	72
Planteamiento del problema.....	74
Objetivo Principal.....	75
Diseño de un Experimento “Verdadero”.....	76
Elaboración del instrumento de medición.....	77
Validez interna de la situación.....	78
Diseño con preprueba y postprueba y grupo control.....	79
Hipótesis.....	80
Definición de Variables.....	80
Método.....	82
Sujetos.....	82
Materiales	82
Programación.....	83

CAPITULO 7: DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL.

Participantes.....	92
Reporte de las sesiones de intervención.....	93
Aplicación del Pretest.....	93
Asignación al azar de los niños a los grupos experimental y control (randomization).....	97
Trabajo con el grupo control.....	99
Trabajo con el grupo experimental.....	101

CAPITULO 8: RESULTADOS.

Análisis.....	105
Análisis de Medianas.....	110
Discusión.....	114
Conclusiones.....	116
Alcances y limitaciones.....	119
Bibliografía.....	121

ANEXOS.....	122
Consideraciones éticas para estudiar a los niños.....	122
Permisos.....	123
Lista de niños participantes.....	125
Firmas de los niños.....	126
Guía de Codificación.....	127
Capítulo del cuento utilizado para la intervención.....	128
Lista de Definiciones y Sinónimos.....	132
Pretest y Postest.....	134
Fotografía del grupo de los niños participantes en su festival del 10 de mayo 2004.....	141
Resultados de la Experiencia previa.....	142
Sujetos.....	142

Descripción de las Sesiones.....	143
Análisis y conclusiones.....	153
Pastorela.....	154

INTRODUCCIÓN.

A lo largo de la historia de los métodos educativos a nivel de educación primaria o elemental, se encuentra una serie de propuestas que tienen que ver con dos posturas claras. Por un lado hay quienes priorizan el uso de métodos autoritarios que coartan la libertad de expresión de los alumnos, limitan la capacidad de reflexión, donde como bien lo señalan algunos autores, la educación se vuelve unidireccional, donde el niño de primaria solo tiene que agradar al profesor y estar de acuerdo con él en todo para aprobar su curso. Por otro lado está la postura que enfatiza el uso de métodos democráticos donde el alumno tiene voz y voto y puede expresarse.

El primer tipo de metodología se enfoca en la necesidad de mantener el orden, la disciplina, las normas y las reglas, dando mayor valor a procesos mecánicos y repetitivos en los individuos, tales como la memorización, la repetición verbal de los contenidos sin reflexión alguna, la acumulación de conocimientos aún cuando no se tenga la noción de su utilidad, el aprendizaje de fórmulas desvinculadas de la realidad, métodos que ya han comprobado su ineficacia cuando se trata de promover o fomentar el desarrollo integral y sano de los seres humanos, en este caso de los niños. Por ello han surgido una serie de propuestas metodológicas para superar los problemas que presenta este tipo de enseñanza.

Una de estas propuestas es la que menciona una serie de cambios sustanciales, que se resumen en la necesidad de métodos participativos, donde el estudiante, en este caso el niño, tenga un papel activo, donde pueda reflexionar acerca de lo que va aprendiendo y asimismo tenga la posibilidad de expresarse en la clase, sobre lo que piensa y siente sobre los contenidos de las clases, dándose una relación maestro alumno donde se reconozca que ambos están en un proceso de aprendizaje y además éste se promueva por medio de la acción que realiza el niño sobre los objetos y no solamente con la memorización de sus características.

Yo pienso que debe ser una combinación de ambos métodos, en una suerte de método dialéctico donde sí se parta de una formación hacia la disciplina, pero que sea una disciplina libremente aceptada, consciente, tomando en cuenta los procesos psicológicos que viven los alumnos.

Es por ello que retomando los aportes de uno de los autores representativos de la teoría sociocultural de la psicología como Vigotsky, y las aportaciones de Piaget en cuanto a sus propuesta de la necesidad de contar con métodos activos, además de los estudios de Perret-Clermont y Doise y las aplicaciones de sus hallazgos, en este estudio se plantea la puesta en práctica de sus aportaciones teóricas, aplicándolas en el diseño de un método activo de aprendizaje de nuevas palabras utilizando cuentos, que lleven a la interpretación de personajes por medio de diálogos como herramientas que estimulen y fomenten la puesta en práctica de los procesos psicológicos superiores y permitan el aprendizaje de nuevo vocabulario en el lenguaje verbal de los niños.

CAPITULO 1. ADQUISICIÓN E IMPORTANCIA DEL LENGUAJE.

La adquisición del lenguaje juega un papel fundamental en el desarrollo intelectual y cognitivo del niño; conclusión a la que llega Vigotsky en su libro *Pensamiento y Lenguaje* donde describe una serie de experimentos que fundamentan sus hipótesis, donde mencionan que a medida que el niño aprende a usar palabras, desarrolla conceptos es decir ideas acerca de los objetos y de los acontecimientos que tienen lugar, así como de las relaciones visibles que existen entre ellos.

Esto es porque con el tiempo el niño gradualmente comienza a darse cuenta de todas las características esenciales que cada suceso u objeto tiene en particular. Es decir, en la medida en que *construya nociones generales* partiendo de muchos ejemplos, se le está ayudando gradualmente a delimitar muchos conceptos a través de las palabras que oye utilizar como denominadores de los objetos y de las acciones.

Cuando el niño oye y usa palabras, se le ayuda para observar cierta clase de orden, en las experiencias que está recibiendo, y será capaz de reconocer los ejemplos que tienen cualidades básicas en común.

Así el uso del lenguaje ayuda al niño a comenzar a clasificar los objetos, las acciones y las situaciones que construyen sus experiencias.

Una vez que el niño ha establecido algunas palabras para denominar los objetos o situaciones comunes, comienza a comprobar cuál es su significado, como si formulara hipótesis sobre el significado de una palabra.

Así cuando el niño intenta utilizar palabras y comete errores, atrae la atención de los demás hacia él y los demás le ayudan a hacer nuevas distinciones.

Relación entre Pensamiento y Lenguaje.

Vigotsky sustituye el análisis de los elementos que actúan en el proceso del lenguaje, por un análisis de unidades, cada una de las cuales retiene en forma simple todas las propiedades del conjunto. Existen diferentes unidades del pensamiento verbal, una de ellas es la que plantea este autor, quien menciona que para él la unidad del pensamiento verbal es la *significación de la palabra*. Estos términos constituyen una mezcla muy estrecha de pensamiento y lenguaje donde es difícil dilucidar si es un fenómeno del habla o del pensamiento. Las palabras sin significado son sonidos vacíos, el significado se constituye como el criterio de la palabra y es una parte indispensable de la misma.

El significado de la palabra desde el punto de vista de la psicología es una generalización o un concepto. Si estas generalizaciones y conceptos, son actos del pensamiento, se puede considerar al significado como un fenómeno propio del pensamiento, el cual se manifiesta mientras esté expresado en el lenguaje, y en el habla siempre y cuando se relacione y sea dirigido por el pensamiento. Este elemento de unidad que es el significado, se convierte o se manifiesta como la unión del pensamiento y la palabra. Vigotsky y su grupo de colaboradores confirman esta tesis básica, probando que el estudio concreto del desarrollo del pensamiento verbal se posibilita mediante el uso del significado de la palabra como unidad analítica. De ello derivaron una segunda hipótesis, acerca de que este significado está sujeto a un proceso evolutivo, es decir que está en un proceso de transformación continua.

Una aportación en el terreno de la lingüística, fue que la evolución histórica del lenguaje también cambia la estructura del significado y su naturaleza psicológica. De esta forma el pensamiento verbal se eleva de las generalizaciones primitivas a los conceptos más abstractos, cambiando el contenido de la palabra y el modo en que se generaliza la realidad y se refleja a través de la palabra.

En ese entonces la mayoría de las escuelas y concepciones psicológicas pasaban por alto el hecho fundamental de que cada pensamiento es una generalización y estudian la palabra y el significado sin referirse a su proceso evolutivo.

La idea fundamental de este autor puntualiza que la relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso, un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y viceversa; en este proceso, la relación entre ambos puede considerarse como desarrollo en el sentido funcional. Así Vigostky plantea la necesidad de distinguir dos planos en el lenguaje: Su aspecto interno significativo y semántico y el externo y fonético que forman una unidad pero cada uno de ellos tiene sus propias leyes de movimiento.

La unidad del lenguaje es compleja y no es homogénea, algunos hechos en el desarrollo lingüístico del niño indican movimientos independientes en las esferas fonéticas y semánticas.

Existen dos factores importantes, donde para adquirir el dominio del lenguaje externo el niño comienza con una palabra, luego conecta dos o tres y finalmente crea un lenguaje coherente compuesto de series de oraciones, yendo de una fracción al todo, tal como sucede en los procesos inductivos, donde se parte de hechos particulares para llegar a conclusiones generales.

En cuanto al significado, las primeras palabras de un niño cumplen el papel de una oración completa. Desde el punto de vista semántico los niños parten de la totalidad de un complejo significativo y más tarde comienzan a dominar las diferentes unidades semánticas- significado de las palabras- y a dividir su pensamiento anterior indiferenciado en esas unidades, lo cual se asemeja a los procesos deductivos, en donde se parte del todo para llegar a lo particular.

Los aspectos externos y semánticos del lenguaje se desarrollan en direcciones opuestas, uno va de lo particular a lo general (inductivamente), de la palabra a la

frase, y el otro va de lo general a lo particular (deductivamente), de la oración a la palabra. Es así como el pensamiento sufre muchos cambios al convertirse en lenguaje, los procesos del desarrollo semántico y fonético constituyen en esencia uno solo debido a sus direcciones opuestas.

Otro elemento importante es el que aporta Piaget, quien demostró que el niño utiliza proposiciones relativas aun antes de entender las estructuras significativas de estas formas sintácticas, lo cual refleja cómo la gramática precede a la lógica. Los cambios en la estructura formal pueden acarrear modificaciones de vastos alcances en el significado.

Detrás de las palabras se encuentra la gramática independiente del pensamiento, la sintaxis del significado de las palabras. La expresión más simple, no refleja una correspondencia constante y rígida entre sonido y significado, en realidad constituye un proceso. Las expresiones verbales se desarrollan en forma gradual. La transición entre significado y sonido se desarrolla y se perfecciona por sí mismo.

En este sentido, el niño va aprendiendo a distinguir entre la semántica y la fonética y la naturaleza de la diferencia, utilizando primero las formas verbales y los significados sin tener conciencia de su separación, constituyéndose la palabra para él como parte integrante del objeto que denomina.

Con respecto al pensamiento verbal, éste se origina a partir de las motivaciones, de nuestros deseos y necesidades, intereses y emociones. Detrás de cada pensamiento hay una tendencia afectiva-volitiva que implica la respuesta al último "por qué" del análisis del pensamiento. Una comprensión verdadera y completa del pensamiento del otro es posible solo cuando comprendemos su base afectiva-volitiva.

La experiencia concreta y la formación de conceptos.

Vigotsky menciona que hay muchos conceptos que no pueden ser reconocidos fácilmente a partir de la experiencia, como los que se refieren a las cualidades y las relaciones, casos en los cuales el aprendizaje del niño depende más del adulto, quien ayuda al niño gradualmente a comprender y desarrollar ideas abstractas, a través de diálogos y explicaciones.

Hasta que el niño puede leer y responder a las palabras escritas, depende de los adultos o de los mayores que ya tengan establecidas estas destrezas para obtener nueva información y ampliar su pensamiento a las ideas abstractas.

Puntualizando sobre este tipo de adquisición de conocimientos por medio de la interacción con otros niños, se tienen los hallazgos de Perret-Clermont y Doise, quienes realizaron un análisis de los métodos del desarrollo de la inteligencia por medio de la interacción, retomando los experimentos de Piaget sobre las propiedades relacionales de la conservación de los líquidos en recipientes de diferentes formas. Ellos trabajaron con niños pequeños de 3 y 4 años y niños mayores de 7 y 8 años, quienes ya han desarrollado la noción de igualdad de contenido del líquido aún cuando cambia la forma de los recipientes. Esto lo realizó mediante la interacción entre ambos grupos de niños y también con la ayuda de un cuestionario de preguntas guiado por el experimentador, llevando de esta forma a los niños más pequeños a establecer las equivalencias.

Cuando los adultos hablan con el niño de sus experiencias, le ofrecen otras nuevas y las discuten con él, lo impulsan a acceder a nuevos significados de las experiencias familiares y le ayudan a construir aquellos conceptos acerca del mundo que no puede abstraer fácilmente de la experiencia concreta inmediata.

Hay autores que han llevado a cabo estudios sobre la formación de los conceptos en los adolescentes, concluyendo que la verdadera formación del concepto excede la capacidad de los preadolescentes y comienza en la etapa de la pubertad, mencionándolo así: “ la aptitud de los niños para formar sin ayuda conceptos objetivos generalizados, se manifiesta al final de los doce años”.¹

Durante sus investigaciones Vigotsky y sus colaboradores encontraron que el proceso de la formación del concepto atraviesa por diferentes fases o etapas. Aquí se describen brevemente cada una de ellas.

El memorizar las palabras y conectarlas con objetos, no conduce en sí mismo a la formación del concepto, para que el proceso se ponga en marcha debe surgir un problema que no pueda solucionarse más que a través de la formación de nuevos conceptos.

Durante este proceso es necesario mencionar, que la formación del concepto es el resultado del uso del signo o la palabra como medio a través del que dirigimos nuestras operaciones mentales, controlamos su curso y las canalizamos hacia la solución de una tarea específica².

Primer nivel: Conglomeración sincrética vaga de los objetos individuales que por alguna razón se encuentran unidos en la mente del niño en una imagen que debido a su origen sincrético es altamente inestable. Esta fase incluye a su vez tres etapas distintas.

¹ Vigotsky, L (1988) Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Quinto Sol, 2da. ed. México D. F. Pág. 73.

² Vigotsky, L (1988) Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Quinto Sol, 2da. ed. México D. F. Pág. 77.

Primera etapa: Formación de agrupamientos sincréticos que representan para el niño el significado que se atribuye a una palabra artificial dada, siendo una manifestación del ensayo y error en el desarrollo del pensamiento.

Segunda etapa: Se da una organización del campo visual del niño puramente sincrética, en la cual el grupo sincrético se forma como resultado de la contigüidad de elementos en el espacio y el tiempo.

Tercera etapa: La imagen sincrética está compuesta de elementos tomados de diferentes grupos o montones que también han sido formados por el niño en la segunda etapa. Entre estos elementos no existen vínculos intrínsecos.

En el segundo nivel, se da el denominado pensamiento en complejos, donde los objetos individuales se unen en la mente infantil, por medio de expresiones subjetivas y también por medio de vínculos que existen realmente entre estos objetos. Este tipo de pensamiento ya es coherente y objetivo, aunque no refleja las relaciones objetivas del mismo modo que el pensamiento conceptual³. En un complejo los vínculos entre sus componentes son más concretos y verdaderos que abstractos y lógicos.

Este se diferencia del concepto en que los vínculos que relacionan los elementos de un complejo son el total, y unos con otros pueden ser tan diversos como son en realidad los contactos y las relaciones de los elementos, mientras que el concepto agrupa objetos de acuerdo a un atributo.

Existen cinco tipos de complejos:

Asociativo: Donde hay un núcleo en torno al cual se agrupan los elementos.

Colecciones: Donde la colección de cosas complementarias forma un juego o una totalidad. Este complejo se puede describir como un agrupamiento de objetos

³ Vigotsky, L (1988) Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Quinto Sol, 2da. ed. México D. F. Pág. 81.

sobre la base de su participación en la misma operación práctica, de acuerdo a su cooperación funcional.

Complejos cadena: Donde se da una reunión dinámica, consecutiva de eslabones individuales en una sola cadena con una significación que se traslada de un eslabón al siguiente. Este complejo no se eleva por sobre sus elementos como lo hace un concepto, sino que se funde con los objetos concretos que lo componen.

Complejo difuso: Se caracteriza por la fluidez de cada atributo que une los elementos aislados. Los grupos de objetos se forman por medio de vínculos difusos e indeterminados. El niño permanece dentro de los límites de los enlaces concretos entre las cosas.

Pseudo-concepto: La generalización formada en la mente del niño fenotípicamente⁴ es semejante al concepto del adulto, pero psicológicamente es muy diferente del concepto propiamente, donde aún el niño se guía por la similitud concreta visible y forma un complejo asociativo limitado a un determinado tipo de enlace perceptual. Este ocupa un puente importante o un eslabón transicional entre el pensamiento en complejos y la verdadera formación del concepto.

Estos pseudo-conceptos, están todavía predeterminados por el significado que una palabra dada tiene en el lenguaje de los adultos. Además poseen una naturaleza dual, donde el complejo es portador de la semilla que hará germinar el concepto.

Aquí Vigotsky reconoce la importancia de las relaciones interpersonales, donde afirma que el intercambio verbal con los adultos se convierte en un poderoso factor en el desarrollo de los conceptos del niño.

⁴ Rasgos o características visibles de un organismo, por ejemplo, el color del cabello, el peso o la presencia o ausencia de una enfermedad. Los rasgos fenotípicos no son necesariamente genéticos. Tomado de <http://www.genome.gov/sglossary.cfm?key=fenotipo>

En el último nivel hacia la formación de conceptos, el pensamiento complejo comienza por unificar las impresiones dispersas, organizando en grupos los elementos desunidos de la experiencia y crea así las bases para generalizaciones posteriores, donde el concepto desarrollado requiere además de la unificación para ser formado, la abstracción separando los elementos y considerándolos aparte de la totalidad de la experiencia concreta en la que están integrados. En la formación genuina del concepto, la unión es tan importante como la separación: donde el análisis debe ser combinado con la síntesis.

Existen dos vías que conducen a la formación del concepto. La primera de ellas es mediante la cual el niño une diversos objetos en grupos bajo un “apellido” común. La segunda línea se da mediante el desarrollo de los “conceptos potenciales”, donde se realiza una elección de determinados atributos comunes. Un concepto surge realmente cuando los rasgos abstraídos son sintetizados nuevamente y la síntesis abstracta resultante se convierte en el instrumento principal del pensamiento. En este proceso el uso de la palabra es una parte integral del proceso de desarrollo, que mantiene su función directriz en la formación de conceptos genuinos⁵.

El lenguaje como función organizativa.

Desde el punto de vista de Vigotsky, el lenguaje juega un papel crítico en el desarrollo conceptual. Otros autores como es el caso de Jean Piaget y sus colaboradores de Ginebra, sostienen que el pensamiento del niño procede de sus propias acciones y que es mediante la información que le proporcionan sus sentidos y la que obtiene acerca de los objetos y acontecimientos al actuar sobre ellos, como será capaz de componer dentro de sí un modelo del mundo que le

⁵ Vigotsky, L (1988) Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Quinto Sol, 2da. ed. México D. F. Pág. 101.

rodea. Desde este punto de vista, las experiencias sensoriales y la madurez son los principales factores de su desarrollo conceptual.

En el libro “Early Growth of Logic in the Child” escrito por Inhelder y Piaget, el lenguaje es importante porque aumenta el alcance y la rapidez del pensamiento, ya que su uso nos otorga los medios para hacer referencias rápidas a una serie de acciones o a algo que es una estructura compleja. Por ejemplo el mensaje puede ser corto, pero implica un significado complejo.

El lenguaje permite expresar significados complejos con una economía de tiempo y liberar el pensamiento del niño de la dependencia de la presencia de objetos y materiales. Asimismo permite hacer referencias a experiencias ocurridas en el pasado, presente o futuro. El lenguaje libera al pensamiento y a la comunicación de las restricciones del presente concreto. Gracias al lenguaje podemos organizar manejable y económicamente la información que queremos transmitir.

En el caso del niño, el tipo de lenguaje con que se expresa puede verse restringido por su nivel de comprensión. En este caso los trabajos de Piaget han demostrado que el pensamiento del niño depende del desarrollo de sus marcos internos de referencia, construidos a partir de sus propias percepciones y acciones.

Para el desarrollo del lenguaje en el niño es esencial la urgente necesidad de comunicarse, de conseguir la atención de los otros, particularmente de los adultos, de informarles de sus necesidades y deseos. De aquí viene su fuerza motriz, la motivación para que el niño persista en su intento de dominar el lenguaje y utilizarlo para sus propios fines.

Retomando también las ideas Paulo Freire (1970) alfabetizar es aprender a leer esa palabra escrita en que la cultura dice, y diciéndose críticamente, deja de ser repetición intemporal de lo que pasó, para temporalizarse, para concienciar su

temporalidad constituyente, que es anuncio y promesa de lo que ha de venir. Desde esta perspectiva la palabra más que instrumento es origen de la comunicación, siendo la palabra esencialmente diálogo. La palabra por ser lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo.

La alfabetización es toda la pedagogía: aprender a leer es aprender a decir su palabra. Y la palabra humana imita a la palabra divina: es creadora⁶.

Lenguaje y aprendizaje en la infancia temprana.

Las investigaciones han demostrado que hay una relación entre el rendimiento educativo y las destrezas en el desarrollo del lenguaje. Hasta que el niño es capaz de expresar sus ideas, intenciones y necesidades mediante el uso del lenguaje, los demás solo pueden adivinar lo que quiere mediante sus gestos y acciones, mediante el tono de su voz y su expresión facial.

Con respecto a la comunicación, suele ocurrir una interpretación de ideas por parte de una persona e interpretación por parte de otra, pero hasta que las ideas no se expresen mediante el lenguaje, no es posible saber lo eficaz que ha sido la comunicación.

Con frecuencia se da una comprensión defectuosa entre el niño y el adulto o entre los adultos, pero el lenguaje proporciona medios para intentar hacer claras nuestras intenciones y disipar el mal entendimiento.

El uso del lenguaje tiene otras implicaciones: además de ser importante tener la habilidad de comunicarse, es importante saber lo que se comunica y en particular la importancia de lo que puede comunicarse solamente mediante el uso del lenguaje.

⁶ Freire, Paulo. (1970). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI. México. Pág. 19.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO 1.

Freire, Paulo. (1970). Pedagogía del Oprimido. Siglo XXI. México. Pág. 19

Palacios, Jesús (1978). La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas. 6ta.edición.
Editorial Laia, Barcelona, España. 649 págs.

Vigotsky, L (1988) Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Quinto Sol, 2da. ed. México
D. F. 192 pp.

Páginas visitadas en la Web: <http://www.diccionarios.elmundo.es/diccionarios>

CAPITULO 2. CORRIENTES EDUCATIVAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA (pedagogía tradicional y alternativas)

Características y Alternativas Históricas en la Educación Primaria Tradicional.

La situación actual de la escuela primaria presenta una serie de problemas, entre los principales se encuentran la falta de actualización de los planes de estudio, malas condiciones de trabajo -para quienes aprenden y para quienes enseñan-, falta de espacios y material, burocratismo de la organización y de las relaciones, medios económicos insuficientes (con frecuente derroche de los que se tienen), divergencias entre las exigencias institucionales y las necesidades individuales y sociales, siendo éstos algunos ejemplos de cómo se manifiesta la crisis.

No obstante, la crisis se viene presentando muchos años atrás, los historiadores de la pedagogía encuentran críticas de quienes vivieron hace cientos de años. Estas, provienen de diversos campos del saber como desde la pedagogía, la psicología y la sociología, incidiendo sobre aspectos diferentes, lo cual aporta riqueza, complejidad y profundidad al análisis.

Debido a que existe una diversidad grande de autores que analizan este tema, es importante agruparlos de acuerdo al tipo de filosofía del que parten, de acuerdo a algún punto semejante que tengan ó si se dirigen a un objetivo común, compartiendo similitudes.

La mayor parte de las críticas a la escuela se apoyan en cuatro grandes grupos u orientaciones:

Un primer grupo está interesado en reformar la educación tradicional, haciéndola pasar del magistrocentrismo característico al puericentrismo más acentuado, buscando en la reforma de la educación la transformación de la sociedad. En cuanto a los cambios que plantea, la mayor parte son en el terreno metodológico: proponiendo métodos activos en lugar de la pasividad de la metodología tradicional, instaurando tomar como punto de partida los intereses del niño y adaptar a ellos los contenidos y los métodos, donde éstos cambios deben entenderse como consecuencia de las nuevas actitudes hacia el niño y la educación adoptadas por los reformistas.

El segundo grupo de autores están unidos por una misma opción fundamental: su oposición al autoritarismo escolar, a las relaciones y métodos autoritarios y su defensa de la libertad del niño (o del grupo de niños) frente al educador y a la institución escolar.

El tercer grupo de autores pertenece a una escuela constituida por una serie de autores que se han ocupado del problema de la escuela. Su perspectiva es fundamentalmente sociopolítica y una de sus mayores preocupaciones hace referencia a la función social que ésta cumple. Estos autores están interesados en exponer de manifiesto como la crisis escolar es el reflejo de una crisis sociológica más profunda, como la escuela es un reflejo de la sociedad.

Un cuarto grupo cuya orientación de sus críticas debe buscarse en el marco geográfico, político y social en el que nacieron y se desarrollaron esas críticas, como son las procedentes de América Latina.

Características de la Escuela Tradicional.

Comenio y Ratichius en el siglo XVII en Moravia, Checoslovaquia intentaron reformas y cambios, publicando en 1657, su Didáctica Magna o Tratado Universal

de Enseñar todo a todos. Ambos autores consideran que en la escuela tradicional lo más importante es el método y el orden. Donde la tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación; a él le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida, trazando el camino y llevando por él a sus alumnos. El maestro es el modelo y el guía, a él se debe imitar y obedecer. Comenio recomienda, que los niños deben acostumbrarse a hacer más la voluntad de otras personas que la suya propia, obedeciendo con prontitud a sus superiores, sometiéndose por entero a las decisiones del maestro.

Ambos autores consideran que la noción de programa y el empleo racional y metódico del tiempo se hallan en primer plano. La clase y la vida colectiva son minuciosamente organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar es la expresión de esta organización, orden y programación; en él se encuentra graduado y elaborado, todo lo que el niño tiene que aprender.

Existen otras consideraciones acerca de la educación tradicional llevadas a cabo por Snyders, Durkheim, Alain y Chateau quienes consideran que educar es elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección. El alumno debe someterse a éstos modelos, imitarlos, sujetarse a ellos, para Alain el único modelo para inventar era imitar y para él ese es el papel del alumno: imitar los modelos propuestos, apoyándose constantemente en ellos de la mano del maestro. Sin un guía, recorrer el camino sería imposible y esa es la función del maestro: ser un mediador entre los modelos y el niño. El maestro simplifica, prepara, organiza, ordena; el niño, dice Chateau, asimila mejor una comida predigerida que el pesado alimento de lo real.

El objetivo que se persigue no es otro que el de ordenar, ajustar y regular la inteligencia de los niños, ayudarlos a disponer de sus posibilidades. ¹

¹ Palacios, Jesús (1978). La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas. 6ta.edición. Editorial Laia, Barcelona, España. pág. 21.

El niño debe acostumbrarse a observar determinadas normas estrictas que le impidan librarse a su espontaneidad y sus deseos. El conjunto de normas y reglas de la escuela tradicional constituye una vía de acceso a los valores, al mundo moral y al dominio de sí mismo. Cuando estas normas y reglas sean transgredidas, el castigo hará que el transgresor vuelva a someterse a las exigencias generales y abstractas y renuncie a los caprichos y tendencias personales.

Para la escuela tradicional la mejor forma de preparar al niño para la vida es formar su inteligencia, su capacidad de resolver problemas, sus posibilidades de atención y esfuerzo. Los conocimientos son valorados por su utilidad para ayudar al niño en el progreso de toda su personalidad: edificando unos sólidos conocimientos se favorece el desarrollo global del niño.² Este es uno de los planteamientos buenos de la escuela tradicional.

Propuestas y Alternativas a la Escuela Tradicional.

Ante las críticas realizadas a la llamada escuela tradicional, se desarrollan una serie de propuestas alternativas, que plantean métodos alternos. Uno de ellos es el nacimiento y desarrollo a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX del movimiento de renovación pedagógica de reforma de la enseñanza, siendo por derecho propio una corriente educativa, entendiéndose como corriente educativa de acuerdo a Roselló un “conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio es, por derecho propio una corriente educativa³

² Op. Cit. Pag. 22

³ Roselló (1974) *Teoría de las Corrientes Educativas*, Promoción Cultural, Barcelona, 1974, p.20

Roselló señala que cuando se analizan las corrientes educativas se descubre que “existe cierta correlación con otras corrientes generales de orden político, social, económico, filosófico, etc. La corriente educativa aparece como un aspecto, un reflejo, un afluente de una corriente mucho más amplia”.

Hay autores que plantean objetivos más ambiciosos en términos humanistas, quienes toman en cuenta el papel que la escuela como un reflejo de la sociedad y siempre sensible a los problemas que en esta se plantean. Los pedagogos de la Escuela Nueva, reforzados por un ardiente deseo de paz, ven en la educación el medio más eficaz para asegurar una comprensión mutua fraternal que permita solucionar de manera pacífica las diferencias entre las naciones.

La Escuela Nueva, como una de tantas alternativas que han surgido, se desarrolló como una reacción a la educación tradicional, ya que ésta desconoce tanto la riqueza física, estética, caracterial y social del educando en su singularidad, asimismo fue una reacción a la educación que desconoce las enseñanzas de la psicología del desarrollo, que no establece nexos entre la motivación y el aprendizaje y cuya eficacia, por ser “magistrocéntrica” descansa en el poder de requerimiento del oficiante.

Una de las críticas que plantea la Escuela Nueva a la tradicional es en relación a sus métodos, ya que los considera “pasivos, porque el alumno debe someterse a una sujeción exterior, más o menos desagradable o agradable, que le obliga a aceptar un “saber prefabricado” del que no comprende la necesidad, ni responde a un interés real en la construcción mental, en la que no participa directamente.”

Orientación y Actitud de la llamada Nueva Escuela.

En los estatutos de la liga de 1921, se sintetiza lo que fue y es la orientación de la Escuela Nueva: “preparar al niño para el triunfo del espíritu sobre la materia,

respetar y desarrollar la personalidad del niño, formar el carácter y desarrollar los atractivos intelectuales, artísticos y sociales propios del niño, en particular mediante el trabajo manual, y la organización de la disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación, la coeducación y la preparación del futuro ciudadano, de un hombre conciente de la dignidad de todo ser humano”.⁴

Esta nueva pedagogía tiene a su favor una teoría de la evolución infantil más elaborada y científica. El conocimiento del desarrollo del niño aporta datos cuantitativos y cualitativos y una nueva concepción de lo que es el niño y su desarrollo. Como Claparede menciona, “todo el sentido que se da a la educación depende del significado que cada uno atribuya a la infancia.” La educación tradicional mira a la infancia como un estado de imperfección, un estado incompleto. Para la nueva pedagogía por el contrario, la infancia no es un estado de preparación, sino una edad de vida que tiene su funcionalidad y su finalidad en sí misma, y que está regida por leyes y sometida a necesidades particulares. La educación debe orientarse no al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los niños.

Es por ello que se considera que no hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, defendiéndose de manera explícita que ese interés es el punto de partida para la educación: “si los niños no inquietan el porqué de una razón, no existe la posibilidad de dar una respuesta.”⁵

Si para Snyders la pedagogía tradicional se puede caracterizar como el camino del niño hacia unos modelos establecidos por el adulto a los que llega gracias a la

⁴ Chenon-Thivet, en Mialaret, G. Educación Nueva y Mundo Moderno, Vicens-Vives, Barcelona, 1968, p.33.

⁵ Schmid, J. R. (1973) El Maestro Compañero y la Pedagogía Libertaria, Fontanella, Barcelona p.26.

guía y custodia de ese adulto, para la nueva pedagogía es esencial que el niño pueda emprender sus búsquedas, sus investigaciones con entera libertad.

Esta confianza, este respeto y esta libertad que se confieren al niño en particular, se extiende también a la consideración del grupo-clase. Aunque el grado de autonomía y de autogobierno que se permite a los niños es variable según los autores, todos ellos defienden la supresión de la autoridad adulta ya que en una época reciente y posiblemente hoy en día, han predominado las necesidades de la sociedad, habiendo sido descuidadas las exigencias del niño.

La relación maestro-alumno en la Escuela Nueva.

Como resultado directo de la libertad concedida a los niños, el maestro debe jugar un papel muy distinto en la educación. Schmid indica que la nueva pedagogía ha unido los esfuerzos del maestro y del alumno en un acto común de cooperación, emprendido habitualmente aunque no de manera exclusiva, bajo la dirección del maestro”⁶

De esta manera la relación poder-sumisión de la escuela tradicional es sustituida por una visión de afecto y camaradería que incluso se prolonga más allá del horario escolar. En estas circunstancias ya no hay lugar para el maestro como representante del mundo exterior y la autoridad, el papel del pedagogo no tiene razón de ser si no es como auxiliar del libre y espontáneo desarrollo del niño.

El maestro será el guía que va abriendo camino y mostrando posibilidades a los niños, dando primacía al niño y negándose a llevarlo de manera puntual por un camino elegido por el adulto de manera más o menos arbitraria. Según J. R. Schmid, de este modo los escolares aprenden a que no pueden contar ya con sus maestros, sino que deben hacer las cosas por ellos mismos donde los maestros

⁶ Op Cit. p. 82

no les imponen un orden, sino que lo esperan de los mismos niños.⁷ En este aspecto, el planteamiento es similar al realizado por Vigotsky cuando habla de la Zona de Desarrollo Potencial o de Desarrollo Próximo, que afirma que de acuerdo al desarrollo del niño hay un nivel el cual todavía no alcanza a desarrollar pero que ya cuenta con los elementos necesarios para desarrollarlo y la estimulación ayuda a que lo desarrolle, tal como cuando un bebé gatea y se traslada de un lugar a otro, iniciando la coordinación de sus funciones motoras que más tarde le permitirán caminar.

Es así como la cooperación y la solidaridad vienen a sustituir el aislacionismo tradicional y las clases o escuelas comienzan a entenderse más como grupos y comunidades, que como la suma de entes aislados, donde con frecuencia los niños hacen trabajos juntos, en grupo, lo que fomenta las relaciones interpersonales. El autogobierno, es una práctica corriente en la Escuela Nueva que libera tensiones a través de la discusión honesta, ocasiona menos resentimiento que la autoridad adulta, evita asociar a los maestros con otros adultos disciplinarios que el niño conoce; enseña la democracia y la solidaridad.

La mayor parte de estos educadores creen que lo más importante del aprendizaje tiene lugar fuera de las aulas, - en la vida - buscando experiencias vividas y directas anhelando lo imaginativo y lo intuitivo, mucho más que lo racional, buscando en contacto con la naturaleza nuevos contenidos para la enseñanza.

El movimiento progresivo se divide en las siguientes etapas: la etapa individualista, idealista y lírica, entre sus principales representantes están Rousseau, Pestalozzi y Tolstoy. La segunda es la etapa de los grandes sistemas, sus principales exponentes son Dewey, Claparede, Montessori. En la tercera etapa se distinguen los franceses Cousinet y Freinet, los ingleses Neill, Reddie y

⁷ Palacios, Jesús (1978). La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas. 6ta.edición. Editorial Laia, Barcelona, España. pág. 32.

Hahn, algunos americanos y otros alemanes que en las escuelas de Hamburgo practicaron “la Camaradería”. El último periodo de la Escuela Nueva es el periodo de madurez, cuya materialización podría considerarse el Plan Langevin-Wallon para la reforma de la educación francesa, teniendo a Henri Wallon como su más eximio representante.

Los trabajos de Jean Piaget, ponen de manifiesto la interrelación entre la psicología genética y la nueva pedagogía, además de ser un exponente ideal de lo que era el espíritu del ambiente del Instituto Jean – Jacques Rousseau, que Piaget dirigió y de la Ginebra pedagógica de los años veinte.

En relación al representante de la etapa madura de la Escuela Nueva, Henri Wallon, en algunos de sus artículos publicados en la Revista *Enfance* y sobre todo en su Plan de reforma, aportan un material precioso y un análisis cuya profundidad no son habituales. El fue uno de los pocos que se planteó perspectivas más amplias tanto en lo relativo al análisis de la escuela, como en lo referente al papel social que realiza y está llamada a realizar.

En la época en que la razón, la memoria y la imaginación aún no han aparecido, el niño presta atención – y solo a – lo que en un momento determinado afecta sus sentidos; las sensaciones son los primeros materiales de conocimiento y, por ello, la vida intelectual se elabora sobre una base sensitiva, como lo señala Wallon a propósito de esta cuestión, el niño tiene que formar sus primeros conocimientos en el plano de las sensaciones que le ponen en contacto inmediato con las cosas, y no a través de explicaciones que es incapaz de entender.⁸

⁸ Palacios, Jesús (1978). *La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas*. 6ta.edición. Editorial Laia, Barcelona, España. pág. 44.

Contra la Educación Verbalista y Libresca.

Los lenguajes adultos tienen un primado, que sería el verbal y el escrito, sobre el infantil que estaría representado por las sensaciones, las acciones y los juegos.

La educación confiere un valor muy especial a las palabras, se cree que se instruye a los niños cuando se les ha llenado la cabeza de palabras cuyo significado desconocen. Esto contribuye a que la educación se convierta en manipuladora a través del lenguaje, Rousseau lo menciona cuando la persona se acostumbra a pronunciar palabras que no comprende y se le hace decir con facilidad lo que otros quieren que diga.

Para Rousseau el niño debe saber leer, pero cuando le interese y le sea útil hacerlo, si no, leerá sin saber lo que lee y la lectura en estos casos se convierte en un medio más de aprender palabras. Con esto se deja de lado el instrumento universal del hombre que también es importante y que es el discernimiento.

Intereses, imposiciones y exámenes.

Los intereses del niño no son respetados en la escuela tradicional, esto resulta nefasto, porque “todo el trabajo de la inteligencia descansa sobre un interés”. Al menospreciar los intereses y las motivaciones del niño, la escuela tradicional viola una de las más fundamentales leyes del conocimiento.

El respeto que el inferior experimenta hacia el superior hace posible la imposición del adulto sobre la mente del niño. Este procedimiento provoca que lo que sale de la boca del maestro se considere automáticamente como cierto.

Existen dos imposiciones muy comunes en la escuela: por un lado los exámenes y por el otro el primado que la escuela tradicional concede al lenguaje sobre la

acción. Piaget ataca con fuerza los exámenes, ya que considera que el examen no es objetivo porque depende de la memoria. Es así como la escuela tradicional olvida que “el fin de la escuela es la formación de los alumnos en los métodos de trabajo y no el triunfo en una prueba final que se basa únicamente en una acumulación momentánea de conocimientos.”

Una de las principales causas del fracaso de la educación formalizada es para Piaget, la preponderancia que, por encima de la acción, se da al lenguaje para enseñar a los niños. Se empieza por el lenguaje cuando se debía empezar por la acción “real y material.” Para los niños el lenguaje solo es comprendido mediante instrumentos lógicos de asimilación, cuyo origen depende de la coordinación de acciones u operaciones. La transmisión educativa verbal, no proporciona los instrumentos de asimilación que únicamente se adquieren mediante una actividad interna asimiladora, asimilación que implica una reestructuración o una reinención que el niño hace a partir y por medio de su acción. Por lo tanto, toda enseñanza verbal solo es útil si se encuentra precedida y preparada por una actividad previa y está dada en función de una actitud positiva.

“La experiencia práctica demuestra que la enseñanza directa de los conceptos es imposible y estéril. Un maestro que intente hacer esto, generalmente no logrará más que un verbalismo hueco, una repetición de palabras por parte del niño, que simulan un conocimiento de los conceptos, pero que en realidad solo encubren un vacío.” (Vigotsky, L. S.) Como escribe Tolstoy “suministrar conceptos a los alumnos deliberadamente, estoy convencido, es tan imposible como querer enseñar a caminar a un niño por las leyes del equilibrio”.

Una nueva pedagogía y una nueva filosofía de la educación.

Para Rousseau, toda educación debe partir del interés del que se va a educar. Toda enseñanza si se quiere que enseñe realmente algo, debe responder a la curiosidad y a las necesidades del niño, debe ser una respuesta a los problemas

que a él se le plantean, debe ser deseada y aceptada con gusto. Si no se montan sobre esta base las cosas, el niño se verá agobiado y aburrido y no pondrá en juego sus posibilidades, pues la atención y el esfuerzo provienen de la afición y el deseo, pero no de la obligación.

Estos son los postulados de los que parte Rousseau: La educación debe centrarse más en el niño y menos en el adulto, uno de los grandes hallazgos de su pedagogía es la consideración de los intereses y la capacidad de aprendizaje del niño como principales pilares de su sistema, siendo importantísimo que se estimule el deseo de aprender.

El tercer postulado engloba otros dos: ¿qué debe enseñarse al niño y cuando debe enseñársele?, en relación a la primer pregunta Rousseau afirma “Recordar siempre que el espíritu de mi sistema no enseñar muchas cosas al niño, sino el de no permitir que se metan en su cerebro otras ideas que las justas y claras.”

Al niño nunca se le debe dar lo demasiado, y se le debe dar en el momento apropiado, que es el momento en que lo necesita. También menciona, “poned a su alcance las cuestiones y dejad que las resuelva, que no sepa algo porque se lo habéis dicho, sino porque lo haya comprendido él mismo; que invente la ciencia y no que la aprenda”.

El Problema de las Estrategias Metodológicas y los Métodos.

La necesidad de una pedagogía activa experimental.

La nueva pedagogía es en palabras de Ferriere una pedagogía que no puede sugerir, porque no es un método, sino un principio, no es una técnica sino una actitud. “Las Escuelas Nuevas no tienen un método, no se le da un carácter al niño, se le permite adquirir uno, no se le hacen entrar nociones en la cabeza, se le

coloca en condiciones de poderlas conquistar. Las escuelas nuevas son medios ambientes donde todo se halla combinado para que el niño crezca.”⁹

En cuanto a educación intelectual se refiere, se puede decir que la escuela nueva promueve la primacía de la acción. La psicología genética ha descubierto que la práctica antecede a la teoría y nunca va detrás de ella. Al niño se le debe colocar no en presencia de ideas abstractas, sino de hechos concretos, su razón debe ser despertada por el contacto asiduo con la realidad, se le debe hacer accionar y reaccionar una y otra vez frente a objetos visibles y palpables, el espíritu infantil debe ser llevado de lo concreto a lo abstracto a través de un proceso de larga duración, sin la intervención prematura e intempestiva del pensamiento reflexivo adulto.

En la acción se hace todo el hincapié: se intensifican los trabajos manuales, se utiliza el juego profusamente “el juego es un verdadero trabajo por el ejercicio a que da lugar, por el fin que marca a la actividad, por los medios que pone en acción y la disciplina a la cual en niño se somete”

El nuevo espíritu introduce la vida en la escuela y abre la escuela a la vida. Lo que interesa escribe Ferriere, es enseñar al niño a aprender y hacerlo en contacto con la realidad, porque la vida sin reflexión es poca cosa y la reflexión sin vida no tiene sentido. Por ello “ejercitar el intelecto infantil es recomendable, siempre que esta reflexión se base en lo concreto y reaccione sobre ello”. El divorcio entre las cosas y la idea de las cosas lleva al naufragio del buen sentido. Como conclusión Ferriere menciona que los pequeños deben vivir en un ambiente objetivo, visible y palpable que sirva de apoyo a sus actos y de alimento a su experiencia.¹⁰

⁹ A. Ferriere (1971) La Escuela Activa, Studium, Madrid, p.6

¹⁰ Op. Cit. pág. 65

La Educación por la Acción de Jean Piaget.

Los logros de la educación. Necesidad de una pedagogía experimental.

El resultado mismo de la educación, ha sido olvidado de manera sistemática. En el momento presente aún se ignora acerca de los resultados escolares de las técnicas educativas, resultados disociados de los puramente escolares, como son, ¿qué es lo que la escuela logra enseñar realmente?, ¿qué es lo que realmente queda de la educación?, ¿qué tipo de escuelas producen mejores resultados, aquellas en las que la presión de los exámenes falsean el trabajo de niños y maestros, o aquellas en las que sin exámenes el maestro juzga el trabajo del niño a lo largo de todo el curso? De acuerdo a los planteamientos de Piaget, “la cultura se cuenta en un individuo particular”¹¹.

Piaget menciona otro problema, el de la inmadurez de la pedagogía experimental. Hace falta un cambio fundamental en los métodos, en los programas, en el planteamiento de los problemas y en la pedagogía misma como ciencia directriz. Esto se origina por la falta de motivación del medio hacia los educadores y a su falta de conciencia de la necesidad de cambios en cuanto al desarrollo educativo, social e individual, tomando en cuenta los intereses de quienes se están educando, lo cual impide que la pedagogía avance como ciencia de una forma adecuada.

Así el educador opina y decide sobre temas de suma importancia basándose no en un saber científico, sino en un saber de sentido común o de acuerdo a los intereses del momento, lo cual limita mucho sus horizontes. La solución a estos problemas debe ser buscada del lado de la ciencia, de la investigación, de los

¹¹ Piaget, Psicología y Pedagogía, Ariel, Barcelona, 1973, p.12

estudios sistemáticos, a no ser que se quiera que la determinación de los fines de la educación siga siendo asunto de opiniones “autorizadas” y del “empirismo”¹².

Relación interdisciplinaria.

Los progresos en la pedagogía experimental, están ligados a investigaciones interdisciplinarias, cualquier problema pedagógico que se quiera analizar, ya sea en relación a los métodos didácticos o en relación al éxito de un programa, implica la intervención de la psicología evolutiva, de la psicología general de la inteligencia y de la psicología del aprendizaje entre otras áreas. La pedagogía experimental necesita ligarse a la psicología y a la psicología social de la evolución infantil, gracias a la cual sería posible su progreso práctico con pasos más seguros y rápidos. La aparición de nuevos métodos en pedagogía data de la aparición de la psicología evolutiva, métodos que han crecido sobre las construcciones de la psicología genética.

El papel de la acción en la educación en la teoría de Piaget.

Conocer un objeto es actuar, operar sobre él y transformarlo para captar los mecanismos de esa transformación en relación con las acciones transformadoras. Según Piaget, conocer es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas estructuras elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción¹³.

Antes de formularse en el plano del lenguaje, la lógica se basa en la coordinación general de las acciones; una operación, no es sino una acción interiorizada y coordinada con otras acciones. El juego de operaciones que suponen las nociones

¹² Ídem. Pág. 27

¹³ Palacios, Jesús (1978). La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas. 6ta.edición. Editorial Laia, Barcelona, España. pág. 44.

lógico-matemáticas es abstraído no de los objetos percibidos, sino de las acciones que se ejercen sobre esos objetos.”El carácter esencial del pensamiento lógico es el de ser operatorio, de prolongar la acción interiorizándola¹⁴.

Además de actuar en el desarrollo intelectual, la educación actúa sobre la moralidad y la afectividad, especialmente sobre los aspectos sociales de estos dos factores. Como es sabido en la teoría de Piaget existe, a partir del periodo preverbal, un estrecho paralelismo entre el desarrollo de la afectividad y el de las funciones intelectuales, ya que son dos aspectos indisociables de cada acto.

Para Piaget, el objetivo de la verdadera educación no es saber repetir o conservar unas verdades acabadas, la educación más que una formación, es una condición formadora necesaria para el desarrollo mental. Educarse en el marco de la teoría operatoria de la inteligencia, es aprender a conquistar por uno mismo la verdad, cueste el tiempo y los rodeos que cueste hacerlo, educar, consiste en “formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral y que respeten esta autonomía en el prójimo, en virtud de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos”.

El fin principal de la educación es formar la razón intelectual y moral. La elección de los medios se realizará en función de la forma en la que se conciba la infancia: Si se ve como un mal necesario por el que hay que pasar, se utilizarán sobre todo métodos típicos de transmisión verbal, de asimilación por pura repetición y obligación.

Si se considera a la infancia como una etapa con una significación funcional, como una etapa biológica cuya significación es una adaptación progresiva al medio físico y social, es decir si se considera al niño como un organismo en

¹⁴ Piaget, Psicología de la Inteligencia. p.53.

evolución, se utilizarán métodos que operando sobre esa evolución, la faciliten y la hagan posible.

Para la construcción de la razón en el niño es necesaria una estructura social que englobe la cooperación entre los niños y la cooperación con el adulto. Estas cooperaciones darán lugar a la autonomía en la reciprocidad, a la madurez social, al intercambio, constituyéndose una “moral de convivencia” paralela a la “moral del pensamiento”. Una vez que se han establecido los fines de la educación, es necesario conocer las leyes del desarrollo mental para encontrar los métodos más adecuados al tipo de formación educativa deseada.

BIBLIOGRAFÍA DEL CAPÍTULO 2.

Palacios, Jesús (1978). La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas. 6ta.edición. Editorial Laia, Barcelona, España. 649 págs.

Vigotsky, L (1988) Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Quinto Sol, 2da. ed. México D. F. 192 págs.

Otras obras consultadas.

Chenon-Thivet, (1968) en Mialaret, G. Educación Nueva y Mundo Moderno, Vicens-Vives, Barcelona.

Piaget, J. (1973) Psicología y Pedagogía, Ariel, Barcelona, 1973.

Piaget, J (1967) Seis Estudios de Psicología, Seix Barral, Barcelona.

Piaget, J (1972) Psicología de la Inteligencia, Psique, Buenos Aires.

Piaget. Jean, (1982) A Donde va la Educación 4ta de Ed. Teide, Barcelona.

Tomada de la Página de Internet:

<http://www.ideasapiens.com/psicologia/educacion/analisisobras>

Trang-thong (1971) ¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?, Doncel, Madrid.

CAPITULO 3. CRÍTICA A LA ESCUELA TRADICIONAL Y BASES DE LA ESCUELA ACTIVA.

La Educación y Respeto a las Leyes y Etapas del Desarrollo.

Piaget hace notar que el hecho de que un alumno sea bueno o malo en la escuela, no depende a veces sino de su capacidad de adaptación al tipo de enseñanza que en esa escuela se imparte¹.

Lo que los niños muchas veces no comprenden no es la materia, sino las lecciones a través de las cuales esa materia les es “enseñada”, estas categorías son las que resultan inaccesibles para la mente del alumno.

En algunos casos, lo que se transmite a través de la instrucción es bien asimilado por el niño porque representa una extensión de algunas de sus construcciones espontáneas. En estos casos su desarrollo se acelera².

Por su parte, la escuela tradicional intenta acomodar a los niños a los programas, lo cual ya no sucede al implementar los métodos nuevos que postulan que sea el programa el que se acomode a los niños. La Escuela Activa que postula Piaget, se esfuerza en presentar a los niños las materias de enseñanza en formas asimilables a sus estructuras intelectuales y a las diferentes fases de su desarrollo: “Cuando la Escuela Activa pide que el esfuerzo del alumno salga del mismo alumno y no le sea impuesto y le pide que su inteligencia trabaje

¹ Piaget. Jean, (1982) A Donde va la Educación 4ta de Ed. Teide, Barcelona. Pág. 94.

² Piaget, en Vigotsky, L. S.,(1973) Pensamiento y Lenguaje, La Pléyade, Buenos Aires, p.21.

realmente sin recibir los conocimientos ya preparados desde fuera”, reclama por tanto, simplemente, que se respeten las leyes de toda inteligencia³.

Algunas cosas se oponen al modo de proceder que las leyes del conocimiento exigen. Por ejemplo la sobrecarga de los programas, consecuencia de la organización curricular y planificada desde arriba, pretendiéndole dar al niño una cultura general amplia, llenando al mismo tiempo su mente de conocimientos específicos, relativos a materias consideradas relevantes, lo que conduce a un recargamiento de materias y programas que puede perjudicar la salud física e intelectual de los alumnos y retardar su formación en la misma medida que se desea acelerarla o perfeccionarla.

Facilitar el Descubrimiento del Saber.

La inteligencia infantil no puede ser tratada por métodos de pura receptividad, ya que no es lo mismo llenar la memoria de datos que formar la inteligencia.

La escuela tradicional obliga al niño a aprender la gramática antes de que la haya practicado hablando, imponiendo a los alumnos el aprendizaje de las reglas del cálculo antes de que sepan resolver problemas, “enseñando verdades acabadas antes que el niño pueda entenderlas.

La teoría de Piaget es constructivista, funciona a partir de superaciones permanentes, lo cual conduce, a nivel pedagógico, a una acentuación de las actividades del niño: los niños deben por lo tanto experimentar. No sirve ni transmitirles el resultado de las experiencias, ni hacerlas en su lugar ante ellos, pues de esta forma se pierde el valor formativo de la acción propia.

³ Piaget, Psicol. y Pedag., p.183

Conquistar por sí mismo un cierto saber a través de investigaciones libres y de un esfuerzo espontáneo, dará como resultado una mayor facilidad para recordarlo, sobre todo le permite al alumno adquirir un método que le servirá toda la vida y que ampliará sin cesar su curiosidad sin el riesgo de agotarla y aprenderá a hacer funcionar su razón por sí mismo construyendo libremente sus propios razonamientos.

Por su parte la escuela tradicional menosprecia el juego y suele marginarlo a la hora del recreo, mientras que la Escuela Activa le concede un valor preeminente. Los métodos activos introducen en la escuela las construcciones, las colecciones, los juguetes, etc.

La Cooperación y el Aprendizaje de la Reciprocidad.

En la Escuela Nueva la cooperación es la moral en acción, y el aprendizaje activo es la inteligencia en acto. Desde la perspectiva del desarrollo moral, la cooperación crea una ética de la solidaridad y de la reciprocidad, creándose así una “lógica de las relaciones” que permite al niño librarse de las ilusiones de perspectiva que su egocentrismo mantiene y alimenta y de las nociones verbales impuestas por la autoridad adulta. La crítica mutua conduce, en este marco cooperativo, a una objetividad progresiva. Aquí es donde se desarrolla la retroalimentación colectiva.

En la Escuela Activa el trabajo por equipos y el autogobierno se han hecho esenciales: solo una vida social entre los alumnos, un autogobierno llevado lo más lejos posible y que sea paralelo al trabajo intelectual en común, conseguirá el doble desarrollo de personas dueñas de sí y de su mutuo respeto, estableciéndose una comunidad de trabajo que alterna la actividad individual con la actividad en grupo.

La autonomía contribuye a desarrollar la personalidad del alumno y simultáneamente su espíritu de solidaridad, pero la autonomía y la reciprocidad no pueden lograrse en una atmósfera coactiva y autoritaria, porque ambas necesitan la experiencia vivida y la libertad de investigación.

Es importante el cuidado, el tacto y el tiempo para hacer complementarios los procesos entre la autoridad del adulto y la cooperación de los niños entre ellos. Para Piaget la nueva pedagogía debe esforzarse por sustituir las deficiencias y deformaciones de la disciplina impuesta desde fuera por una disciplina interna que nazca de la vida social de los niños.

En palabras de Piaget, “La educación forma un todo indisociable y no es posible formar unas personalidades autónomas en el terreno moral si por otra parte el individuo está sometido a una coacción intelectual tal que debe limitarse a aprender por encargo sin descubrir por sí mismo la verdad: si es pasivo intelectualmente, no puede ser libre moralmente.”

Reforma Educativa: programas, métodos, maestros y padres.

Los éxitos en la educación dependen de los métodos pedagógicos empleados. Los programas deben ser adaptados y los métodos deben asegurar la eficiencia, donde la educación sea concebida como una progresiva autonomización de los que se educan y no al contrario.

Existe un descuido constante de la acción como medio e instrumento de conocimiento. Para Piaget, entender significa inventar o reconstruir por invención, modelar individuos capaces de producir o crear algo y no tan solo de repetir.

En educación es mejor respetar las etapas del desarrollo psicológico del niño, dedicando especial atención al periodo de iniciación, sentando bases lo más sólidas posibles.

El valor educativo de la observación y descripción de lo observado ha sido olvidado por la escuela tradicional. Por ello es pertinente centrar la atención del niño sobre determinados fenómenos o hechos, ponerle en situación de analizarlos a fondo y describirlos, fomentando el intercambio de observaciones entre los niños, lo cual produce resultados positivos, además deben tenerse en cuenta los intereses y necesidades de cada periodo. El medio juega un papel decisivo en el desarrollo del espíritu.

La reforma de la educación la hace el maestro en su trabajo diario, mediante la acción de renovar sus principios y sus métodos, introduciendo modificaciones en la educación. El maestro debiera estimular la investigación y el esfuerzo, pero hay dos obstáculos que le impiden hacerlo: el primero es que los maestros no siempre tienen la preparación psicopedagógica que su labor requiere e ignoran su papel y sus posibilidades y tienden a ser un grupo replegado sobre sí mismo.

Los padres pueden llegar a ser el principal obstáculo para la implantación de los métodos activos y la autonomía; ya que consideran una pérdida de tiempo los juegos y las actividades de manipulación y de construcción, que tan necesarias resultan para asegurar la subestructura del conjunto de los conocimientos posteriores.

Los niños tienen derecho a desarrollarse normalmente en función de sus posibilidades y la obligación de la sociedad es la de transformar estas posibilidades en realizaciones efectivas y útiles; lo cual equivale a garantizar el pleno desarrollo de la personalidad del niño, que implica desde el desarrollo de sus funciones mentales y la adquisición de los conocimientos y los valores

morales correspondientes al ejercicio de estas funciones, hasta su plena adaptación a la vida social.

El papel de los padres de familia.

En relación a la familia es necesario tomar en cuenta que el entorno familiar y social de las personas tiene una importancia especial en orden de facilitar y posibilitar la formación.

Imbernón (1999), nos hace mención acerca de las comunidades de aprendizaje, que parten de un concepto de educación integrada, participativa y permanente. Integrada porque se basa en la actuación conjunta de todos los componentes de la comunidad educativa, sin ningún tipo de exclusión y con la intención de ofrecer respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado. Participativa porque el aprendizaje depende cada vez menos de lo que ocurre en el aula y cada vez más de la correlación entre lo que ocurre en el aula, el domicilio y la calle. Permanente porque en la sociedad actual recibimos constantemente de todas partes y en cualquier edad, mucha información cuya selección y procesamiento requiere una formación continuada.⁴

⁴ Imbernón, Francisco. (1999) La Educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Editorial Grao. Capítulo 1.

CAPITULO 4. INVESTIGACIONES Y APORTACIONES RECIENTES.

De acuerdo a las aportaciones de José Gimeno Sacristán, de la Universidad de Valencia, la definición de lo que es una sociedad, de lo que son sus miembros, cuál es el porvenir de una y de otros, se tienen que pensar en términos de lo que ha sido y es el sistema educativo en esa sociedad.]

En primer lugar la universalización de la escolaridad formal ha sido motivo de una experiencia con proyecciones importantes en la configuración de las subjetividades individuales, en la percepción de sí mismo y en la identidad personal. Aunque la educación formal es un proceso de socialización secundaria, es tal su relevancia que causa fuertes improntas, tanto o más que algunas de las producidas por la socialización primaria.

En segundo lugar, la educación escolar recibida es un factor de primer orden en las relaciones interpersonales de las personas a través de diferentes vías. Y en tercer lugar, la educación incide en la estructuración de las relaciones sociales en general.

Este autor delinea lo que puede y debe ser el programa general para la educación de hoy y de mañana, mencionando las condiciones que se deben propiciar a través de la política educativa, de la organización de las instituciones y de las prácticas pedagógicas, donde menciona a la lectura y la escritura como constructoras del sujeto y reconstructoras de la cultura.

Para Sacristán el lenguaje y la educación son inseparables, donde la escolaridad tiene que llenarse de hablar y de escuchar, de leer y de escribir. Cultivar estas dos últimas habilidades es función esencial de la educación moderna, pues son instrumentos para incidir en la cultura y ser influenciados por ella.

Por otro lado la lectura hace que el lector pueda sentirse en el presente, poseedor del pasado y lo capacita para la participación en la esfera de lo público, alcanzando un valor decisivo en la construcción del espacio de la subjetividad, de la individualidad, del pensamiento abstracto, crítico y reflexivo y de la autonomía del hombre y de la mujer modernos. Leer es desarrollar la racionalidad, que es dinámica y se ejerce en el hecho de razonar mientras se dialoga con lo leído¹.

Por medio de la lectura se crea un espacio de significados dialogados que constituirán la mente del lector y la lectora, es una fuente de libertad y de intimidad para los individuos que ven elevado su horizonte de referencias, que les amplía su conciencia y que hace del ejercicio de la razón una especie de espacio público interiorizado. La lectura constituye la subjetividad con materiales de otras subjetividades (Chartier, 1996; Lledó, 1992; Wittmann, 1997).

El acto lector practicado por la población de manera extensa, gracias a la escolarización, es una de las elaboraciones culturales más decisivas que la escuela puede propiciar para trascender a sí misma, al tiempo pasado con ella y a sus contenidos, porque condiciona y reglamenta institucionalmente las formas posibles de leer, de crear sentido y de construir la subjetividad, encerrando los potenciales valores de los materiales leídos en unas prácticas determinadas².

Leer mucho, hacerlo reflexivamente, entrelazar lecturas acceder de manera irrestricta al mundo de lo escrito, gozar de todo eso, es y seguirá siendo reto para la educación formal y basamento de la educación permanente. Los medios están

¹ Imbernón, Francisco. (1999) La Educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Editorial Grao. Capítulo 2 Pág. 38

² Imbernón, Francisco. (1999) La Educación en el Siglo XXI. Los retos del futuro inmediato. Editorial Grao. Capítulo 2 Pág. 39.

ahí, el acceso a ellos depende de las políticas educativas y culturales, de la formación del profesorado y de los métodos pedagógicos³.

Además existen otros estudios recientes e importantes relacionados con la Competencia en Lectura que deben tomarse en cuenta para mostrar la relevancia de cualquier intento por lograr que sea estimulada la lectura y la escritura, no solo en los niños, sino también en los adolescentes y en los adultos.

Estos son los resultados más relevantes acerca de la Competencia en Lectura en nuestro país, brevemente expongo en qué consistió esta encuesta y los hallazgos más importantes.

Encuesta PISA.

El Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) es auspiciado por la UNESCO y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En la primera etapa de esta iniciativa (2000-2001) participaron 43 países y 42 lo hicieron en la segunda (2003), entre estos se encuentran México, España, Argentina, Chile, Brasil, Perú y Uruguay.

Resumen de Características Básicas:

- Evaluación internacional estandarizada, desarrollada en conjunto por los países participantes y administrada a estudiantes de 15 años que se encuentran actualmente en los sistemas educativos.
- Encuesta llevada a cabo en 43 países en la primera etapa (32 en el 2000 y 11 en el 2002) y en 42 países en la segunda etapa (2003). Prueba típicamente administrada a un número variable de estudiantes entre 4.500 y 10.000 por cada país.

³ Op. Cit. Pág. 40

Contenido:

- OECD/PISA 2003 cubre los dominios de la Lectura, Matemáticas y Competencia Científica, enfocado al conocimiento y habilidades importantes y necesarias para la vida adulta.
- Énfasis en la destreza de los procesos, el entendimiento de los conceptos y la habilidad de funcionar en varias situaciones en cada dominio

Metodología:

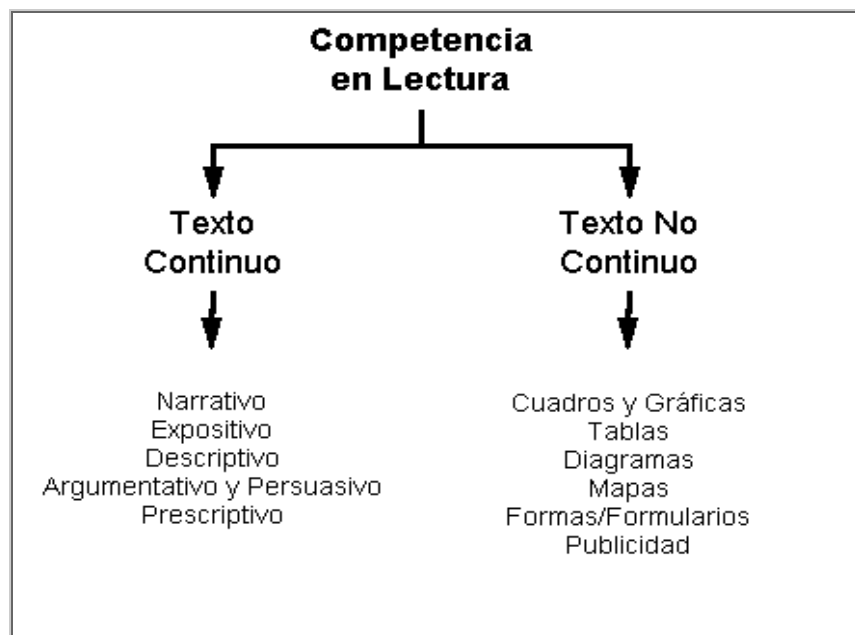
- Se realizaron pruebas con lápiz y papel, con evaluaciones de dos horas por estudiante.
- Los materiales de las pruebas consisten en una mezcla de unidades de opción múltiple y preguntas en las que se pide al estudiante que construya su propia respuesta. Estas unidades se organizaron en grupos basados en textos de la vida real.
- Se cubrió un total de aproximadamente siete horas de preguntas/ problemas, en las que diferentes estudiantes tomaron diferentes combinaciones de unidades.
- Los estudiantes contestaron un cuestionario de 30 minutos sobre sus antecedentes, suministrando información sobre ellos mismos y sus hogares. A los Directores de las escuelas se les dio un cuestionario de 20 minutos referente a su escuela.

Estos son algunos de los aspectos que evaluó la encuesta Pisa en los estudiantes que participaron:

Mediante procesos de construcción de consenso que involucraron grupos de asesores, expertos en lectura, seleccionados por los países participantes y la OECD/ PISA, la siguiente definición de competencia en Lectura se adoptó para la encuesta:

“La competencia en Lectura es la comprensión, uso y reflexión sobre textos escritos, con el fin de lograr las metas personales, desarrollar el conocimiento y potencial propios y, participar en la sociedad”

Esta definición incluye la decodificación y la comprensión literal e implica que la competencia en lectura involucra la comprensión, el uso y la reflexión de la información escrita para varios propósitos. Toma en cuenta el papel activo e interactivo del lector en adquirir conocimiento proveniente del texto escrito. La definición reconoce también la amplia gama de situaciones en las cuáles la competencia en lectura juega un papel importante para los adultos jóvenes, de lo privado a lo público, de la escuela al trabajo y de la participación ciudadana activa al aprendizaje para toda la vida.



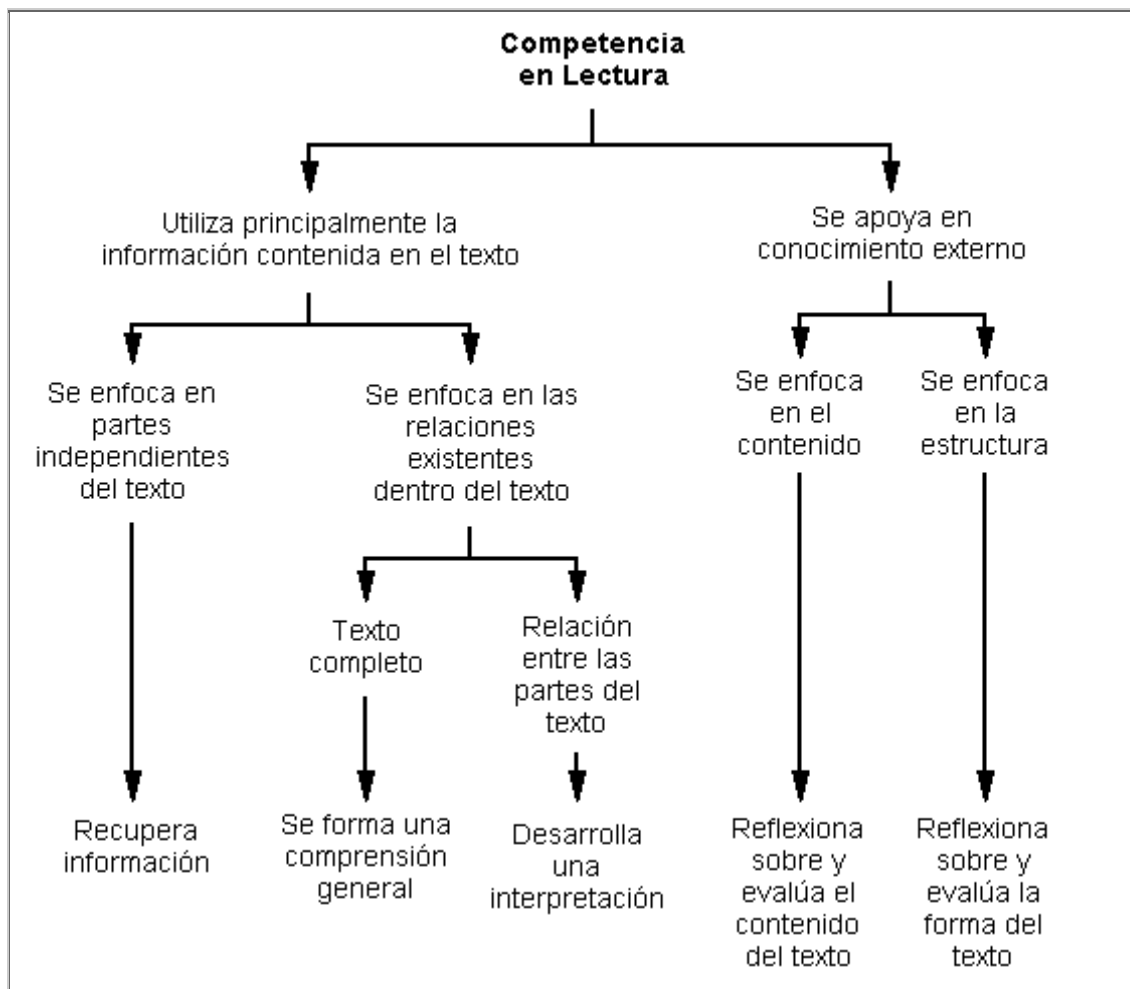


Figura 2
 Características que distinguen los cinco procesos (aspectos) de la Competencia en Lectura

RESULTADOS.

DIARIO EL MERCURIO – CHILE 1 de Julio de 2003.

Pagina Web:

http://diario.elmercurio.com/_portada/_portada/noticias/2003/7/1/346463.htm?id=346463

Prueba PISA 2003: Incapacidad lectora trava el aprendizaje posterior.

Prueba Internacional Pisa: Chile obtiene bajo resultado en educación. En medición entre 43 países, estudiantes chilenos de enseñanza básica sólo superaron a Brasil, Macedonia, Albania, Indonesia y Perú.

En comprensión de lectura el 50% de los alumnos está en el nivel más bajo. Un nuevo traspie sufrió la educación chilena ante los resultados de la prueba internacional Pisa, ya que la mitad de los estudiantes examinados exhibe una grave incapacidad en comprensión de lectura en materias básicas como ciencias, matemáticas y lenguaje.

Este magro desempeño ubica a Chile en los últimos lugares entre las 43 naciones evaluadas. Se trata del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes, conocida como la prueba Pisa. Fue así como países como Japón, Hong Kong-China, Corea y Finlandia se ubicaron en los primeros lugares de esta prueba de evaluación.

En cambio, los únicos latinoamericanos sólo lograron las últimas posiciones, como Argentina, **México**, Chile, Brasil y Perú, siendo éste el que se situó en el último lugar. Mínima comprensión de lectura, disparidad de aptitudes de lectura en alumnos de familias con recursos y familias pobres de un mismo país y repetición de curso, son algunas de las deficiencias detectadas a nivel latinoamericano por el examen y que hoy serán explicadas por el ministro Sergio Bitar y expertos de UNESCO.

La situación inquieta a las autoridades nacionales por el escaso impacto de la reforma. El examen se aplicó a una muestra de alumnos - de cuatro mil a 10 mil por país-, cuya edad fue de 15 años y abarcó las asignaturas: lectura, matemáticas y ciencias. El resultado de la prueba Pisa confirma el magro

desempeño de la enseñanza nacional como lo reveló también la prueba TIMSS (sigla en inglés del Tercer Estudio en Matemáticas y Ciencias).

Prueba PISA 2003: Incapacidad lectora traba el aprendizaje posterior

<http://www.eduteka.org/foros/index.php?board=2;action=display;threadid=332>

Aquí se puede ver como México ocupa uno de los últimos lugares en comprensión de lectura, lo cual plantea la necesidad de realizar métodos alternos para que se fomente esta habilidad no solamente en los niños, sino también en los adolescentes y en todas las personas.

CAPITULO 5. DESCRIPCIÓN DE LOS METODOS DE PERRET –CLERMONT, DOISE Y VYGOTSKI.

Las teorías que se toman en cuenta para fundamentar el método a emplear son: el método de la Doble Estimulación de Sergei Vigotsky, el estudio de Doise acerca de la influencia social de las interacciones en el desarrollo de la inteligencia donde retoma elementos de las teorías del aprendizaje de Vigotsky y de Jean Piaget. Tomando en cuenta también métodos alternativos de intervención como el teatro como herramienta de aprendizaje y el Programa de Desarrollo de las Inteligencias a través del Arte (DIA)¹, etc.

El aprendizaje de conceptos nuevos de acuerdo a Vigotsky, es un proceso que parte de la unidad entre el significado de las palabras y el pensamiento, e involucra también aspectos de imaginación y creatividad, así como el desarrollo de los símbolos y los signos. En el aspecto semántico, es decir del desarrollo del significado de las palabras, los niños parten de la totalidad de un complejo significativo y más tarde comienzan a dominar las diferentes unidades semánticas, es decir el significado de las palabras, dividiendo su pensamiento interior indiferenciado en esas unidades².

¹ La Vaca Independiente S. A. De C. V. (2002) Desarrollo de Inteligencias a Través del Arte.

² Vigotsky, L (1988) Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Quinto Sol, 2da. ed. México D. F. pág. 148.

Descripción de los Métodos.

Método de Vigotsky.

Vigotsky, durante sus estudios sobre la formación de conceptos, describe métodos recientes a su época, que introducen en el marco experimental palabras sin sentido, que en un primer momento no significan nada para el sujeto, atribuyendo cada palabra sin sentido a una combinación determinada de atributos del objeto para los cuales no existe ni una palabra ni un concepto determinados con anterioridad³.

Para estudiar el proceso de formación de conceptos, Vigotsky utiliza un método ideado por uno de sus colaboradores que es L. S. Sakharov, que se describe como el “método de la doble estimulación”, donde se le presentan al sujeto dos grupos de estímulos. Un primer grupo de estímulos actúa como si fueran **objetos de la actividad** del sujeto, y el otro actúa como signos que pueden **servir para organizar la actividad**⁴.

Esta es una breve descripción del método utilizado por Vigotsky y sus colaboradores:

Materiales:

22 trozos de madera de color, peso forma y tamaño diferente, donde había:

5 colores diferentes: rojo, azul, amarillo, blanco y verde.

2 alturas: alto y bajo.

³ Vigotsky, L (1988) Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Quinto Sol, 2da. ed. México D. F. pág. 72.

⁴ Vigotsky, L (1988) Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Quinto Sol, 2da. ed. México D. F. pág. 76.

2 tamaños de la superficie horizontal: grande y pequeño.

En un costado de cada figura que el sujeto no ve, está escrita una de éstas palabras sin sentido:

Lag, bik, mur y cev. En ninguna de ellas se toma en cuenta ni el color ni la forma.

Lag: Está escrito en figuras altas y grandes.

Bik: En las chatas y grandes.

Mur: En las altas y pequeñas.

Cev: En las chatas y pequeñas.

Descripción de la Actividad.

Al inicio de la experiencia todas las figuras de madera se encuentran bien mezcladas sobre una mesa frente al sujeto.

El examinador explica la consigna: Da vuelta a una de las piezas, la muestra, lee su nombre le pide al sujeto que elija una de ellas que el sujeto considere que puede pertenecer al mismo tipo. El sujeto elige una de las piezas y si no acierta, el examinador le explica que es de un tipo diferente, toma esa pieza y la deja “boca arriba” y anima e invita al niño a elegir otra pieza. Es así como las figuras que el sujeto voltea van aumentando y él sujeto va adquiriendo las bases para descubrir cuáles son las características de las figuras a las cuales se refieren las palabras sin sentido.

En cuanto el sujeto realiza este descubrimiento, comienza a adjudicar las palabras a un determinado tipo de objetos (lag para las figuras altas y grandes, bik para las chatas y grandes). Así se van formando los nuevos conceptos para los cuales el idioma no posee denominaciones.

Al final el sujeto completa la tarea agrupando los cuatro tipos indicados bajo las palabras sin sentido. Es así como el uso de los conceptos tiene un valor funcional definido para la realización requerida por esta prueba.

A partir de la naturaleza de los grupos que construye y de los procedimientos que utiliza, se puede inferir si realmente se ha manejado con el pensamiento conceptual para tratar de resolver el problema, porque cada paso de este razonamiento refleja esta manipulación de las figuras. Desde el primer abordaje del problema, el manejo del ejemplo, la respuesta a la corrección, el descubrimiento de la solución: todas estas etapas de la experiencia proporcionan datos que sirven de indicadores del nivel de pensamiento del sujeto⁵.

Retomando la idea de este método, que parte de la presencia de dos grupos de estímulos, el grupo de estímulos que actuará como si fueran objetos de la actividad del sujeto, serían los personajes del cuento de Alicia en el País de las Maravillas y el grupo de estímulos que actuarán como signos que pueden servir para organizar la actividad de los niños serían las palabras o situaciones que se van desarrollando durante la representación del cuento.

Los niños desarrollarán su imaginación mediante lo que para cada uno significa el papel de su personaje en el cuento que va a “interpretar”, convirtiéndose el personaje en una herramienta sobre la cual el niño puede actuar y expresar elementos importantes de su personalidad, involucrando además la necesidad que tienen el niño de comunicarse con los demás en la representación de diferentes situaciones hipotéticas al interpretar el cuento.

En cuanto a Doise y Perret-Clermont estos autores desarrollan un estudio sobre la influencia social en el desarrollo de la inteligencia, donde retomando elementos de Jean Piaget y Vigotsky, diseña un método mediante el cual pone a 3 niños y un

⁵ Op. Cit. Pág. 76.

experimentador, para ver como pueden desarrollar los niños más pequeños las nociones de conservación de los líquidos. Perret-Clermont retoma elementos del método de Piaget, solo que lo realiza de forma colectiva, donde pone al investigador al frente de un grupo de 3 niños, dos que ya tienen desarrollada la noción de conservación de los líquidos, y uno menor que no la tiene desarrollada. El investigador va guiando el desarrollo de la noción de la conservación de los líquidos y va haciendo preguntas que facilitan que el niño menor adquiera la noción.

Método de A N Perret- Clermont , G. Mugny y Willem Doise.

Anne Nelly Perret- Clermont, G. Mugny y Willem Doise realizaron varios estudios acerca de las coordinaciones cognitivas y cómo éstas no son individuales, sino que se forman en la interacción social, su tesis principal menciona que las coordinaciones cognitivas entre individuos forman la base de las coordinaciones cognitivas individuales.

Estos autores explican como en algunos niveles de desarrollo cognitivo, las producciones colectivas son mejores que las individuales, demostrando a través de sus estudios, que la participación en interacciones sociales estructurantes interviene en la estructuración individual, enfatizando la relación entre las regulaciones cognitivas y las regulaciones sociales, lo que marca una concepción psicosociológica de la inteligencia, poniendo en tela de juicio las teorías individualistas de la inteligencia⁶.

Los trabajos de estos autores enlazan con una tradición de los años treinta, que tienen como algunas de las principales obras representativas las obras de G. H. Mead: “Espíritu, Persona y Sociedad”, de Piaget: “El Criterio Moral en el Niño” y de Vigotsky la obra: “Pensamiento y Lenguaje” (Willem Doise, 1984).

⁶ Perret-Clermont, A. N. (1984). La Construcción de la Inteligencia en la Interacción Social (Aprendiendo con los compañeros). Vol. XVI de la Colección Aprendizaje, VISOR libros, Madrid. 247 págs.

Estos autores eligieron la prueba de la noción de conservación porque va unida con la aparición de las operaciones concretas, momento que es importante para la captación del desarrollo del pensamiento. El método de interrogatorio clínico también permite diagnosticar la presencia de muchas operaciones intelectuales que entran en juego durante esta etapa, además transformaron fácilmente esta prueba en un trabajo colectivo provisto de un carácter específico: **la tarea compartida** que produce una interacción social promovida por la situación y no solamente por la consigna.

Es así como dichos autores plantean que la coordinación en la realización colectiva de la prueba con unos niños que poseen la noción de conservación con otro carente de ella debería tener un efecto en el plano de la coordinación operatoria del individuo no conservador, comprobando que por encima de la simple imitación de las conductas observadas por sus compañeros en el momento de la actividad común, el niño da muestras de haber adquirido una comprensión más elaborada de la noción. Para demostrarlo y verificarlo éstos autores mencionan que el niño mostraría esta nueva comprensión utilizando en sus explicaciones unos argumentos válidos y explícitos que no se le han proporcionado previamente.

Estudios previos realizados por estos autores.

Para exponer este experimento Perret Clermont, Doise y cols parten de varios supuestos similares a los de la teoría de la Zona de Desarrollo Potencial de Sergei Vigotsky. Tomando en cuenta a Piaget (1973), Flavell (1967) y F. Murray (1972) donde menciona que un conflicto en la comunicación que obligue al niño a tomar en cuenta el punto de vista del otro, debería ser un procedimiento eficaz para el comportamiento que el suele llamar de conservación.

F. Murray (1972) durante su primera sesión pone a prueba a unos niños de 6 a 7 años consistente en pasarles una versión del Goldschmid y Bentler Assessment Kit (1968), que es un cuestionario estandarizado sobre 6 problemas de conservación.

Cada sujeto obtienen una puntuación sumando 1 punto por cada juicio correcto y 2 puntos por cada juicio correcto acompañado de un argumento operatorio. La puntuación máxima es de 12 puntos, donde los que obtienen un puntaje de 0 a 4 puntos se consideran no conservadores, y aquellos que tienen un puntaje entre 10 y 12 puntos, se consideran conservadores.

En la segunda sesión Murray forma tríos de niños con 1 no conservador y 2 conservadores, dándoles a contestar el mismo cuestionario del pretest, pidiéndoles en cada ítem que den una respuesta común.

Una semana más tarde los sujetos pasan individualmente un post- test, que abarca los problemas del pre-test y dos versiones paralelas más del Goldschimid y Bentler. Los sujetos obtienen puntuaciones significativamente más elevadas que en el Post-test en comparación con el pre-test, durante en la primera versión y en las formas paralelas del test. A falta de un grupo de control se comparan los resultados del post-test con las normas de Goldschmid y Bentler, y descubren que hay un progreso que Murray considera que no es producto de la maduración, sino del efecto de la situación de interacción social.

Método.

Segunda experiencia.

Sujetos. Estos autores realizaron un sondeo en tres escuelas de la Ciudad de Ginebra, donde llevaron a cabo sus experiencias, ubicando que en segundo curso de preescolar, la mayoría de los niños eran no conservadores (29 de 36). En el

primer curso de primaria, por lo general la mayoría eran conservadores (6 entre 7). Los autores decidieron realizar la experiencia con niños de primero de primaria para que en las situaciones colectivas los sujetos conservadores fueran del mismo nivel escolar que los no conservadores.

Condiciones previas. La experiencia se realizó entre noviembre de 1972 y mayo de 1973, escogiendo a los niños al azar, sobre la lista de la clase, eligiéndolos en ocasiones de acuerdo a la disponibilidad del niño al momento de pasarle el cuestionario, también de acuerdo a los que consentían salir fuera de clase con el experimentador. Utilizaron un jugo que también era como un estímulo que tuvo éxito, ya que los niños se lo tomaban al terminar el experimento. Algunos niños se eliminaron del estudio porque se sentían incómodos con el experimento o porque no hablaban en francés.

Se les aplicó el pre-test a 100 niños, de edades entre 5.6 y 7.5 años. El promedio de edad del Grupo Testigo o Control fue de 6.7 años y la de los Grupos Experimentales de 6.6 años.

Material. Se utilizaron una serie de recipientes de laboratorio transparentes y de diversas formas, tres vasos idénticos A, A-1 y A-2 (probetas con una capacidad de 250 ml.), un vaso C más ancho y más bajo que los tipo A y un vaso D más estrecho y más alto que los vasos A, una botella opaca con jugo y unos popotes.

Consignas y Procesos.

PRE-TEST.

Procedimiento. Consistió en pasar uno de los ítems de la prueba de la conservación de los líquidos mediante los vasos de idéntica capacidad A, A-1 y C.

Situación Experimental. El niño (S) se sienta en la cabecera de la mesa, al lado del experimentador (E), quien tras un breve diálogo encaminado a establecer contacto con él, le invita a “hacer un juego con jugo” y le dice que al final del juego

si quiere puede beberse el jugo. Entonces E le da el vaso A a S y sirve jugo en su vaso A-1 para él, pidiéndole al niño que eche también jugo en el vaso A, procurando que los dos tengan lo mismo: “mucho jugo para beberse (ni más ni menos) para que los dos queden igual de contentos”.

E entonces dice: “Has echado jugo en tu vaso”, “Bien ahora dime: si yo me bebo todo el jugo que hay en el vaso A-1 y tu te bebes todo el jugo que hay en el vaso A, ¿habremos bebido los dos la misma cantidad de jugo, o uno de los dos habrá bebido más, o menos o tú que crees? (alternando el orden de las comparaciones más, menos o igual para evitar la inducción de las respuestas).

Establecimiento de la igualdad de los líquidos. E procura que S quede satisfecho con del reparto del jugo en los vasos, indicándole que si es necesario puede hacer modificaciones hasta que esté seguro de que “los dos tienen lo mismo: mucho jugo para beberse”. En este momento de la prueba la mayoría de los sujetos ponen mucho cuidado en igualar los niveles de jugo en los vasos.

Transvase de los líquidos. Una vez que la igualdad de los dos vasos ha quedado plenamente acordada, el E toma el vaso A-1, diciendo a S: “fíjate bien lo que voy a hacer. Quiero cambiar de vaso. Voy a echar jugo en este vaso (C)” y E echa el contenido de A-1 en C y pregunta al niño: “y ahora ¿que pasa?, ¿tenemos tu y yo la misma cantidad de jugo para bebernoslo, o tenemos uno más que el otro, o tú que crees?”

Justificación de la respuesta del niño. E intenta entonces que S justifique su respuesta o en que se basa (“¿cómo lo sabes?, ¿estás seguro?, ¿puedes explicarlo?”). E trata de comprobar si S es capaz de distinguir la dimensión de los vasos o la altura de los líquidos y realiza una discusión del contenido de dichos recipientes utilizando este concepto en sus respuestas: (Si uno tiene mucha sed...). E pide a S que anticipe el resultado del transvase de C a A-1: “¿Y si sirvo

este jugo (C) aquí A-1 que pasará?": "¿habrá el mismo jugo en A que en A-1, o no?"

Regreso del contenido del líquido a su envase original. A continuación E vuelve a echar C en A-1, deja que el niño compruebe la igualdad y vierte o pide a S que lo haga) A en C. E repite el mismo tipo de preguntas que la vez anterior.

Contra sugerencia. Una vez que el niño se ha expresado con claridad, el E contradice intencionalmente la respuesta del niño sugiriendo una respuesta opuesta para comprobar la solidez de su afirmación o para permitirle un cambio de opinión si así lo desea.

Si la respuesta del niño es correcta se enfatiza la diferencia de los niveles de los líquidos en los distintos vasos. Cuando la respuesta es de no conservación, le recuerda al niño que al inicio las cantidades eran iguales, o le llama su atención en la dimensión que ha descuidado. Por ejemplo, hay un niño que me dijo que hay más (o menos o igual) jugo porque el vaso es más ancho, "¿tu qué crees, tiene razón o se equivoca?, ¿tu qué le dirías"? "¿Qué te parece: hay más en uno o en otro, o en los dos igual?"

Al final de la experiencia, E da un popote a S y le invita a escoger el vaso en el que quiere beber, pidiéndole de vez en cuando que le de las razones de su opción.

Según el nivel de las respuestas de este pre-test, se agrupan los sujetos en tres categorías: "conservadores", "intermedios" y "no conservadores". Los criterios son los descritos por Piaget y Szeminska (1941) y repetidos por Sinclair y Bovet (1974)

Perret-Clermont, Doise (et al) toman como ausencia de conservación (NC) cuando el niño cree que la cantidad del líquido aumenta o disminuye en función de las

formas que el líquido adopta en dichos recipientes, el niño no modifica de ningún modo sus juicios ante los contra argumentos del E.

En el segundo estadio: Respuesta Intermedia (I) los niños oscilan entre una coordinación de las relaciones que entran en juego (altura y anchura) y una fijación en una sola dimensión.

En el tercer estadio: de conservación necesaria (C) de una de las siguientes explicaciones: identidad, compensación y reversibilidad. El niño resiste a las contra sugerencias del experimentador.

Situación Colectiva.

Tuvo lugar entre 15 días ó 3 semanas después del pre-test, llevando a 3 niños juntos al mismo lugar donde habían realizado el pre-test. Dos niños (S-1, S-2) eran “conservadores” (C) en el pre-test y el 3er niño (S-3) “no conservador” (NC) o “intermedio” (I).

Realizaron dos condiciones experimentales distintas, según la composición de los tríos de la situación colectiva, en función de su sexo:

La condición homogénea contaba con 3 niños del mismo sexo formando 19 tríos con esta condición.

La condición heterogénea donde el niño no conservador no es del mismo sexo que los conservadores, formando 18 tríos para la condición heterogénea.

En esta experiencia pudieron demostrar estadísticamente el efecto que una interacción ejerce en la estructura cognitiva individual. Para completar el análisis realizaron otra investigación clínica para profundizar en dos dimensiones: la

naturaleza de las interacciones y el papel que juegan y la transformación estructural de los sujetos.

Tuvieron por objetivo ofrecer los medios precisos para una amplia observación de las conductas de los niños en sus interacciones y ahondar en el interrogatorio clínico.

El método que llevaron a cabo fue un análisis clínico sobre una pequeña población de sujetos a través de un amplio número de situaciones para poder explorar la fiabilidad de diferentes hipótesis y mecanismos que entran en juego.

Estos autores realizaron otra investigación para profundizar en dos dimensiones:

1. La naturaleza de las interacciones y el papel que juegan.
2. La transformación estructural de los sujetos.

Su objetivo fue ofrecer los medios precisos para una amplia observación de las conductas de los niños en sus interacciones y ahondar en el interrogatorio clínico.

Eligieron el método consistente en un análisis clínico sobre una pequeña población de sujetos, en una amplia gama de situaciones para explorar la fiabilidad de una gama de hipótesis sobre los mecanismos que entran en juego.

En esta investigación subyacen dos hipótesis directrices.

1.- La primera presupone que el progreso que se espera en el plano operatorio estará presente y de forma coherente en los diversos ítems de la prueba de la conservación de los líquidos, enmarcada por las interacciones sociales. Un progreso en la conservación de la cantidad de los líquidos podrá ir acompañado de un progreso en otras nociones y un nivel bajo en un conjunto de pruebas podrá predecirnos una baja posibilidad de progreso en la adquisición de la conservación de los líquidos.

Estos autores utilizaron otras tres pruebas, pero la que retomo en este estudio es la de conservación de los líquidos.

2.- Su segunda hipótesis fue la del papel diferencial de la composición del grupo de compañeros que realizan la experiencia: el nivel de aprehensión de su trabajo que alcance cada uno de ellos comportará una confrontación y unos intercambios distintos, lo cual traerá consigo una coordinación más o menos elaborada de las acciones y un efecto subsiguiente más o menos importante en el individuo.

De sus dos hipótesis principales emanan hipótesis secundarias referidas a las pruebas particulares, al impacto de los diversos tipos de interacciones sociales, y a los mecanismos que entran en juego.

Este estudio fue más amplio, se realizó entre los meses de enero a junio de 1974, donde estos autores tomaron en cuenta un paradigma experimental semejante al de la primera experiencia en otra escuela de niños situada en una ciudad satélite de Ginebra, en una sala de profesores que no se utilizaba y usaron una grabación audiovisual de la totalidad de las sesiones, donde en algunos casos limitaron las grabaciones en magnetoscopio a la mitad de los sujetos, registrando los demás casos mediante una toma detallada de notas.

Conclusiones.

Infirieron dos elementos fundamentales para el objetivo que se habían propuesto:

El primero es la comprobación de que en un número importante de casos (más de 70 por 100) la estructuración operatoria consecuente de las interacciones sociales de la sesión colectiva se extiende por encima de la construcción de la noción de la conservación de las cantidades de los líquidos a la de las cantidades de la materia.

Dejando de lado sus hipótesis sobre el conflicto de comunicación, Murray piensa que no es claro lo de los “no conservadores que aprenden en la situación de interacción y que les sirve de ayuda en la situación individual”, y menciona varias explicaciones, en una de ellas se pregunta que si el efecto conseguido ¿debe atribuirse a la presentación del modelo ó a la eficacia de unas aclaraciones realizadas por personas semejantes? En el estudio que realizó con Botvin en 1975, se señala que no se puede responder a esa pregunta, ya que se menciona que son comparables las eficacias de un método de aprendizaje basado en la presentación de modelos y los métodos basados en la interacción activa. Este estudio pone de manifiesto que una interacción entre iguales puede *modificar* sus comportamientos operatorios.

Para evaluar el cambio en las *estructuras* cognitivas y el alcance del efecto de la situación de interacción es necesario efectuar en cada sujeto un análisis de la naturaleza del cambio observado. Es así como Doise propone llevar a cabo dicho análisis comparando el número de sujetos que presentan un progreso en el plano operatorio en un supuesto experimental de interacción entre iguales y en un supuesto control, sin interacción.

Silverman y Stone (1972) intentaron averiguar si la resolución de problemas en grupo comporta modificaciones generales y duraderas del funcionamiento cognitivo de los participantes. Ellos encontraron que un mes después de llevar a cabo un experimento similar con pruebas sobre la conservación de la superficie, los sujetos siguen utilizando los mismos argumentos y los generalizan aplicándolos a otra pruebas.

Doise se interesa por ver los mecanismos de la interacción que influyen en el desarrollo de estos procesos de equilibrio, interesándose por los efectos subsiguientes a la interacción que varios autores entre ellos los citados, han presentado, desarrollando los medios necesarios

Otros aportes importantes de estas investigaciones son las relativas a los prerrequisitos necesarios para que se de la influencia intergrupala, ya que estos prerrequisitos son de una doble naturaleza. Por un lado tienen un aspecto social, ya que la interacción debe responder a determinadas características y debe comportar unas coordinaciones capaces de suscitar las conductas que el sujeto esté en condiciones (desde el punto de vista de la secuencialidad de las adquisiciones del desarrollo) de elaborar, por otro lado tienen un aspecto individual, ya que el sujeto solo puede tomar parte en este intercambio interindividual en la medida que sea capaz de “entrar en materia” con su compañero.

Esto muestra como estos dos tipos de prerrequisitos van estrechamente unidos: es necesario que el sujeto esté dotado de unas determinadas competencias cognitivas para poder participar en la modalidad de interacciones sociales que se le proponga para que entonces estas susciten en él un proceso de reestructuración cognitiva. Estos datos coinciden con el modelo de progresión del desarrollo en espiral que Piaget ha descrito, donde se da una interconexión íntima de los elementos individuales y sociales.

En el marco de la postura interaccionista y constructivista del desarrollo, los progresos provocados por la interacción, solo aparecen cuando los sujetos han alcanzado un nivel de competencia mínima.

Hay otro elemento digno de resaltarse en relación a la función que pueden cumplir los niños para reafirmar los conocimientos y retenerlos, que tienen que ver la aplicación del método de aprendizaje aprendido, lo que Perret-Clermont, Doise y Mugny, llaman “tutoring” que es el proceso mediante el cual un niño o un grupo de niños es capaz de transmitir este método adquirido a otros niños más pequeños que él o de su misma edad. El cual si la investigación lo permite estaríamos implementando en la segunda fase de este estudio.

El teatro como herramienta para el aprendizaje.

Se tomarán como referencia algunas de las herramientas de investigación, como es el teatro, el drama y el juego de roles. Estos elementos facilitarán el uso de diálogos, donde los niños pueden seleccionar sus papeles, y pueden poner en práctica una actuación sobre la narración del cuento, no se pretende formar actores profesionales, pero sí fomentar por medio de esta técnica el uso de la creatividad y el involucramiento emocional, afectivo y sobre todo la voluntad o el deseo de expresarse por medio de la representación de los personajes de los cuentos, lo cual se reflejará en el comportamiento de los niños.

Lo valioso de esta técnica, es la definición que se hace del personaje, el propósito, haciendo algo sencillo y estimulante, fomentando el trabajo en grupo, el desarrollo de formas creativas de expresión, explorando los sentimientos y las ideas que los niños se van formando de los conceptos a adquirir. Asimismo, se promueve la cooperación, se facilita la discusión y la reflexión en pequeños grupos, comunicando sentimientos por medio de la representación de los personajes.

El uso de los personajes.

Los personajes de los cuentos representan además la integración de aspectos básicos presentes en el desarrollo de los individuos como son los afectivos, cognitivos y volitivos, relacionados con la voluntad y el comportamiento consciente de los sujetos, que en este caso son niños. En este punto de mediación, también está involucrado el experimentador, quien facilitará la caracterización de los personajes.

El estímulo mediador es el personaje del cuento, el cuál será asimilado e internalizado, Es decir que cuando el individuo tiene conocimiento del estereotipo del personaje y puede simbolizarlo (internalizándolo) y cuando éste personaje

tiene un significado afectivo para él, entonces puede asumir un comportamiento acorde al personaje que está representando el cual será el medio para la elaboración de la respuesta que se busca, que es la adquisición y ampliación del vocabulario del niño, así como el uso adecuado del mismo.

Partiendo además de los hallazgos de Perret-Clermont y Doise citados anteriormente, se retoma la influencia de las interacciones entre niños pequeños y niños mayores para comenzar a estimular el desarrollo de los conceptos. En este punto se pretende fomentar el aprendizaje de palabras nuevas por medio de interacciones, donde entra en juego el papel de los personajes significativos para los niños que aparecen en los cuentos infantiles, donde el experimentador fungirá como guía, interviniendo en la narración de algunos cuentos en la primera etapa del estudio.

El tipo de lenguaje o el tipo de palabras a desarrollar es el relacional, concepto desarrollado por Piaget, de quien además se retoma la investigación acción como medio para estimular el desarrollo de los individuos de forma integral.

Método del Programa de Desarrollo de Inteligencias a través del Arte (DIA).

Un método alternativo que ha utilizado este tipo de metodología, es el empleado por el Programa del Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte (DIA), el cual se basa también en las teorías clásicas de Vigotsky y Jean Piaget. Este programa parte de un estímulo visual principal, representado por carteles que contienen pinturas como obras de arte o fotografías, donde el maestro ocupa el papel de mediador para que el alumno realice una elaboración y por último la respuesta esperada, donde se pretende desarrollar las habilidades sociales, comunicativas, afectivas y cognitivas de los niños, donde uno de los aspectos más importantes es la expresión de las emociones y la justificación de las ideas. De este programa se toman en cuenta también elementos del método para la planeación de la actividad.

Para la puesta en marcha de este trabajo, se requiere también el uso de un método participativo y social que permita a los niños la expresión de las emociones, por lo cual también se hace uso de elementos del teatro como herramienta para el aprendizaje.

ESTUDIO PREVIO A LA REALIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.

Objetivo:

1. Realizar una inserción en una escuela por medio de la puesta en marcha de una pastorela, para acercarme a los niños y explorar sus aptitudes y destrezas en lenguaje.
2. Relacionarme con los niños y establecer confianza con ellos sin intervención, como una forma de aprender un trato de forma suave con ellos.

Pasos previos para la implementación del estudio.

1. Primer paso. El método se piloteará con los niños de 4to. Grado de primaria para que aprendan los diálogos de una pastorela.

Sujetos: Serán el grupo completo de niños de entre 9 y 10 años de edad del 4to.grado C de primaria de la escuela Alberto Correa ubicada en la calle de Colima 291 Col. Roma de la Ciudad de México.

2. Segundo paso. Programación de las sesiones de ensayo de 60 mins de duración dos veces a la semana, los días martes y jueves de cada semana hasta que salgan de vacaciones, siendo la última semana de noviembre y las dos primeras semanas de diciembre, siendo en total 5 sesiones.

Programación por sesiones.

PRIMERA SESION.

Objetivos:

1. Trabajar con el grupo completo de 27 niños.
2. Establecer las reglas internas del grupo
3. Motivar a los niños a participar en la pastorela.

ACTIVIDADES:

- I. Realizar un ejercicio a forma de juego para establecer un ambiente de confianza en el que participaré poniéndome al nivel de ellos como E, para no establecer distancia de autoridad entre nosotros durante la realización de este ejercicio. Poniendo énfasis en establecer las reglas internas de nosotros como grupo.
 - Les pediré que para conocernos un poco más escriban en un papelito el nombre de una caricatura de televisión con el que se identifiquen colocándolo en una bolsita para revolverlos.
 - Cada niño tomará un papelito y me dirá el nombre escrito en él pasará a escribir el nombre del personaje en el pizarrón.
 - Les proporcionaré una pelotita para elegir el turno de participar, al darles la pelotita les pondré el ejemplo haciéndolo yo, para que sepan lo que tienen que decir, que será su nombre, su edad, el nombre de a quién le van a aventar la pelotita y el nombre del personaje que creen que escogió esa persona, si aciertan pondremos el nombre del niño junto al del personaje.
 - Se irán palomeando los nombres de los personajes que vayan adivinando.
 - Cuando les adivinen su personaje los niños dirán por qué se identifican con él.

DURACIÓN: 60 MINS.

SEGUNDA SESION.

- I. Crear las condiciones del ambiente físico y mental, indicándoles las reglas que tendremos como grupo experimental de teatro, retomando algunas ideas del programa el DIA:
 - Para mi inserción en el grupo les indicaré que deseo conocerlos un poco más y que para ello llevaré al cabo el ensayo una pastorela dentro de su grupo, pero para esto como es un grupo grande, es necesario organizarnos y por ello pondremos nuestras propias reglas como grupo, indicándoles las siguientes:

- ✓ **HABLAR: Hablar fuerte.**
- ✓ **LIBRE EXPRESION: Libre expresión de la imaginación y de las ideas,** siempre y cuando no se falte el respeto a sus compañeros.
- ✓ **IMAGINACION: No hay límites para echar a volar su imaginación,** pueden decir todo lo que piensan sin temor a ser sancionados.
- ✓ **RESPECTO: Respetar** las ideas y los **sentimientos** de los demás compañeros.
- ✓ **PALABRA (TURNO): Levantar la mano** para pedir la palabra.
- ✓ **PROPIO:** Indicarles que todo lo que se platique en el grupo **se queda en el grupo,** será algo propio de nosotros solamente.
- ✓ **ESCUCHAR: Escuchar con atención** todo lo que digan los demás.

DURACION: 5 MINS.

II. Explicarles mi papel como coordinadora de la realización de la pastorela.

- Mencionarles mi función en la tarea, enfatizando que su participación no se va a calificar, tampoco se va a criticar su trabajo y que no se harán juicios de valor sobre el mismo, es decir que no diremos que está bien o está mal.
- Se les mencionará que se trata de que juguemos un rato, nos sintamos a gusto y nos relajemos.
- Además de que no se trata de ser los grandes actores.
- Preguntarles qué otras reglas les parecería adecuado implementar.
- Indicarles que solo se harán señalamientos a quien no respete a sus compañeros.

DURACION: 5 MINS.

III. Organizar la actividad.

- Se formarán equipos de 4 niños para que puedan compartir los libretos en equipos.

IV. La experimentadora (E) leerá en voz alta los diálogos de las escenas de la pastorela para que los niños (Ss) sigan la lectura con la vista.

- Se les pedirá que subrayen las palabras que no entiendan o acerca de las que les gustaría saber más.
- Término de la Sesión. Se les indicará para finalizar la sesión que les corresponderá elegir el personaje que les gustaría interpretar, eligiendo 2 opciones más y que piensen como consideran que podrían actuarlo.

DURACION: 30 MINS.

TERCERA SESION.

I. Crear las condiciones del ambiente físico y mental.

- Se les ayudará a recordar las reglas establecidas en la primera sesión, solicitándoles que las mencionen y que pasen a escribirlas en el pizarrón.

DURACION: 5 MINS.

II. Se realizará la asignación de los papeles, invitando a los niños a elegir un personaje, procurando que la elección sea libre, es decir de acuerdo a sus preferencias, de lo contrario los papeles serán asignados.

- Se leerá nuevamente la pastorela completa y de acuerdo al orden de aparición de los personajes, se les invitará a los niños a decir qué personaje eligieron y se les irán asignando.
- En caso de saturación de papeles se asignarán en ese momento, esperando que todos puedan participar por lo menos una vez en el personaje que eligieron, pero invitándolos a aceptar otras opciones.

DURACION: 30 MINS.

III. Los niños ya con sus papeles asignados realizarán la lectura colectiva de la pastorela con el apoyo de E. La lectura se hará en voz alta y E pondrá énfasis en la entonación.

IV. Término de la sesión. Despedida e indicación de las actividades a desarrollar en la siguiente sesión. Se les pedirá que reflexionen en su casa como se

imaginan que podría representarse el personaje sin tener que usar vestuario, que lo podría caracterizar para distinguirlo de los otros personajes.

DURACION: 30 MINS.

CUARTA SESION.

- Crear las condiciones del ambiente físico y mental. Relajación 5 mins.
- Se les ayudará a recordar las reglas establecidas en la primera sesión, solicitándoles que las mencionen y que pasen a escribirlas en el pizarrón.
- Se pondrá la lista de los personajes en el pizarrón.

DURACION: 5 MINS.

- I. Se pondrá énfasis en que la parte más cansada de la organización es la lectura, por lo cual se harán los ajustes necesarios para que la actividad sea más fluida. Al leer les pediré que traten de imaginarse la trama y concentrarse para que avancemos más rápido.
- II. Se realizará la asignación de los papeles, invitando a los niños a elegir un personaje, procurando que la elección sea libre, de lo contrario los papeles serán asignados.
 - Se leerá nuevamente la pastorela completa y de acuerdo al orden de aparición de los personajes, se les invitará a los niños a decir qué personaje eligieron y se les irán asignando. De acuerdo a sus preferencias.
 - En caso de saturación de papeles se asignarán en ese momento, esperando que todos puedan participar por lo menos una vez en el personaje que eligieron, pero invitándolos a aceptar otras opciones.

DURACION: 30 mins

III. Los niños ya con sus papeles asignados realizarán la lectura colectiva de la pastorela con el apoyo de E. La lectura se hará en voz alta y E pondrá énfasis en la entonación.

IV. Término de la sesión. Despedida e indicación de las actividades a desarrollar en la siguiente sesión. Se les pedirá que reflexionen en su casa como se imaginan

que podría representarse el personaje sin tener que usar vestuario, que lo podría caracterizar para distinguirlo de los otros personajes.

DURACION: 30 MINS.

QUINTA SESION.

- Crear las condiciones del ambiente físico y mental.
- Se les ayudará a recordar las reglas establecidas en la primera sesión, solicitándoles que las mencionen y que pasen a escribirlas en el pizarrón.
- Se pondrá la lista de los personajes en el pizarrón y los nombres de los niños que las van a interpretar.

DURACION: 5 MINS.

- I. Se pondrá énfasis que la lectura sea un poco rápida por la falta de tiempo. Al leer les pediré que traten de imaginarse la trama y concentrarse para que avancemos más rápido.

Los niños ya con sus papeles asignados realizarán la lectura colectiva de la pastorela con el apoyo de E. La lectura se hará en voz alta y E pondrá énfasis en la entonación. Se trabajará más con los niños más participativos.

Se leerá nuevamente la pastorela completa y de acuerdo al orden de aparición de los personajes.

DURACION: 30 mins

- II. Término de la sesión. Despedida e indicación de las actividades a desarrollar en la siguiente sesión. Se les pedirá que reflexionen en su casa como se imaginan que podría representarse el personaje sin tener que usar vestuario, que lo podría caracterizar para distinguirlo de los otros personajes.

DURACION: 3 MINS.

SEXTA SESION.

- Crear las condiciones del ambiente físico y mental. Reunir a los niños que van a participar.
- Que recuerden las reglas.
- Los niños ya con sus papeles asignados realizarán la lectura colectiva de la pastorela con el apoyo de E. La lectura se hará en voz alta y E pondrá énfasis en la entonación.
- Se leerá nuevamente la pastorela completa y de acuerdo al orden de aparición de los personajes.

DURACIÓN: 40 MINS.

- I. Que los niños tomen decisiones sobre su trabajo. Dejar que ellos decidan si quieren invitar a sus papás a verlos.
- II. Término de la sesión. Despedida e indicación de las actividades a desarrollar en la siguiente sesión.

DURACION: 5 MINS.

SÉPTIMA SESION.

- I. Motivar a los niños a que presenten su trabajo a sus papás.
- II. Cierre final agradeciendo su participación y la de los padres que asistan.

CAPITULO 6. DISEÑO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN.

CONTEXTO DEL EXPERIMENTO.

La investigación del comportamiento distingue dos contextos donde puede llevarse a cabo un diseño experimental: laboratorio y campo. La diferencia esencial entre ambos contextos es la “realidad” con que los experimentos se llevan a cabo, el grado en que el ambiente es natural para los sujetos.

Este estudio involucra un experimento de campo, Kerlinger (1975, p. 149) define al experimento de campo como: “un estudio de investigación en una situación realista en la que una o más variables independientes son manipuladas por el experimentador en condiciones tan cuidadosamente controladas como lo permite la situación”.

Siguiendo a Campbell y Stanley (1966, p. 70) se ubicarán las variables particulares que este diseño experimental no controla. Entre algunas de ellas son sus experiencias previas en estudios de este tipo, si sus padres les han leído cuentos de pequeños, etc.

Este es un experimento que se centra principalmente en la descripción de un fenómeno, estableciendo relaciones entre conceptos y teniendo la posibilidad de ofrecer predicciones rudimentarias. Además tiene sesgos de estudio correlacional, ya que puede medir el grado de relación que exista entre dos o más conceptos o variables en un contexto particular, que en este caso es la escuela.

Justificación de la Investigación.

De acuerdo a la encuesta PISA, a nivel mundial, México ocupa el penúltimo lugar como país en comprensión de lectura, siendo este dato significativo dado que también el país es uno de los más bajos a nivel de libros leídos a nivel mundial.

Esto aunado a la falta de métodos adecuados para fomentar a los individuos el gusto por la lectura, hace necesario crear nuevos métodos y que sean más activos, ya que la enseñanza a nivel primaria sigue siendo pasiva.

La relevancia de este estudio está enfocada en la necesidad de aplicar métodos alternativos a los empleados en la enseñanza tradicional. Es así como de las críticas a los métodos pasivos de memorización utilizados para estimular el aprendizaje y el uso del lenguaje como medio de expresión de las ideas, surge el interés por que los individuos aprendan mediante métodos activos que involucren una decisión consciente a participar en su mismo aprendizaje.

De Piaget, retomo su propuesta de la necesidad de una pedagogía o didáctica nueva, activa, que supere las deficiencias de una enseñanza memorística y pasiva que caracteriza a la educación tradicional. El niño puede involucrarse voluntaria y conscientemente en una actividad que le puede traer alguna satisfacción a nivel personal, en esta investigación mediante participación voluntaria en la interpretación del personaje de un cuento. Además su idea de que para que los niños aprendan mejor, no hay que recurrir solamente a los métodos memorísticos y pasivos sino pasar a los métodos activos donde aprendan mediante situaciones concretas a utilizar un lenguaje que les servirá para conocer la realidad de significados de las cosas y poder incidir en su misma realidad social.

Haré uso del método de la Doble Estimulación de Sergei Vigotsky, que parte de la presencia de un estímulo E, un estímulo mediador EM que sustituye al estímulo primario y la respuesta R que da el niño ante estos estímulos. En este estudio el estímulo primario es la lectura del cuento E, en el cuento hay personajes que cumplen la función de ser los estímulos mediadores EM que son elementos clave en este estudio, ya que si se logra la identificación del niño con algún personaje, éste logra imaginar la trama del cuento y puede identificarse con él, asimilando de

mejor manera la información que se le proporciona, que en este caso es la adquisición de nuevas palabras.

En cuanto a Perret-Clermont y Doise retomo su idea de que la interacción social acelera el aprendizaje o facilita su adquisición, ya que pretendo que los 7 niños se involucren en la actividad y logren apoyarse mutuamente, donde se daría la participación y la colaboración conjunta de unos con otros durante ésta actividad, que requiere de comunicación entre ellos, requiere de poner atención al compañero que tienen al lado, que requiere de sentirse parte de una actividad conjunta. En todo grupo siempre hay niños que tienen mejor desarrollada una habilidad y pueden motivar o alentar al grupo a que la desarrolle mediante esta interacción. Doise elabora su experiencia agrupando 3 niños, 2 que tiene ya establecida una noción de conservación contra otro que no la tiene establecida. En este caso las edades de los niños son similares, y lo que se pretende comprobar también es que mediante la interacción de todos conjuntamente, los niños van a poder retener y aprender mejor el vocabulario nuevo que ellos mismos seleccionen, que sería el tipo de vocabulario que no entienden o del que les gustaría saber más. Por lo tanto otra variable que estoy tomando en cuenta es la interacción entre los niños.

Planteamiento del Problema de Investigación.

Partiendo de la necesidad de crear un método alternativo para mejorar la adquisición y el manejo del lenguaje en niños, planteo lo siguiente:

Pregunta y Objetivos de la Investigación.

Pregunta de investigación:

¿Cómo influye la identificación, el involucrarse afectiva y emocionalmente, el desarrollo de la creatividad e imaginación en los niños al asumir voluntariamente el papel del personaje de un cuento en la adquisición y uso adecuado de vocabulario en los niños?

Por ello propongo emplear métodos alternativos activos y cooperativos para mejorar la adquisición y el manejo del lenguaje en niños retomando el teatro y los cuentos como herramientas activas para el aprendizaje de vocabulario nuevo y su uso adecuado en niños.

En este estudio se pretende permitir al niño desarrollar su imaginación y creatividad, así como hacer elaboraciones mentales simbólicas del personaje.

OBJETIVO PRINCIPAL.

El objetivo de este estudio es probar un método guía para desarrollar y mejorar el uso y adquisición del lenguaje oral En niños de 9 a 11 años.

Objetivos Específicos:

Retomar el teatro y los cuentos como herramientas activas para el aprendizaje de vocabulario nuevo y su uso adecuado en niños.

Explorar si la identificación, el involucrarse afectiva y emocionalmente, el desarrollo de la creatividad e imaginación en los niños al asumir voluntariamente el papel de un personaje de un cuento, mejora su adquisición de definiciones, sinónimos y uso adecuado de vocabulario nuevo.

Diseño de un Experimento “Verdadero”.

El diseño es el plan o estrategia concebida para responder a las preguntas de investigación (Christensen, 1980), esto permite saber lo que se debe de hacer para poder alcanzar los objetivos de estudio que se plantean, contestar a las interrogantes planteadas y analizar las hipótesis formuladas en este contexto.

En el estudio del comportamiento humano se disponen de distintas clases de diseños o estrategias para poder investigar, de donde se elige un diseño entre todos ellos. Se tiene que elegir adecuadamente este diseño para que el producto final del estudio (sus resultados) tenga mayores posibilidades de ser válido (Kerlinger, 1979).

La investigación a realizar es experimental, que se divide de acuerdo a Campbell y Stanley (1966) en pre experimentos, experimentos “puros” (verdaderos) y cuasi experimentos.

También es importante indicar a qué nos referimos con el término “experimento”, el cual tiene dos acepciones, una general y otra particular. La general se refiere a tomar una acción y después observar las consecuencias (Babbie, 1979), requiriéndose una manipulación intencional de una acción para analizar sus posibles efectos. En cuanto a su acepción particular se refiere a “un estudio de investigación en el que se manipulan deliberadamente una o más variables independientes (supuestas causas) para analizar las consecuencias que la manipulación tiene sobre una o más variables dependientes (supuestos efectos), dentro de una situación de control para el investigador”.

El tipo de Diseño Experimental que se ha elegido es el Experimento “verdadero”, que implica la manipulación intencional de una o más variables independientes , que son consideradas las supuestas causas en una relación entre variables, para establecer el efecto y la relación que guarda con una o más variables dependientes. Se medirá el efecto que la variable independiente tiene sobre la variable dependiente, siendo las variables independientes las siguientes:

1. La imaginación.
2. La afectividad
3. La decisión de participar.
4. La interacción entre niños y con la experimentadora.

Y las variables dependientes:

1. Adquisición y aprendizaje de las definiciones de nuevo vocabulario.
2. El identificar un sinónimo de esas palabras.
3. El manejo adecuado del vocabulario.

ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO DE MEDICIÓN.

Para el desarrollo del Instrumento para medir las variables dependientes, se elegirán 15 palabras del texto de Alicia en el País de las Maravillas, elegidas de acuerdo a las que se consideran pudieran ser las que elegirán los niños. El instrumento contendrá las siguientes secciones:

1. Colocar adecuadamente las palabras en un párrafo previamente elaborado.
2. Correlación entre las palabras y algún sinónimo.
3. Uso correcto de las palabras en una frase.

Validez interna de la situación experimental.

Es necesario establecer el control o la validez interna de la situación experimental, ya que esto permite que la variación de las variables dependientes se deba a la manipulación y no a otros factores o causas. Tener “control” quiere decir que se debe saber que está ocurriendo realmente con la relación entre las variables

independientes y las dependientes, cuando hay control se puede establecer la relación causal entre las variables, realizando una “observación controlada”. (Van Dalen y Meyer, 1984), controlando la influencia de otras variables extrañas en las variables dependientes, lo cual “purifica” la relación I independiente con D dependiente con posibles fuentes que afecten a D y que “contaminan” el experimento, lo cual se logrará aislando las variables de interés.

Validez externa de la situación experimental.

La validez externa se refiere a que tan generalizables son los resultados de un experimento a situaciones no experimentales y a otros sujetos o poblaciones. Aquí se pretende realizar una réplica de la experiencia con otro grupo del mismo grado, ya sea de otra escuela ó al interior del mismo lugar con otro grado para verificar si pueden generalizarse en situaciones distintas.

Equivalencia de grupos.

Es necesario establecer la equivalencia de los grupos para tener control, ya que los grupos comparativos deben ser similares en todo menos en la manipulación de la variable independiente. El control implica que todo permanece constante menos la manipulación.

La equivalencia inicial de los grupos queda establecida porque todos los niños que acuden a la escuela pública Valentín Zamora Orozco, tiene un turno completo de 8 a 16 hrs, todos pertenecen al 4º grado de educación primaria, en un mismo grupo y con un mismo maestro. Hay una constante en estos grupos que sería la pertenencia a una misma escuela, a un mismo grupo y a un mismo turno, la edad promedio de los grupos es similar, entre 9 y 11 años, los sujetos serán asignados al azar.

Para establecer la equivalencia inicial, se hará una asignación aleatoria o al azar de los sujetos a los grupos del experimento (randomization en inglés). Asignando a los niños al azar para asegurarnos que los grupos sean equivalentes entre sí.

Siendo una técnica de control que tiene como propósito dar al investigador la seguridad de que variables extrañas, conocidas o desconocidas no afectarán sistemáticamente los resultados del estudio (Christensen, 1981).

Esta asignación al azar se realizará mediante la colocación de los nombres de los niños en papelitos colocados en una bolsa de papel y su posterior selección para formar dos grupos, el experimental y el control, donde se sacará uno papelito para formar el grupo experimental y otro para el grupo control alternadamente.

La asignación al azar permite que se produzca control, ya que las variables extrañas y las fuentes de invalidación interna son distribuidas aproximadamente de la misma manera en los grupos del experimento. Esto porque debido a que la distribución es muy similar en todos los grupos, la influencia de otras variables que no sean la independiente se mantiene constante porque éstas no pueden ejercer ninguna influencia diferencial en la variable dependiente (Christensen, 1981).

DISEÑO CON PREPRUEBA- POSTPRUEBA Y GRUPO DE CONTROL.

Este diseño incorpora la administración de prepruebas a los grupos que componen el experimento. Los sujetos serán asignados al azar a los grupos, después de lo cual se les administrará simultáneamente la preprueba, luego un grupo recibirá el tratamiento experimental y el otro no (grupo control) y al final se les administrará simultáneamente una postprueba. El diagrama es el siguiente:

RG1	O1	X	O1
RG2	O2	-	O2

Donde:

R= Asignación al azar o aleatorización, que quiere decir que los sujetos han sido asignados a un grupo de manera aleatoria (en inglés randomization).

G= Grupo de sujetos (G1= grupo 1, G2= grupo 2, etc).

O= Una medición a los sujetos que consiste en una prueba del vocabulario que manejan los niños.

X= La intervención experimental.

-= Ausencia de estímulo se refiere a que se trata del grupo control.

Donde O se aplicará en el mismo momento a ambos grupos O1 y O2.

HIPÓTESIS.

HIPÓTESIS ALTERNA EXPERIMENTAL.

Ha = En el grupo experimental se espera que los niños logren una mejor adquisición, comprensión de las definiciones, sinónimos y uso correcto de vocabulario nuevo y por medio de la dramatización que implica identificarse afectivamente, desarrollando su imaginación al asumir voluntariamente el papel de un personaje de un cuento, en comparación con el grupo control.

HIPÓTESIS NULA.

Ho. = En el grupo experimental los niños no lograrán una mejor adquisición, comprensión de las definiciones, sinónimos y uso correcto de vocabulario nuevo por medio de la dramatización que implica identificarse afectivamente, desarrollando su imaginación al asumir voluntariamente el papel de un personaje de un cuento, en comparación con el grupo control.

DEFINICIÓN DE VARIABLES.

Variables Independientes.

Las variables que se expresan a nivel conceptual y se fomentan por medio del cuento como herramienta y su dramatización son los siguientes: la imaginación, la afectividad, la decisión de participar y la interacción.

Definiciones operacionales.

Estas son constituidas por el conjunto de procedimientos que describen las actividades que un observador debe realizar para recibir las impresiones sensoriales, las cuales indican la existencia de un concepto teórico en mayor o menor grado (Reynolds, 1971, p. 52), indicando que operaciones deben realizarse para medir una variable. De acuerdo a Kerlinger, una definición operacional nos dice qué es lo que tenemos que hacer para medir una variable.

De esta forma tenemos cuatro variables y de antemano no se sabe con certeza cuál, cuales o qué interacciones entre ellas son las que inciden en la variable dependiente.

Además tomamos en cuenta que en el Grupo Control ya se está incidiendo de cierta forma, debido a que a ambos se les presentará el cuento como herramienta en ambos grupos donde también ya existe una interacción mínima en el grupo control al asignarles a los niños un equipo que tiene el nombre de un personaje del cuento de Alicia.

Es por esto que al definir operacionalmente las variables, se parte de que las variables independientes forman una unidad integrada que interviene de manera conjunta en el método propuesto.

Donde a partir del método propuesto que utiliza el cuento como una herramienta y su dramatización por medio de la representación de los personajes, las variables se operacionalizan de la siguiente manera:

En cuanto a los personajes del cuento y la dramatización:

1. La imaginación es la identificación y la representación que hace el niño del personaje, haciendo propuestas de cómo se va a comportar su personaje.
2. La afectividad se mide por medio del gusto evaluando la experiencia por medio de dos preguntas en el postest acerca de si desearían volver a trabajar con cuentos y si les agradó la experiencia.
3. La voluntad es cuando el niño selecciona o negocia si acepta realizar el papel de un personaje.
4. La interacción es la comunicación que establecerán los niños entre ellos durante la dramatización.

Variables Dependientes.

Las variables dependientes que vamos a medir tienen que ver con el lenguaje, pero más específicamente con una prueba que medirá la Adquisición y aprendizaje de nuevo vocabulario:

Definiciones Operacionales.

1. Definición de las palabras.
2. Establecer su sinónimo.
3. Establecer su uso correcto.

MÉTODO.

Sujetos. Se contará con la colaboración de 17 niños de escuela primaria de los niveles de 4º grado cuyas edades fluctúan entre 9 y 11 años.

Instrumentos.

Materiales.

1. 17 copias del capítulo 3 del cuento de Alicia en el País de las Maravillas titulado Una Carrera Improvisada y una Larga Historia
2. 17 copias del pretest y postest.

3. Una grabadora reportera.
4. Micro casetes.
5. 17 etiquetas para colocar identificación de los nombres de los niños.
6. Un juego adicional para la experimentadora E.
7. Una cámara fotográfica para registro documental.

PROGRAMACIÓN

ETAPAS DEL PROCESO.

La intervención se realizará en el grupo de 4to. Grado de primaria de la escuela Valentín Zamora Orozco turno completo único.

Solicitar el permiso a la directora del plantel maestra Ma De los Ángeles Sosa, de el maestro de este grupo Jesús E Álvarez y de los padres de éstos niños. Se le pedirá al maestro su colaboración para aplicar el pretest, y para que mientras yo trabajo con un grupo el trabaje normalmente con el otro y viceversa.

La intervención con los niños llevará a cabo durante dos sesiones. Además que les solicite previamente que traigan su diccionario escolar.

En total serán dos grupos de 8 y 9 niños, los cuales se elegirán al azar, cuyas edades fluctúan entre los 9 y 11 años de edad, esto debido al tamaño del grupo. Es muy importante su deseo de participar en el estudio, ya que este habla de una participación voluntaria.

Esta asignación al azar se realizará mediante la colocación de los nombres de los niños en papelitos colocados en una bolsa de papel y su posterior selección para formar dos grupos, el experimental de 8 niños y el control de 9, donde se irán sacando uno para el experimental y otro para el control donde el primer grupo que se forme será el grupo experimental y el segundo el grupo control.

PROGRAMACIÓN DE LAS SESIONES.

1. Presentación y trabajo conjunto con el grupo completo (17 niños).

FASE 1. Aplicación del pretest.

Objetivo:

Establecer una medición previa para saber qué cantidad de vocabulario del que se emplea en el cuento manejan los niños.

Actividad. Se le solicitará al maestro que les aplique a todo el grupo el pretest como si fuera parte de una de sus clases.

PRIMERA SESIÓN DE INTERVENCIÓN.

Introducción y dinámica de conocimiento.

Aquí comienza mi intervención en el grupo, al introducir el elemento del cuento como herramienta para estimular el aprendizaje de nuevas palabras.

Objetivos:

- 1.** Integrarlos, conocerlos y que me conozcan y ver como se relacionan entre sí.
- 2.** Establecer un ambiente de confianza entre nosotros.
- 3.** Motivar a los niños a participar en el estudio por medio del cuento.
- 4.** Seleccionar las palabras que se van a enseñar durante la lectura del cuento.

Introducción: Soy estudiante de Psicología Social de la Universidad, he venido a visitarlos porque quiero conocernos un poco y que aprendamos unos de otros nuevas palabras por medio de la lectura de un cuento.

Duración: 2 mins.

a) Dinámica de Conocimiento (objetivos 1 y 2):

Descripción de la actividad: Realizaré un ejercicio rápido para establecer un ambiente de confianza en el que participaré acercándome a ellos como coordinadora de la experiencia (C), solicitándoles que escriban en una etiqueta su nombre y su edad y se lo coloquen en un lugar visible para que pueda conocerlos y llamarlos por su nombre, les pediré que cada uno se presente diciendo su nombre y lo que más le gusta hacer.

Mencionarles el uso de la grabadora:

Instrucción: Voy a colocar aquí esta grabadora para registrar las cosas importantes para mí, es como mi ayudante para ver como estoy realizando la actividad.

Duración: 10 mins.

b) Lectura colectiva del cuento y de sus personajes.

Objetivo: Que los niños escuchen la lectura colectiva del cuento juntos.

Dinámica:

Repartir el material a cada niño y que ellos pongan su nombre completo y su edad.

Instrucciones (I): Les voy a repartir las copias del cuento de Alicia en el País de las Maravillas. ¿Ya lo conocen? (Esperar respuesta R de los Ss.) Bueno este cuento trata de una niña que se llama Alicia y pasa por diferentes aventuras, una de ellas es ésta en donde ella va persiguiendo al Conejo Blanco y después seguirle unos momentos, se encuentra con un mundo mágico, donde después de sentirse un poco sola, Alicia se pone a llorar por unos instantes y su llanto provoca que se forme un mar de lágrimas, ella está nadando y se encuentra con un ratón y con otros personajes. Esto es lo que sucede después. (Se les leerá el cuento a todos los niños juntos).

Les voy a pedir que mientras les leo el cuento, que ustedes subrayen las palabras que no entiendan o de las que quieran saber más. Voy a leerlo un poco despacio para que tengan tiempo de subrayar. (Me aseguraré de que todos tengan un marcador con que subrayar). ¿Listos? Comenzamos.

La experimentadora (E) leerá a los niños el Capítulo 3 del cuento de Alicia en el País de las Maravillas, donde ellos escucharán con atención y subrayarán las palabras que no entiendan o de las cuales quieran saber más.

Duración: 15 mins.

c) División de los Sujetos en Grupo Experimental y Grupo Control.

Llevaré una relación con los nombres escritos en papelitos de todos los niños en una bolsa, dándoles las siguientes instrucciones:

1. Ahora vamos a dividirnos en 2 grupos, aquí tengo sus nombres en esta bolsita, los voy a ir sacando, uno para formar el 1er equipo y otro para el 2º equipo, alternadamente (el primero que saque será para formar el grupo experimental) .
2. Nombraré a los niños y les indicaré quienes son parte del equipo 1 y quienes del equipo 2.

Duración: 10 mins.

Cierre: Instrucción: Con la finalidad de facilitarles esta actividad, les pido que me regresen los cuentos con las palabras subrayadas, donde elegiré solo 15 palabras en total y elaboraré las definiciones y los sinónimos de cada una de ellas para dárselas en la siguiente sesión para ustedes.

I: Les pido que por favor me entreguen todos sus copias con las palabras que subrayaron para que yo les traiga el material la próxima sesión.

Duración: 5 mins.

Duración total primera sesión: 47 mins.

SEGUNDA SESION.

TRABAJO CON EL GRUPO CONTROL.

Orden del Día:

1. Saludos.
2. Introducción a la Actividad.
3. Realización de la Dinámica.
 - Lectura de la definición de las palabras
 - Lectura de los sinónimos
 - Nueva lectura del cuento.
4. Aplicación del Postest.

Objetivos:

1. Establecimiento de los significados de las palabras que eligieron.
2. Lectura colectiva del Significado de las Palabras.

Descripción de la Actividad:

a) Lectura colectiva de los significados y los sinónimos.

I: Voy a repartirles a todos ustedes su copia del cuento y una lista de definiciones y sinónimos de las palabras que la mayoría de ustedes eligió.

Vamos a leerlas juntos en voz alta, vamos a empezar con las definiciones y después seguimos con los sinónimos. Colocaré a los niños en círculo y le pediré a cada uno de ellos que lea una de palabra y yo les daré un ejemplo del uso de la misma en una frase.

Les llevaré un ejemplo de cada palabra.

Duración: 15 mins.

b) Nueva lectura del cuento:

I: Vamos a leer nuevamente el cuento y les voy a pedir que pongan atención en las palabras que acabamos de ver para que al leerles el cuento las ubiquen. ¿De acuerdo? Duración: 15 mins.

c) Aplicación del Postest.

I: Ahora vamos a hacer un pequeña prueba para ver qué más aprendimos de las palabras que elegimos.

Duración total= 20 mins.

Duración Total con el Grupo Control: 50 mins.

TRABAJO CON EL GRUPO EXPERIMENTAL

Condiciones experimentales.

Contando con los 8 niños que participarán en el grupo experimental, ya seleccionados al azar previamente por edades.

Objetivos:

1. Crear las condiciones del ambiente físico y mental retomando algunas ideas del programa el DIA (Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte).
2. Establecer la identificación con el personaje.
3. Buscar que ejerzan su imaginación y su participación colectivamente.

Orden del Día:

1. Saludos.
2. Introducción a la Actividad.
3. Realización de la Dinámica.
 - Lectura de la definición de las palabras
 - Lectura de los sinónimos
 - Nueva lectura del cuento con dramatización.
4. Aplicación del Postest.

Objetivos:

1. Establecimiento de los significados de las palabras que eligieron.
2. Lectura colectiva del Significado de las Palabras.

Descripción de la Actividad:

a) Lectura colectiva de los significados y los sinónimos.

I: Voy a repartirles a todos ustedes su copia del cuento y una lista de definiciones y sinónimos de las palabras que la mayoría de ustedes eligió.

Vamos a leerlas juntos en voz alta, vamos a empezar con las definiciones y después seguimos con los sinónimos.

Colocaré a los niños en círculo y le pediré a cada uno de ellos que lea una de palabra cada uno y yo les daré un ejemplo del uso de la misma en una frase. Les llevaré un ejemplo de cada palabra.

Duración: 15 mins.

b) Repartición de los personajes.

Instrucciones: Aquí tengo un listado de los personajes:

Narrador

Alicia.

El loro

El ratón

El pato

El aguilucho

El pájaro bobo.

Ahora sí vamos a pensar ¿cuál fue el personaje que les gustó más a cada uno de ustedes, para que cada quien lea un personaje. ¿de acuerdo?

Se hace la asignación verbal de un papel a cada niño y les pediré que traten de imaginarse como se comportarían si fueran ese personaje mientras volvemos a leer siendo yo la narradora.

Nota: En un caso extraordinario en el cual algún niño no quiera ser algún personaje, le daré una tarea diferente como “camarógrafo, apuntador” o algo así, otra opción será que dos niños puedan leer lo de un mismo personaje alternado.

Duración: 5 min.

I: Además les voy a proporcionar una serie de puntos que nos van a ayudar a organizarnos entre nosotros, les voy a explicar cada uno de ellos. ¿de acuerdo?

Estos son:

1. **Expresar libremente tu imaginación y tus ideas**, lo que quiere decir que podremos imaginar libremente todo lo que sucede en el cuento y no solo eso, sino también lo que podría suceder.
2. **Echar a volar tu imaginación**, pueden decir todo lo que piensan con libertad.
3. **Respetar las ideas y los sentimientos** tuyos, de tus compañeros, de todos los que estamos aquí.
4. **Escuchar con atención** todo lo que digan los demás, trataremos de guardar silencio cuando alguno hable.
5. **Pedir la palabra por turno**, levantando la mano para organizar la actividad.
6. **Hablaremos fuerte** para que todos nos podamos escuchar.
7. **Es nuestro espacio**, un espacio propio donde todo lo que platiemos se queda aquí, este espacio es solo de nosotros hasta que llegue el momento de compartirlo. ¿De acuerdo? ¿Tienen otras sugerencias?

Duración: 10 mins.

c) Lectura colectiva del cuento y de sus personajes con dramatización.

Objetivos:

1. Lograr la identificación de los niños con su personaje.
2. Centrar su atención en los significados de las palabras.
3. Fomentar que imaginen lo que leen.
4. Fomentar que se involucren activamente en su papel interpretándolo

Dinámica:

Asegurarme de que cada niño tenga su copia del cuento y crear las condiciones previas necesarias para que los niños puedan imaginar la trama.

Introducción a la Actividad:

I: Ahora vamos a hacer la lectura imaginando que nosotros somos el personaje que elegimos del cuento, quiero que pongan mucha atención en él y tratemos de actuar tal y como se comportaría ese personaje durante la lectura. ¿De acuerdo? Además quiero que pongan atención en las palabras que vimos. ¿De acuerdo?

Podemos actuar e improvisar, ¿saben qué es eso? (R) Cuando se imaginen como podrían “actuar” una parte del cuento, piden hablar y nos lo dicen y lo interpretamos y vemos si nos gusta a todos. ¿De acuerdo?

Introducir la lectura:

Recordemos que ella se siente mal y comienza a llorar, tanto que se forma un lago, estando ahí se encuentra con varios personajes, esta es la trama:

Duración: 25 mins.

Duración Total: mins.

d) Aplicación del postest.

Objetivo: Evaluar la adquisición y el uso correcto del vocabulario adquirido.

Esta evaluación se realizará en diferentes niveles, comprobando:

Objetivos a medir:

1. El establecimiento del significado de las palabras en el niño. Que el niño sepa lo que significan las palabras.
2. El uso adecuado de las palabras. Que el niño pueda utilizarlas para formar frases.
3. Conocer algún sinónimo de ellas.

Introducción: Ahora les voy a dar unas hojas para que escriban si aprendieron algo nuevo, recuerden que esto no es para ponerles una calificación, esto es algo importante para mí.

Duración Total: 20 mins.

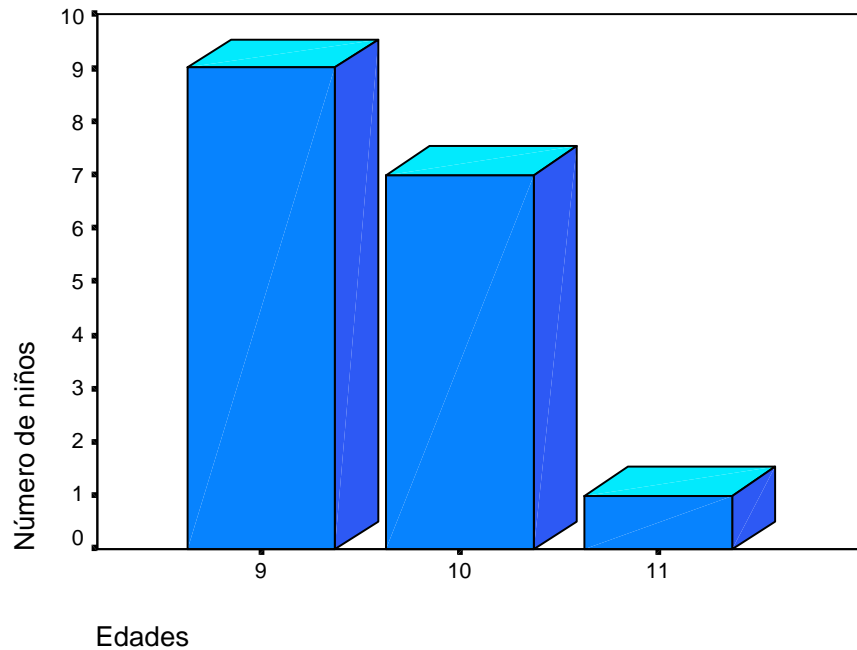
Sumatoria de Tiempos Grupo Experimental: 1: 15 hrs.

CAPITULO 7: DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO EXPERIMENTAL.

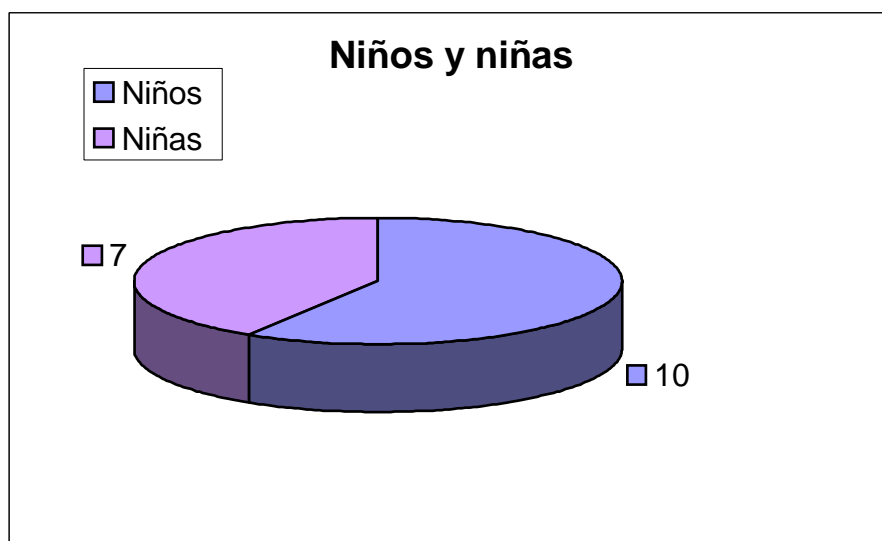
Participantes.

Participaron un total de 17 niños del grupo de 4º. Grado de la escuela Valentín Zamora Orozco turno único. Su profesor es el maestro Jesús E Álvarez.

Gráfica 1. Muestra la distribución por edades



Gráfica 2. Muestra la cantidad de niños y de niñas que participaron en el estudio.



REPORTE DE LAS SESIONES DE INTERVENCIÓN.

REPORTE DE LA APLICACIÓN DEL PRETEST.

Descripción de Actividades.

FECHA: Marzo del 2004.

LUGAR: Instalaciones de la escuela primaria “Valentín Zamora Orozco”, ubicada en la calle de Colima Núm. 293 Col. Roma Norte, Delegación Cuauhtémoc.

HORA: 8:00 A 8:30 hrs.

Le solicité a la directora Ma. De los Ángeles Sosa comenzar con el estudio lo más pronto posible, ella accedió. Le solicite una lista los niños para hacer el estudio y me la proporcionó sin problema. Asimismo ella me solicitó que al día siguiente le llevara los instrumentos que iba a utilizar durante las sesiones.

FECHA: Marzo del 2004.

LUGAR: Instalaciones de la escuela primaria “Valentín Zamora Orozco”, ubicada en la calle de Colima Núm. 293 Col. Roma Norte, Delegación Cuauhtémoc.

HORA: 8:00 A 8:20 hrs.

Le entregué a la Directora los documentos que me había pedido y le entregué los instrumentos: el diseño y el método, la programación, el pretest, el cuento y el postest. Ella accedió y me indicó que lo aplicaría el profesor Jesús E Álvarez el día viernes, le solicité un plazo menor y me indicó que en ese caso yo podía aplicarlo el día lunes 9:00 hrs., accedí y quedé de llegar el día y la hora indicada.

SESIÓN DE APLICACIÓN DEL PRETEST.

FECHA: Marzo del 2004.

LUGAR: Instalaciones de la escuela primaria “Valentín Zamora Orozco”, ubicada en la calle de Colima Núm. 293 Col. Roma Norte. Delegación Cuauhtémoc.

HORA: 9:05 hrs.

Me presenté en la escuela indicando que tenía una cita con la Directora la maestra Ma. de los Ángeles Sosa, me indicaron que iba a llegar tarde porque había ido al Médico, por lo cual decidí esperarla.

Después de esperarla 1 hora, a las 10:00 hrs. le comenté a la asistente de la Directora la Srita. Deyanira, que ya había hablado con la Directora y que ella me había dado permiso de realizar el pretest a los niños del grupo de 4º. Grado, que le había dado los test a la directora, y que ella tenía todo. Ante esto ella me indicó que le iba a hablar a la Directora a su celular y lo consultó con la Directora, la cual accedió y Deyanira se dirigió al salón de los niños de 4º. Grado para indicarle al maestro Jesús la actividad que llevaría a cabo, después, ella me llamó para que la acompañara al salón.

Ella misma me presentó con el profesor y con el grupo de niños como la maestra Josefina, que iba a trabajar un rato con ellos, todos se pusieron en pie, saludaron a la maestra Deyanira y a mí posteriormente.

El maestro les estaba poniendo un ejercicio de español y lo espere hasta que terminara. Le expliqué a grandes rasgos en que consistía el trabajo, él dijo que le parecía bien que comenzara cuando quisiera.

Así fue como comencé la aplicación del pretest a todos los niños, comencé a las 10:20 hrs., saludé a los niños, les dije que estudiaba en la Universidad y que quería conocerlos un poco y que les iba a aplicar una pruebita para saber qué palabras conocían, que no era un examen para ponerles una calificación, sino que yo solamente quería saber que palabras conocían de las que ahí estaban escritas, les pregunté quién me ayudaba a repartir las pruebas, se pusieron en pie muchos de ellos y les di a 3 de ellos las pruebas para que los repartieran. La actividad comenzó a las 10:20 hrs., y les indiqué que les daba 20 minutos para resolverlo, la mayoría de ellos terminó a las 10:30 hrs., y se fueron al recreo. Durante su realización el maestro permaneció sentado en el salón en la parte de atrás.

Desde este momento hubo algunos cambios en la planeación original, ya que al preguntarle al maestro si él podía aplicarles el test, él dijo que consideraba bien que yo les aplicara el test, así que este fue el primer cambio en el plan original.

Durante el recreo, me acerqué al maestro Jesús E Álvarez para platicar un poco acerca del grupo y conocer un poco más la escuela. Le pregunté acerca de su formación, él me indicó que fue una de las últimas generaciones de maestros que entraron a la Normal de maestros terminando la secundaria, me indicó que desde pequeño él quería ser maestro y que le gustaba su trabajo.

Durante el recreo los niños de su grupo estaban jugando ajedrez, con 2 juegos de ajedrez grandes de madera. El profesor me indicó que eran de él y que él se los prestaba, pero que tenía que estar pendiente cuidándolos porque si se los dejaba, le llegaban a perder las piezas. Le dije que era algo muy bueno que los niños jugaran ajedrez, ya que eso les ayuda a pensar. Además le expliqué al maestro el objetivo del estudio a grandes rasgos.

PRIMERA LECTURA DEL CUENTO.

El recreo terminó a las 11:05 hrs., subí al salón le indiqué al maestro que iba a leerles un cuento, el maestro dijo que estaba bien, él se colocó en la parte de atrás del salón, le pregunté que quién me ayudaba a repartir los cuentos y de nuevo sucedió lo mismo, solo se los di a 3 nuevamente.

Les dije que necesitaba saber si todos tenían lápiz con que trabajar, les pedí que me mostraran sus lápices, y les solicité que subrayaran las palabras que no entendían o de las que querían saber más. Comencé a leerles el cuento a las 11:20 hrs., utilizando un tono suave y tranquilo, con una lectura pausada para darles tiempo suficiente y permitirles subrayar las palabras.

La lectura del cuento tuvo una duración de 20 minutos, terminando la lectura a las 11:40 hrs. Durante la misma pude notar como algunos si estaban entusiasmados siguiendo la lectura del cuento, mientras otros se aburririeron. Al término de la misma, les pedí que pasaran sus cuentos de atrás hacia delante por filas y que me los entregaran por favor. Les dije que era todo por ese día y les di las gracias.

Al profesor le pregunté que le había parecido, y me dijo que le había parecido un poco largo el cuento y que me sugería que viera yo lo que salía del estudio, porque él había notado que casi ninguno había subrayado las palabras cuando yo estaba leyendo. Le di las gracias al maestro y el me dijo que hablara con la asistente de la directora para que viera cuando podía aplicar la siguiente sesión, pero que a él le parecía que no iba a haber ningún problema.

Acudí con la maestra Deyanira y ella me indicó que le hablara por teléfono ese mismo día a la Directora para que ella me indicara cuando podía pasar. Así lo hice, le llamé por la tarde como a las 14:00 hrs., ella ya se encontraba en la escuela y me dijo que podía hacer el estudio al día siguiente.

REPORTE DE LAS SESIONES DE INTERVENCIÓN.

Descripción de Actividades.

FECHA: Marzo del 2004.

LUGAR: Instalaciones de la escuela primaria "Valentín Zamora Orozco", ubicada en la calle de Colima Núm. 293 Col. Roma Norte, Delegación Cuauhtémoc.

HORA: 8:00 A 14:25 hrs.

Llegué a la escuela a las 8:05 hrs., me abrió el conserje, le indiqué que tenía una cita con la maestra directora para hacer una aplicación de un estudio, el accedió y me dijo que podía pasar, que la maestra directora estaba en la dirección. Me dirigía a la dirección y le dije que ya había aplicado el pretest y les había leído el cuento a los niños, me indicó que subiera con el maestro, ella me acompañó y le pregunté acerca de su salud, me dijo que ya estaba mejor.

La directora le dio las indicaciones al maestro Jesús le dijo que le pedía de favor que cubriera la ausencia de una maestra de 5º. Grado y que yo iba a trabajar con una parte de su grupo y posteriormente con la otra mitad. Le preguntó al maestro si él tenía el celular de Deyanira su asistente, y el dijo que no, que no sabía que ella tenía celular. La maestra Ma de los Ángeles Sosa le indicó que sí. Después de lo cual entré al salón y todos los niños puestos en pie me saludaron. Dejé que el maestro expusiera las indicaciones que tenía para su grupo, les pasó lista, les indicó las tareas que tenían que hacer, etc.

ASIGNACIÓN AL AZAR DE LOS NIÑOS A LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y CONTROL (RANDOMIZATION).

Descripción de Actividades.

FECHA: Marzo del 2004.

LUGAR: Instalaciones de la escuela primaria “Valentín Zamora Orozco”, ubicada en la calle de Colima Núm. 293 Col. Roma Norte, Delegación Cuauhtémoc.

HORA: 8:35 hrs. a 10:05 hrs.

Después de que el maestro terminó de ponerles trabajo a los niños, les dije que nos íbamos a separar en dos grupos, les di un cuaderno indicándoles que escribieran sus nombres, numerándose, empezando por mi lado derecho, posteriormente les pedí a 4 de ellos que recortaran los nombres de todos sus compañeros, mientras los demás terminaban de copiar sus tareas.

Cuando ellos terminaron, les solicité que 2 de ellos pasaran al frente, siendo EU y A quienes pasaron al frente para ayudarme a realizar la selección de los niños, les indiqué que para que no hubiera descontento entre ellos, sobre la formación de los equipos, que lo iba a realizar enfrente de todo el grupo y que pondríamos los papelititos con todos los nombres en una bolsita y que yo trabajaría primero con el grupo que se formara con el niño que sacaran primero. Así A comenzó sacando el primer papel y EU el segundo alternadamente, de tal forma que primero grupo que

se formó fue el grupo control, el cual quedó conformado por 9 niños, siendo elegidos en el siguiente orden F, R, GA, JM, RA, L, A, LA y EU, 7 niños y 2 niñas, mientras que el grupo experimental se conformó con 8 niños, CI, CN, DE, BP, AA, E, AB Y AD, 3 niños y 5 niñas.

Aquí hubo un cambio en el planteamiento original, ya que estaba planteado en el diseño que el grupo que se formara con el niño que sacaran primero, sería el grupo experimental, pero este primer grupo se convirtió en el grupo control, ya que al dar la instrucción les dije que trabajaría primero con el grupo que se formara primero, debiendo haberles indicado que sería con el que trabajaría después para que pudiera ser el grupo experimental.

No obstante, se siguió el orden adecuado en el diseño original, donde se planteó trabajar primero con el grupo control para evitar toda influencia de intervención en el grupo experimental, evitando así que el primer grupo pudiera contar a sus compañeros del 2do. equipo la experiencia, reduciendo al mínimo posible la interferencia de una variable extraña.

Otra modificación en el diseño original, fue que se pretendía asignarles nombres a los equipos, pero no se hizo de esa forma por no considerar pertinente hacer diferencias notorias entre ambos grupos. En ese momento salieron los niños del grupo experimental del salón y se quedaron los del grupo control en el salón.

En cuanto a las situaciones operativas, ya no fue necesario el uso de etiquetas, pues los niños usan gafetes para llevarlos a la escuela y el maestro me sugirió que los utilizara para identificar a los niños, los que no traían su gafete, lo hicieron en ese momento.

TRABAJO CON EL GRUPO CONTROL.

Comencé la actividad a las 8:32 hrs. , les pedí que por favor pusieran todas sus cosas al frente y que ordenaran en círculo sus bancas para trabajar. Comencé por saludarlos y solicitarles que se pusieran su gafete en un lugar visible para que los pudiera llamar por su nombre, les solicité que me dijeran su nombre empezando a mi derecha, en ese orden; comencé yo diciéndoles mi nombre, después siguió L, EU, R, LA, F, RA, GA, JM y A.

GA me ayudó a repartir las hojas con las definiciones y los sinónimos, una a cada uno de ellos. Comenzamos leyendo las definiciones, a las 8:45 hrs. aprox. y seguí el mismo orden para organizar los turnos de participación y mientras ellos leían las definiciones yo les iba dando un ejemplo de uso cada una de las palabras, preguntándoles si comprendían el significado de cada una de ellas y solicitándoles que dieran ellos mismos un ejemplo. Tardamos casi 15 mins. en la lectura de los significados, después de lo cual, pasamos a la lectura de los sinónimos y ahí cambié la dinámica, indicándoles que en esa ocasión yo iba a decirles la palabra y les iba a decir quién leería los sinónimos de esa palabra. Así lo hicimos y la actividad duró aprox. 10 mins. A las 9:10 hrs. aprox. terminamos la lectura de los sinónimos y los significados.

Posteriormente les indiqué que ahora íbamos a leer el cuento, les pedí que durante la lectura, centraran su atención en las palabras que acabábamos de ver.

Cabe hacer mención que durante la asignación de los turnos, todos querían leer y era un poco dejar que todos participaran al mismo tiempo. En todo momento procuré que todos los niños pudieran leer una parte y llegó el momento en el cual estuve por alentarlos a interpretar el personaje, pero no lo hice.

Le pedí a GA que me ayudara a repartir los materiales, él repartió los cuentos a cada niño por su nombre, algunos tenían ya las palabras que ellos seleccionaron a

un lado, como JM y él me preguntó que por qué tenía esas palabras ahí y yo le dije que eran las palabras que él había subrayado, pero que eran para mi propio control, que no las tomara en cuenta.

Comencé la lectura del cuento a las 9:15 hrs. , aprox. y le pedí a A que me ayudara con la grabadora. Él la tenía consigo. Comencé leyendo yo y les fui solicitando que me ayudaran a leer algunas partes del cuento, esto lo hice aleatoriamente, sin llevar un orden preciso, y fue notorio que los niños estaban muy atentos escuchando, por lo cual llegó un momento en el cual ellos decían quien faltaba de leer y quien ya había leído, siendo ellos solícitos para que todos participaran.

Terminamos la lectura del cuento a las 9:40 hrs. aprox. , pudiendo yo notar que en este grupo los niños son muy participativos, atentos y con capacidad de respuesta, es decir estaban pendientes de todos los detalles durante la realización de la actividad, la mayoría de ellos en general, solo tienen diferencias con un niño que acaba de entrar que se llama RA, donde es evidente el rechazo que sienten hacia él la actividad se alargó porque durante la misma hubo muchos incidentes constantes, donde los niños constantemente señalaban y excluían a RA en los hechos, donde cuando el leía hacían ruidos distrayendo la atención, cuando el quería leer, ellos no querían, etc. Esto fue una constante durante toda la actividad.

Terminamos la actividad y les solicité que me devolvieran los cuentos nuevamente, por favor. GA me ayudó repartiendo y recogiendo las pruebas y les dije que por último les iba a proporcionar una pruebita para saber si habían aprendido las palabras. Nuevamente le pedí a GA que me ayudara a repartir las pruebitas y él me ayudó. Les dije que tenían 20 mins. para resolverla, la mayoría de ellos terminó aprox. en 10 mins. El que se tardó más fue JM, porque se distraía mirando jugar a sus compañeros que ya habían terminado. Les pedí que no hicieran tanto ruido para que dejaran que JM se concentrara para terminar su prueba, accedieron y dejaron de hacer mucho ruido.

TRABAJO CON EL GRUPO EXPERIMENTAL.

Descripción de Actividades.

FECHA: Marzo del 2004.

LUGAR: Instalaciones de la escuela primaria “Valentín Zamora Orozco”, ubicada en la calle de Colima Núm. 293 Col. Roma Norte, Delegación Cuauhtémoc.

HORA: 11:15 hrs. a 14:25 hrs.

Comencé la actividad a las 11:20 hrs. Comencé por saludarlos y solicitarles que se pusieran su gafete en un lugar visible para que los pudiera llamar por su nombre, les solicité que me dijeran su nombre empezando a mi derecha, en ese orden; comencé yo diciéndoles mi nombre, después siguió AB, AD, CN, CI, BP, E, AA y DE.

Todos se sentaron en su silla, menos E, quien decidió permanecer en el suelo recostado porque decía que tenía dolor de estómago porque había comido mucho. Sus compañeros comentaron que él es muy “tragón” porque es muy “pobre”.

A del primer grupo me ayudó a repartir las hojas con las definiciones y los sinónimos, una a cada uno de ellos, y le pedí que me ayudara con la grabación de la sesión, él traía la grabadora. Les dije a los niños que él estaba ahí ayudándome pero que no iba a participar, solo iba a grabar, lo cual fue un tanto difícil, ya que A sí quería participar.

Comenzamos leyendo las definiciones, a las 11:30 hrs. aprox. y seguí el mismo orden para organizar los turnos de participación y mientras ellos leían las definiciones yo les iba dando un ejemplo de uso cada una de las palabras, preguntándoles si comprendían el significado de cada una de ellas y solicitándoles que dieran ellos mismos un ejemplo. Tardamos 15 mins. aprox. en la lectura de los significados, después de lo cual, pasamos a la lectura de los sinónimos y ahí

cambié la dinámica, indicándoles que en esa ocasión yo iba a decirles la palabra y les iba a decir quién leería los sinónimos de esa palabra. Cada uno de ellos leyó por lo menos en una ocasión.

La actividad duró aprox. 10 mins. A las 11:55 hrs. aprox. terminamos la lectura de los sinónimos y los significados. Durante la lectura los niños que participaron más fueron DE, quien en todo momento daba buenos ejemplos de cada palabra y también E, a pesar de que es un niño muy inquieto y un tanto agresivo, daba buenos ejemplos. La mayoría de las niñas no participaba, siendo necesario que yo les pidiera que dieran ejemplos y tardaban mucho en contestar, una de ellas fue CN, AD y BP, quien se confundió con la palabra fallo, que ella entendía como fallar y le expliqué en varias ocasiones y no le quedaba muy claro. Después de un rato dijo que ya había entendido.

A las 11:55 hrs. les dije que íbamos a leer nuevamente el cuento, pero que quería que cada uno de ellos eligiera el personaje que más les había gustado. En ese momento llegó uno de los niños para avisarme que era la hora del ensayo del coro, entonces el maestro me dijo que esa era una actividad obligatoria y que no podía retener a los niños, ante lo cual les dije a los niños que salieran y que posteriormente continuaríamos.

La planificación estaba programada hasta las 2:15 hrs. aprox. , pero se alargó debido a la consideración de respetar la dinámica de la escuela.

Por otro lado hubo un contratiempo y por causas extraordinarias tuve que ir por mi hija a su escuela, y le solicité a la directora si me permitía que la niña pasara. Ella accedió y estuvimos en la escuela.

Los niños salieron del coro y presenté a mi hija a los niños, les dije que ella iba a permanecer en el salón conmigo y que íbamos a retomar la sesión.

A las 12:50 hrs. comenzamos con la elección de los personajes. En ese momento los niños me dijeron que tenían hambre, porque no les habían dado su desayuno, por lo cual les dije que si ya iba a ser hora de que comieran, me dijeron que sí, en ese momento me indicaron que era la hora de bajar a comer.

Los niños salieron a comer a la 1:00 pm. El maestro les dijo que comieran lo más aprisa que pudieran para que regresaran a continuar el estudio conmigo. En ese lapso de tiempo estuve conversando con mi hija y un pequeño rato con el maestro, quien me dijo que él también iba a comer.

Los niños terminaron de comer a la 1:30 hrs. aprox. , comenzamos la actividad a la 1:35 hrs. aprox. el último en llegar fue E, sus compañeros dijeron que él había pedido doble ración y que por eso se había tardado. Inclusive durante la misma él fue por un té a la dirección porque se sentía mal, le pregunté cómo se sentía y me dijo que bien, le dije que no se preocupara que si quería podía permanecer ahí.

Continuamos con la elección de los personajes, todas las niñas eligieron a Alicia, AA eligió ser el Loro, E el Aguilucho, DE el Ratón y todos comenzaron a decir que A fuera el Pájaro Bobo, y A dijo que él quería ser el Pato, le dije que sí, que podía participar como el Pato y yo sería el Pájaro Bobo.

Continué diciéndoles las “normas de convivencia”, mencionándoles una por una pausadamente, al final les pregunté si deseaban agregar alguna, y ellos dijeron que no. Les reiteré que no se valía burlarse de su compañero, así que todo estaba permitido en cuanto a la interpretación del personaje.

Comencé la lectura asignando turnos a cada una de las niñas para que leyera la parte de Alicia, durante la actividad yo les iba preguntando como creían que debía ser la interpretación y cuando ellos no lo proponían por iniciativa propia, entonces yo les decía como podían hacerlo. En ese momento pude ver que quienes lo hacían mejor eran DE y CI. CI inclusive se subió a una silla e interpretó un ave

que volaba desde ahí. E se aisló un poco durante la realización de la intervención porque se sentía mal. Varios de ellos leen un poco despacio, por lo cual no podían “interpretar” bien su personaje.

CAPÍTULO 8: RESULTADOS.

ANÁLISIS.

El estudio se llevó a cabo con un diseño de pretest, postest y grupo control, donde en el manejo inicial del vocabulario de los niños no se encontraron diferencias significativas. Se analizó el manejo del vocabulario en tres áreas diferentes: en cuanto a la definición de los significados de las palabras, del establecimiento de sus sinónimos y el uso correcto de cada una de ellas.

Los resultados se obtuvieron por medio de la aplicación del pretest y postest, elaborándose una guía de codificación para analizar los datos con el programa SPSS, llevando a cabo la prueba Wilcoxon, que se utiliza para muestras pequeñas que no tiene una distribución normal, que son no paramétricas donde se utiliza la mediana en lugar de la media en la distribución durante la comparación de los puntajes del pretest y postest, antes y después de la intervención (ver tablas y gráficas en los anexos).

Los resultados del pretest muestran que en la prueba de definición de las palabras, la mayoría de los niños tuvo entre 0 y 2 respuestas correctas de un total de 5, en cuanto a los sinónimos hubo un comportamiento similar, donde la mayoría obtuvo entre 1 y 2 respuestas buenas, existiendo un máximo en el puntaje de 7 en una escala de 10 ítems. En cuanto al uso, el puntaje estuvo alrededor de los 3 puntos. En las tablas 1 a 3 se muestra la distribución de los puntajes.

Definiciones Pretest.

Los datos indican como el 35.3% no pudo acertar a ninguna de las definiciones en el pretest, el 82.4% de los niños en total tuvo entre 0 y 2 aciertos en una escala de 5 puntos, mientras que el 18% aprox. obtuvo entre 3 y 5 puntos. Los niños en este nivel se encontraban en su mayoría en un nivel bajo en cuanto a las definiciones.

Tabla 1.

Puntajes Respuestas Correctas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje de Validez	Porcentaje Acumulado
0	6	35.3	35.3	35.3
1	4	23.5	23.5	58.8
2	4	23.5	23.5	82.4
3	2	11.8	11.8	94.1
5	1	5.9	5.9	100.0
Total	17	100.0	100.0	

Frecuencia Definiciones del Pretest

Sinónimos Pretest.

En una escala de 10 sinónimos, el 76.5% de los niños obtuvo menos de 3 aciertos, 3 niños obtuvieron entre 3 y 4 respuestas correctas y solamente un niño obtuvo 7 puntos, mostrándose que la gran mayoría se encontraba por debajo de la media.

Tabla 2.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje de Validez	Porcentaje Acumulativo
Puntajes	0	3	17.6	17.6	17.6
	1	4	23.5	23.5	41.2
	2	6	35.3	35.3	76.5
	3	2	11.8	11.8	88.2
	4	1	5.9	5.9	94.1
	7	1	5.9	5.9	100.0
	Total	17	100.0	100.0	

Frecuencia Sinónimos Pretest

Uso Correcto Pretest.

En este aspecto el 41.2% de los niños tuvo puntajes entre 0 y 2 puntos y otro 41.2% obtuvo 3 aciertos, y solamente un niño obtuvo los 5 puntos.

Tabla 3.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje de Validez	Porcentaje Acumulado
Puntaje	0	2	11.8	11.8	11.8
	2	5	29.4	29.4	41.2
	3	7	41.2	41.2	82.4
	4	2	11.8	11.8	94.1
	5	1	5.9	5.9	100.0
	Total	17	100.0	100.0	

Frecuencia Uso correcto Pretest.

Resultados del postest.

Definiciones y uso correcto de las palabras.

El área en la que hubo mayor cantidad de cambios positivos fue la relativa a las definiciones de las palabras por parte de los niños, donde la mayor parte del grupo tuvo un avance, esto lo podemos ver comparando las Tablas 1 y 4, donde en el pretest 6 niños obtuvieron un puntaje de 0 mientras que en el postest, solo fueron 2, donde 5 niños pudieron obtener 3 aciertos, siendo el 29.4 % de ellos, que fue el área donde se centraron los mayores cambios. Este comportamiento de los datos fue muy similar al obtenido en cuanto al uso correcto de las palabras, donde 5 niños casi el 30% obtuvo los 5 puntos de esta prueba, o sea respondieron correctamente a todas las definiciones. (Ver gráficas en los anexos)

Tabla 4.

Puntajes Respuestas Correctas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje de Validez	Porcentaje Acumulado
0	2	11.8	11.8	11.8
1	3	17.6	17.6	29.4
2	3	17.6	17.6	47.1
3	5	29.4	29.4	76.5
4	2	11.8	11.8	88.2
5	2	11.8	11.8	100.0
Total	17	100.0	100.0	

Frecuencia Definiciones Postest.

Este comportamiento de los datos fue muy similar al obtenido en cuanto al uso correcto de las palabras, donde 5 niños casi el 30% obtuvo los 5 puntos de esta prueba, es decir respondieron correctamente a todas las definiciones. (Ver tablas 3 y 5.)

Tabla 5.

Puntajes Respuestas Correctas	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje de Validez	Porcentaje Acumulado
0	1	5.9	5.9	5.9
1	3	17.6	17.6	23.5
2	3	17.6	17.6	41.2
3	4	23.5	23.5	64.7
4	1	5.9	5.9	70.6
5	5	29.4	29.4	100.0
Total	17	100.0	100.0	

Frecuencia Uso Correcto Postest.

Diferencias entre los puntajes del pre y postest.

Con la prueba de Wilcoxon se compararon los puntajes de los pretest y postest de los 17 niños, y se encontraron diferencias significativas en el área de las definiciones obteniendo ($z = -2.109$, $p = .035$.)

Tabla 6.

	Pre-post. Definición.	Pre-post. Sinónimos	Pre-post Uso Correcto	Pre – post Total.
Z	-2.109	-.199	-1.100	-1.739
Asymp. Sig. (2-tailed)	.035	.842	.271	.082

Comparativo de los cambios entre el pre y postest.

En cuanto a los resultados en el área de uso y sinónimos si hubo cambios pero éstos no fueron significativos.

Establecimiento de equivalencias entre los grupos.

La prueba de Mann-Whitney permite establecer si existe una equivalencia entre los grupos experimental y control durante el pretest, también en el posttest permite ver si existen diferencias significativas con el grupo control en cuanto al establecimiento de las definiciones.

Con esta prueba se pretendía hacer el comparativo entre los grupos experimental y control durante la fase del pretest y posteriormente durante la fase del posttest, donde quedó establecido que si existía una equivalencia inicial, donde no hubo diferencias que se dieran por casualidad desde el inicio, demostrando ambos grupos no tenían diferencias significativas entre ellos desde un inicio. Ver tabla 6.

Análisis hipotético.

Se partió de la siguiente hipótesis: En el grupo experimental se espera que los niños logren una mejor adquisición, comprensión y uso correcto de vocabulario nuevo y de sus sinónimos por medio de la dramatización que implica identificarse afectivamente, desarrollando su imaginación al asumir voluntariamente el papel de un personaje de un cuento, en comparación con el grupo control.

Por lo tanto no se apoya la hipótesis alterna. En esta tabla se muestra que en el Test de Mann-Whitney, se reafirman estos resultados, donde se obtiene una $z = -2.404$ significativa en el área de las definiciones de las palabras con una $p = 0.16$, lo cual muestra que en el aspecto de las definiciones hubo una diferencia significativa en el comportamiento en total de los dos grupos, ya que el resultado mostró que el grupo control fue mejor, donde éste obtuvo puntajes mayores en las definiciones que el grupo experimental.

Wilcoxon $z = -2.109$ y $p = 0.37$ y 0.36

Estos resultados también se muestran en esta tabla:

Tabla 7

	Postest Definiciones	Postest Sinónimos	Postest Uso Correcto	Postest Total.
Mann-Whitney U	11.500	31.500	19.500	14.500
Wilcoxon W	47.500	67.500	55.500	50.500
Z	-2.404	-.445	-1.626	-2.083
Asymp. Sig. (2-tailed)	.016	.656	.104	.037
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	.015	.673	.114	.036

CROSS TABS.

Por último, en cuanto al gusto que experimentaron los niños por una metodología alterna activa, sí se cumplió, ya que a todos los niños les gustó la experiencia por un lado, y por otro, también todos estarían dispuestos a repetir un trabajo de este tipo. El 100% de los niños se sintieron bien al participar en este estudio.

Fue notorio que las diferencias significativas se dieron en cuanto a la definición o el significado de las palabras, donde en el grupo control hubo un avance de los resultados obtenidos en el pretest comparados con el postest.

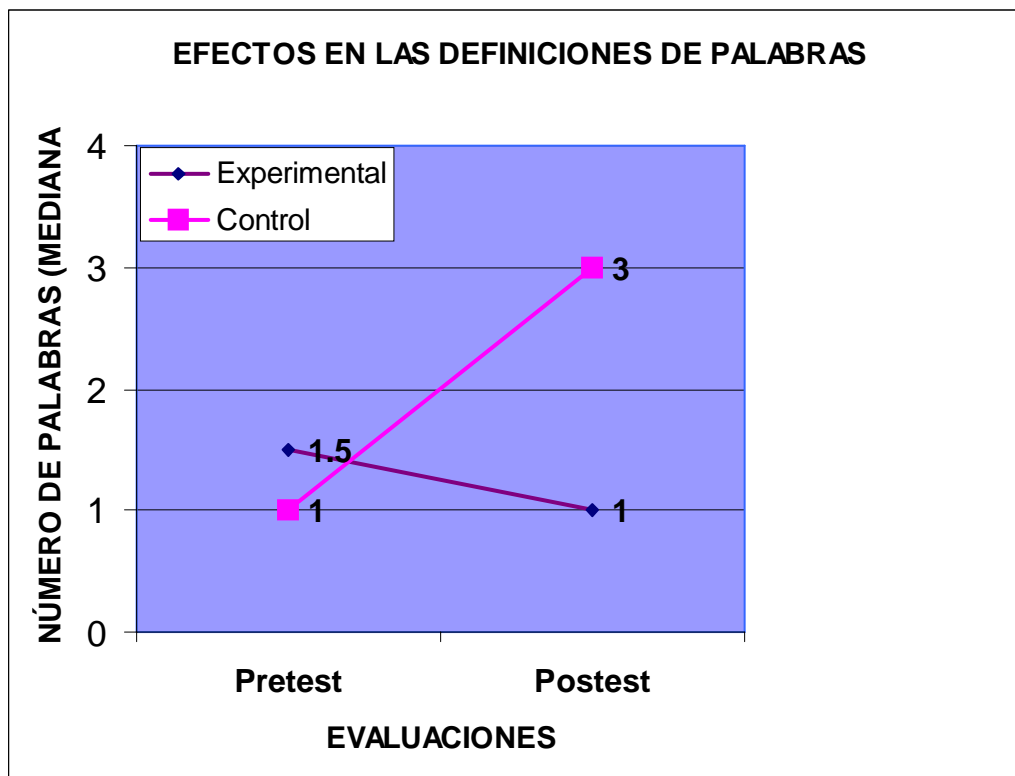
Análisis de las Medianas.

Comparativo del aprendizaje de Definiciones.

Estos son los resultados de las medianas obtenidas en cada uno de los aspectos evaluados, comenzando por la descripción de los resultados de las definiciones, aspecto que fue más asimilado por parte del grupo control, pasando de una mediana de 1 a 3, mientras que en el grupo experimental, ésta pasó del 1.5 a 1 disminuyendo en .5 puntos, como lo muestra la comparación en la gráfica 1. Esto

permite afirmar que el método activo empleado (el uso de un cuento como herramienta del aprendizaje) aún sin dramatización fomentó una mayor asimilación de las definiciones, mientras que posiblemente en el grupo experimental los niños se centraron más en el método de la dramatización que en las definiciones de las palabras, no obstante, la disminución fue mínima, de .5 puntos, lo cual quizá podría mejorarse si se pudiera garantizar que el estudio se hubiera realizado sin interrupciones.

Gráfica 1.

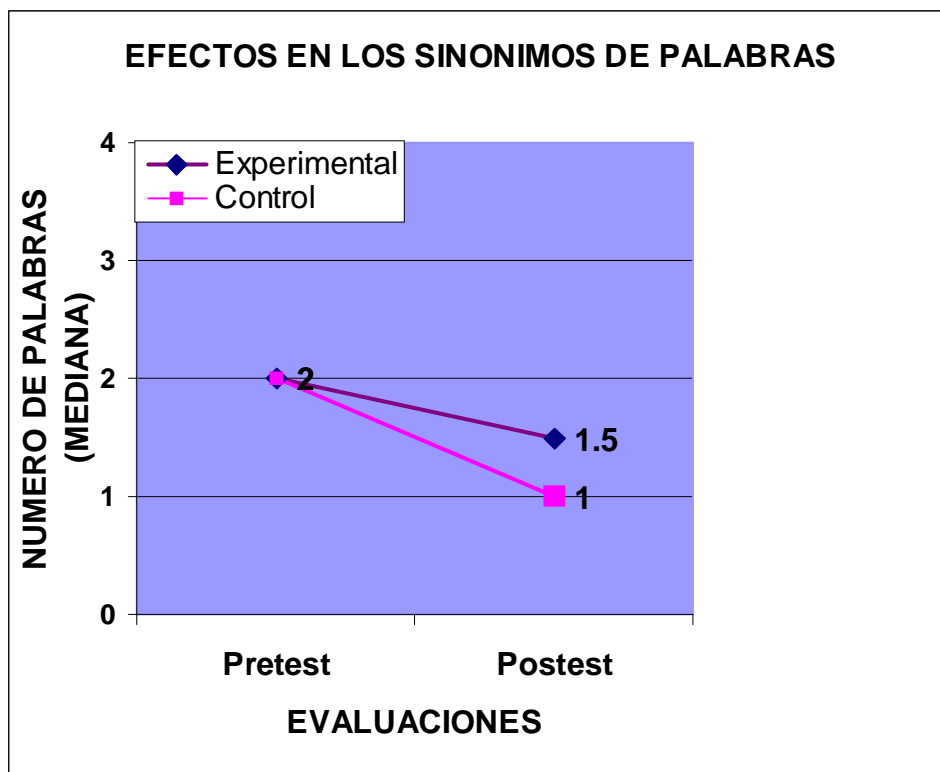


Comparativo del aprendizaje de los Sinónimos

En cuanto a los sinónimos, ambos grupos obtuvieron en el pretest una mediana de 2 puntos es decir que partieron de un mismo puntaje, donde el grupo control bajó a 1 punto, mientras que el experimental solo bajó .5 puntos, lo que muestra que ambos grupos bajaron, pero el grupo experimental no bajó tanto, como el control, es decir que la tendencia era que ambos bajarían aún sin intervención, pero el método empleado ayudó a que no bajaran tanto en el grupo experimental.

Estos resultados los podemos ver en la gráfica 2, lo cual permite afirmar que los métodos activos contribuyen a que el conocimiento se pueda retener un poco más, y no sea tan fácilmente olvidado.

Gráfica 2.



Comparativo del Uso Correcto de las Palabras.

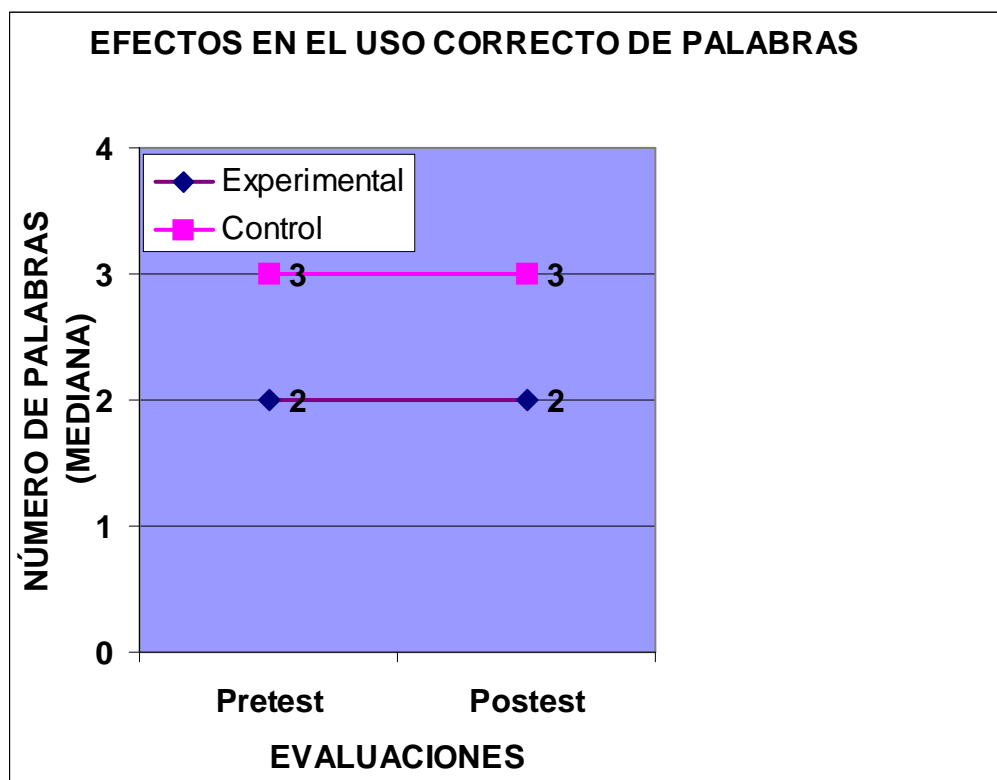
En cuanto al Uso Correcto de las palabras, hubo un desempeño igual en ambos grupos, lo cual muestra que para que este aspecto se asimile, no es suficiente con un método activo como éste, lo más pertinente sería usar algún método activo pero alterno. Los resultados en cuanto al uso correcto se muestran en la gráfica 3.

Comparativo de los resultados totales de las pruebas.

Con relación al desempeño global de los niños y su respuesta en cuanto al método, no es posible afirmar que éste método activo funcione para mejorar todos los aspectos que evaluó esta prueba. Únicamente es posible afirmar que el uso de cuentos como herramienta alternativa de aprendizaje y la participación grupal, funcionan bien en la adquisición de definiciones, aún sin la intervención de la

dramatización, donde es importante resaltar la interacción que se dio entre los integrantes del grupo control mientras participaban en la lectura del cuento, leyendo los diálogos de los personajes.(Ver Gráfica 4.)

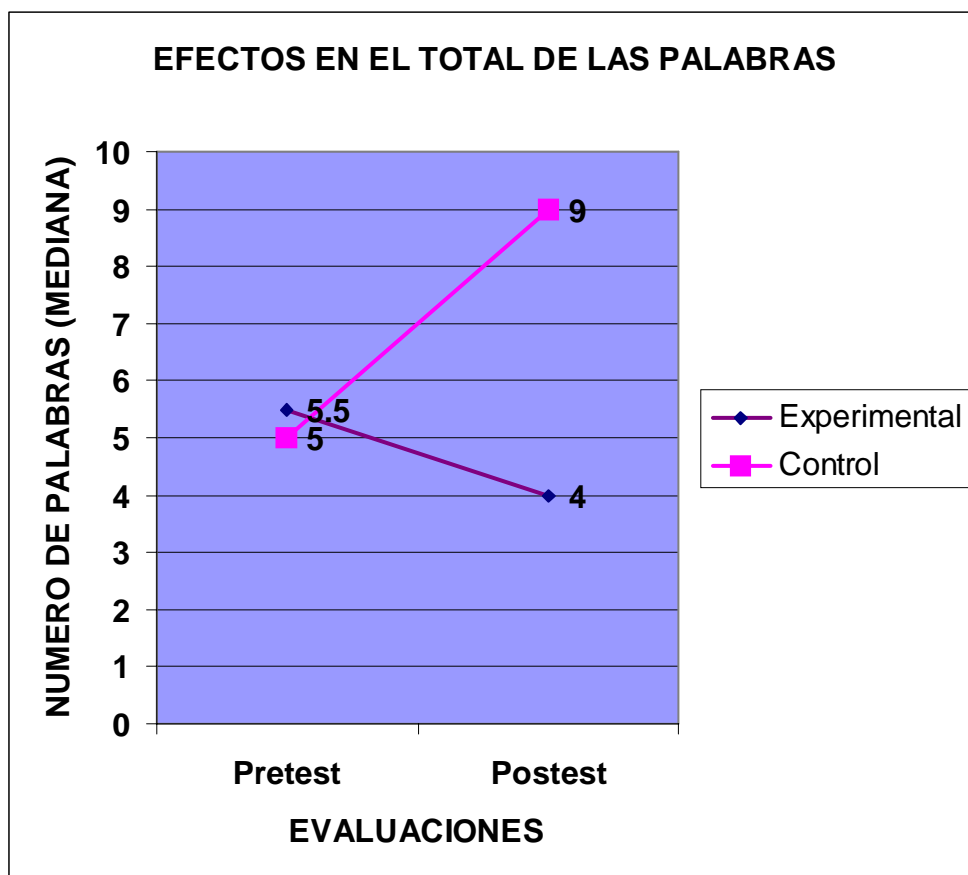
Gráfica 3.



Al respecto es pertinente mencionar que a ambos grupos les agradó el trabajo con el cuento y su respuesta a la disposición de volver a trabajar con este tipo de materiales en el futuro fue positiva.

Por otro lado es pertinente mencionar que con los niños del grupo control, no se presentaron prácticamente variables extrañas, sería interesante aplicar el estudio nuevamente procurando garantizar el mayor control de las variables extrañas que intervinieron.

Gráfica 4.



DISCUSIÓN.

Tenemos el análisis estadístico de los resultados, pero también tenemos lo relativo a las teorías que se han abordado. Con relación a la propuesta de implementar nuevos métodos educativos, hubo una respuesta unánime en todas las pruebas donde en las preguntas que se les hizo sobre si deseaban volver a trabajar con cuentos y si les había gustado la experiencia, todos contestaron que sí.

Ningún niño durante la fase de intervención, en ambos grupos se aburrió, excepto E un niño que se enfermó del estómago por haber comido mucho, fuera de él, todos retuvieron la atención, por un lado y por otro, todos deseaban continuar jugando conmigo pero ya no había tiempo para hacerlo. JM sí lo mencionó,

diciendo que él quería que jugáramos. Este elemento es importante, ya que muestra el interés de los niños y la necesidad de desarrollar métodos alternativos para mantener la atención de los niños durante un periodo más largo de tiempo.

En cuanto al aprendizaje de nuevo vocabulario, el establecimiento de su significado, de sus sinónimos y su uso correcto, en primer lugar hubo un avance significativo con relación al establecimiento del significado de las palabras en el grupo control, en segundo lugar el avance se dio con relación al uso correcto de las palabras. Por último con relación al establecimiento de los sinónimos, ocurrió en ambos grupos una disminución de la cantidad de palabras que pudieron establecer como sinónimos.

En cuanto a las variables extrañas, sí las hubo, las cuales no permitieron que hubiera un buen desempeño, algunas de ellas son las relativas a que durante la realización de la fase experimental entraban niños al salón por materiales, salían al pasillo y se asomaban por la ventana del salón, lo cual distraía a los niños constantemente.

En el grupo control, la mayoría de los niños se concentró en realizar su prueba rápidamente para ponerse a jugar de inmediato, en cuanto al grupo experimental, constantemente se estuvieron distrayendo con sus compañeros que se asomaban por la ventana, además de que los niños que participaron en este grupo después de sus actividades del coro y de la hora de comida regresaban más inquietos, ya que cada una de éstas actividades duró 30 minutos.

Un aspecto más que interfirió en el grupo experimental fue la presencia de A del grupo control, ya que a él se le hizo la invitación, para que participara en la grabación de las sesiones, llegando un momento en que quiso participar y no se le impidió hacerlo, haciendo el papel del Pato. Otro factor que también influyó fue la presencia de la hija de la experimentadora, con quien también algunas de las niñas del grupo experimental platicaron un par de minutos.

El ambiente en general siempre fue bueno entre la experimentadora y los niños, donde los más inquietos fueron cuestionados en todo momento en cuanto a las actitudes que tomaban con relación a sus demás compañeros.

Durante el “piloteo” en la primera escuela pude notar que los niños no retienen mucho tiempo la atención, lo cual fue corroborado por sus maestros, uno de ellos mencionó que se les puede leer algo y preguntarles posteriormente y los niños olvidan la mayor parte de la información.

En cuanto su constitución este es un grupo peculiar, ya que a diferencia de los grupos de la mayoría de las escuelas públicas, tiene un turno de 8 a 4 pm, además de ser un grupo pequeño, ya que la mayoría de los grupos tiene arriba de 25 niños, cuando este tiene solo 17 niños.

CONCLUSIONES.

El objetivo de probar el método guía para desarrollar y mejorar el uso y adquisición del lenguaje oral en niños de 9 a 11 años se cumplió, ya que fue probado aún cuando hizo falta hacer una o dos réplicas más para ver el comportamiento de los datos.

En cuanto a las interacciones sociales, éstas se desarrollaron en el sentido de estimular en todo momento a los niños a retener las palabras, sin que perdieran la atención.

La eficacia del método de aprendizaje basado en la dramatización de los personajes del fragmento de este cuento, están basados en la interacción activa, lo cual fomenta que los niños modifiquen sus comportamientos, ya que cuando se les mencionó que estaba prohibido burlarse, algunos niños comenzaron a tener

confianza de “interpretar” su personaje sin sentirse inhibidos, como CI y DE, no obstante a quien le costó mas trabajo hacerlo fue a E del grupo experimental.

Para evaluar el cambio en el aprendizaje de nuevo vocabulario y el alcance del efecto de la situación de interacción, es necesario efectuar en cada sujeto un análisis de la naturaleza del cambio observado. Sin embargo, considero que en ambos grupos hubo intervención de una u otra manera, puesto que en ambos se introdujo el elemento del cuento como método activo para mejorar el aprendizaje. En las escuelas sí se utilizan cuentos para leerles a los niños, pero los objetivos son diferentes a los que se plantearon en este estudio.

Otro aspecto importante para futuros estudios es averiguar si la retención de las palabras nuevas o desconocidas para los niños, comporta modificaciones generales y duraderas en el funcionamiento cognitivo de los participantes., aspecto que es un tanto ambicioso.

En cuanto a los prerrequisitos necesarios para que se de la influencia intergrupal, que plantean Doise y colaboradores, la interacción sí responde a las características de los sujetos que intervienen, ya que algunos niños que interpretaron un papel para dramatizarlo, no pudieron hacerlo porque no se les ocurría cómo, no obstante hubo algunos niños, sobre todo del grupo control, que sin necesidad de solicitárselos, lo hacían con mayor facilidad. Esto requiere de poner en práctica, coordinaciones capaces de suscitar las conductas que el sujeto esté en condiciones de elaborar, en este caso la condición a desarrollar fue el poder dramatizar e interpretar el personaje de un cuento.

En cuanto a los sujetos que formaron parte del grupo control, éstos mostraron ser más participativos por iniciativa propia, ya que ellos en todo momento hacían propuestas, mientras que los del grupo experimental la mayoría de ellos requirieron ser guiados y dirigidos u orientados durante todo el transcurso de la experiencia, incluso necesitaban motivación, indicándoles la experimentadora:

“eso”, “bien”, etc aspecto que es importante de retomar como parte de las funciones que cumple un profesor, donde es pertinente ubicar este tipo de diferencias que logren optimizar las capacidades y habilidades de los niños para mejorar su aprendizaje y desarrollo cognitivo.

Por otro lado, en cuanto al aspecto individual donde Doise menciona que el sujeto solo puede tomar parte del intercambio interindividual en la medida que es capaz de “entrar en materia” con su compañero, esto fue corroborado en cuanto a uno de los niños, ya que él desde un inicio se alejó del grupo, ya sea por su dolor de estómago, pero tal vez también por la dificultad que tiene para integrarse en actividades que requieren un trabajo en equipo.

Estos dos tipos de prerrequisitos van estrechamente unidos a determinadas competencias cognitivas para poder participar adecuadamente en interacciones sociales y desempeñar de una mejor manera un comportamiento social que se les proponga, para que entonces, éstas interacciones susciten en él un proceso de reestructuración cognitiva. Piaget también lo describió como una interconexión íntima de los elementos individuales y sociales.

En el marco de la postura interaccionista y constructivista del desarrollo, los progresos provocados por la interacción, solo aparecen cuando los sujetos han alcanzado un nivel de competencia mínima. Al respecto en un inicio se planteaba precisamente trabajar con los niños más participativos del primer grupo donde se intervino, pero ya que esto no fue posible, se tuvo que hacer una modificación en el planteamiento inicial.

Hay otro elemento digno de resaltarse en relación a la función que pueden cumplir los niños para reafirmar los conocimientos y retenerlos, que tienen que ver con la aplicación del método de aprendizaje aprendido, lo que Perret-Clermont, Doise y Mugny, llaman “tutoring” que es el proceso mediante el cual un niño o un grupo de niños es capaz de transmitir este método adquirido a otros niños más pequeños

que ellos o de su misma edad, planteamiento que se tenía en un inicio, pero que ya no fue posible realizarlo, esta es una sugerencia viable para una intervención a futuro.

ALCANCES Y LIMITACIONES.

Se puede realizar una o dos réplicas más para poder determinar con mayor precisión la eficacia de este método.

El cambio de escuela para realizar el estudio si influyó, ya que introdujo una serie de cambios sustanciales en la idea original, que era involucrar en el estudio a los niños más participativos del grupo de piloteo, lo cual no fue posible. Por otro lado en cuanto a la planeación de las intervenciones, se había planteado ponerle un nombre a cada equipo, lo cual no se llevó a cabo por motivos en los cuales la dinámica al ser muy ágil no lo permitió.

También se planteaba poner en práctica el método del “tutoring” que mencionan Doise y Perret-Clermont, lo cual no fue posible por falta de recursos humanos (colaboradores en el estudio). Al respecto también sería pertinente tener un periodo de intervención más largo.

Estos resultados no son generalizables, tampoco concluyentes, pero sí representan un buen intento por motivar y fomentar un cambio de actitud en los maestros y en la comunidad educativa para desarrollar métodos alternativos, siendo necesario también que la comunidad y la sociedad conozcan el trabajo que un psicólogo social desarrolla, así como también plantear la necesidad de estar dispuestos a generar un trabajo interdisciplinario donde participen los diferentes sectores que componen la sociedad, para cambiar las deficiencias que hay en la comprensión de la lectura.

Las deficiencias en el ámbito de la comprensión de la lectura son alarmantes, ya que en el estudio de la encuesta del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA) que es un estudio internacional, se plantea que este problema traba el aprendizaje posterior. Por ello considero que todo intento que se haga por mejorar la comprensión de la lectura en las nuevas generaciones, será una buena iniciativa, siendo una prioridad el fomentarlo en nuestro país. Este es un pequeño intento para poder lograrlo.

BIBLIOGRAFÍA.

Chehaybar y Kuri, Edith (1983). Técnicas para el aprendizaje grupal de grupos numerosos.

García Muñoz, Luz María y Mercado Marin Silvia (2000) Tesina: "Desarrollo de la Creatividad en niños dentro de un Marco de Cooperación en el Ámbito Escolar como Habilidad Social para la vida Democrática. Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa (UAMI) México, D. F. 126 págs.

Hernández Sampieri, Roberto. (1998). Metodología de la Investigación. ¿Qué otros experimentos existen?. Editorial Mc Graw Hill Interamericana Editores, México, 504 pags.

Nelly-Perret Clermont, Doise, et al . (1984). La Construcción de la inteligencia en la Interacción Social. (Aprendiendo con los compañeros) Vol. XVI de la colección Aprendizaje. Visor Libros, Madrid, 247 págs.

Palacios, Jesús (1978). La Cuestión Escolar. Críticas y Alternativas. 6ta.edición. Editorial Laia, Barcelona, España. 649 págs.

Tough, Joan (1987). El lenguaje oral en la escuela. Una guía de observación y actuación para el maestro. XXXIV de La Colección Aprendizaje editorial Visor Libros, Madrid, España, p.189.

Van Dalen, Deobold B (1974). Manual de Técnicas de Investigación Educativa.

Vigotsky, L (1988) Pensamiento y Lenguaje, Ediciones Quinto Sol, 2da.ed. México D. F. 192 pp.

ANEXOS.

CONSIDERACIONES ÉTICAS PARA ESTUDIAR A LOS NIÑOS.

La integridad intelectual, emocional y física de los niños merece serio respeto.

La National Commission for the Protection of Human Subjects of Biomedical and Behavioral Research (1978) y la American Psychological Association's Committee son dos de las organizaciones más importantes que ha publicado pautas para proteger la integridad de los niños en el desarrollo de investigaciones que tienen como sujetos a niños.

La primera institución, recomienda que los padres e investigadores busquen el consentimiento de los niños de 7 y más años para tomar parte en las investigaciones. Las objeciones de éstos podrían desatenderse únicamente si la investigación promete arrojar un beneficio directo para ellos.

AUTORIZACIÓN DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL.



SUBSECRETARÍA DE SERVICIOS
EDUCATIVOS PARA EL DISTRITO FEDERAL
DIRECCIÓN GENERAL DE OPERACIÓN DE
SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL D.F.
COORDINACIÓN SECTORIAL DE
EDUCACIÓN PRIMARIA
SUBDIRECCIÓN DE OPERACIÓN
DEPARTAMENTO DE GESTIÓN ESCOLAR

OFICIO N° 215-3/5057/04.

México, D.F., 2004-Marzo-26

**C. JOSEFINA CANALES SÁNCHEZ
P R E S E N T E.**

Referente a su escrito de fecha 17 de febrero del presente, en el que solicita autorización para realizar el Proyecto de Investigación "Métodos Activos para Mejorar el Aprendizaje y Manejo del Lenguaje en Niños", me permito informar a usted que después de valorar la información presentada, esta Coordinación Sectorial no tiene inconveniente en que se realice esta actividad, cuyo seguimiento estará a cargo de personal de la Oficina de Proyectos Académicos de la Dirección de Educación Primaria No. 4 en el Distrito Federal.

Sin más por el momento, reciba un cordial saludo.



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
COORDINACIÓN SECTORIAL
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**PROFRA. MARÍA ELENA GUERRA Y SÁNCHEZ
COORDINADORA SECTORIAL**

C.C.P Profra. Julieta Uribe y Acosta - Directora de Educación Primaria No. 4 en el Distrito Federal - Para su conocimiento.
Prof. José Luis Márquez Hernández - Subdirector de Operación de la Coordinación Sectorial de Educación Primaria - Para su conocimiento.

MEGSLUN/ALB/anna

PORTADA DEL REPORTE ENTREGADO A LA SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA.



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

México, D. F. a 29 de junio de 2004.

Profesora Ma. Elena Guerra y Sánchez
Coordinadora Sectorial de Educación
Primaria en el D. F.

PRESENTE:

Con relación al Proyecto de Investigación titulado "Métodos Activos para Mejorar el Aprendizaje y el Manejo del Lenguaje en Niños" que esta dependencia autorizó realizar en la escuela primaria "Valentín Zamora Orozco", ubicada en la calle de Colima Núm. 293 Col. Roma Norte, Del. Cuauhtémoc a cargo de la Directora Ma. de los Ángeles Sosa entre los meses de marzo y abril del presente.

Y en atención al seguimiento a cargo de la Oficina de Proyectos Académicos de la Dirección de Educación Primaria No. 1 en el Distrito Federal, me es grato hacer de su conocimiento los resultados obtenidos en este estudio.

Le agradezco de antemano las finas atenciones prestadas para su realización. Quedo a sus órdenes para cualquier duda o solicitud de información adicional.

Atentamente,

C. Josefina Canales Sánchez.
Pasante de Psicología Social de la
UAM Iztapalapa. Tel. 5260 57 98
E-mail jocsan707@yahoo.com.mx



Asesora. Dra. Anne Reid R.
Dra. En Psicología Social.
Profa. UAM Iztapalapa.
areid@avantel.net

c.c.p. Ma. De los Ángeles Sosa Directora de la Escuela Valentín Zamora Orozco.

UNIDAD IZTAPALAPA

Av. Michoacán y la Purísima, Col. Vicentina, 09340 México, D.F., Tels.: 58-04-4600 y 58-04-6500

CSEP

COORDINACIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN
PRIMARIA

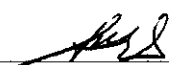
SUBDIRECCIÓN DE OPERACIÓN
DEPARTAMENTO DE GESTIÓN ESCOLAR

2004-07-01

ACUSE DE RECIBO

Recibí original de documento relativo a resultados del Proyecto de Investigación "Métodos Activos para Mejorar el Aprendizaje y el Manejo del Lenguaje en Niños"

RECIBE

AREA Sección Escolar
NOMBRE Lic. Alma Nerys Ríos Aoyama
FIRMA 
FECHA 01-07-04

Lista de los niños participantes.

Grupo de 4º. Grado de la escuela Valentín Zamora Orozco turno único cuyo profesor es el maestro Jesús E Álvarez.

Nombre	Fecha de Nacimiento y Edad	Código
1. Bautista Ramírez Citlali.	070294 10	CI
2. Cabrera Herrera Josué Martín	240194 10	JM
3. Celaya Mota Aarón.	100694 9	AA
4. Godínez Ortega América Berenice	010793 10	AB
5. Godínez Ortega Brenda Paola	231294 9	BP
6. Jaime Primero Giovanni Aníbal	050494 9	GA
7. Jiménez Rosas Diego Enrique	090994 9	DE
8. Meléndez Núñez René Azael	181094 9	RA
9. Osornio Perez Fernando	160993 10	F
10. Park Yoo Eun.	210794 9	EU
11. Perez Martínez Emmanuel	250193 11	E
12. Ramírez Guerrero Alejandro	110194 10	A
13. Ruiz Morales Lesli	181193 10	L
14. Tamayo Chagoya Carla Noemí	010594 9	CN
15. Tamayo Chagoya Raúl	010594 9	R
16. Trujillo Pérez Adriana	150893 10	AD
17. Zamora Nieto Luis Armando	260494 9	LA

FIRMAS DE LOS NIÑOS.

7 Fernando Osornio

2 Citlali Bautista Ramírez

3 Raúl Tamayo

4 Carla Noemi Tamayo Chagoya

6 Giovanni Anibal

11 Jiménez Rosas Diego Enrique

15) Jesús Martín Cabrera Herrera

5 Brenda Anela Godínez Ortega

Rene Azael Melendez Nuñez

2. Arrón celaya

11) Leslie Ruiz

9 Emmanuel Pérez

13 Ramírez Alejandro

17) A. Berenice Godínez

12) Luis Zamora

8 Ariana Trojillo

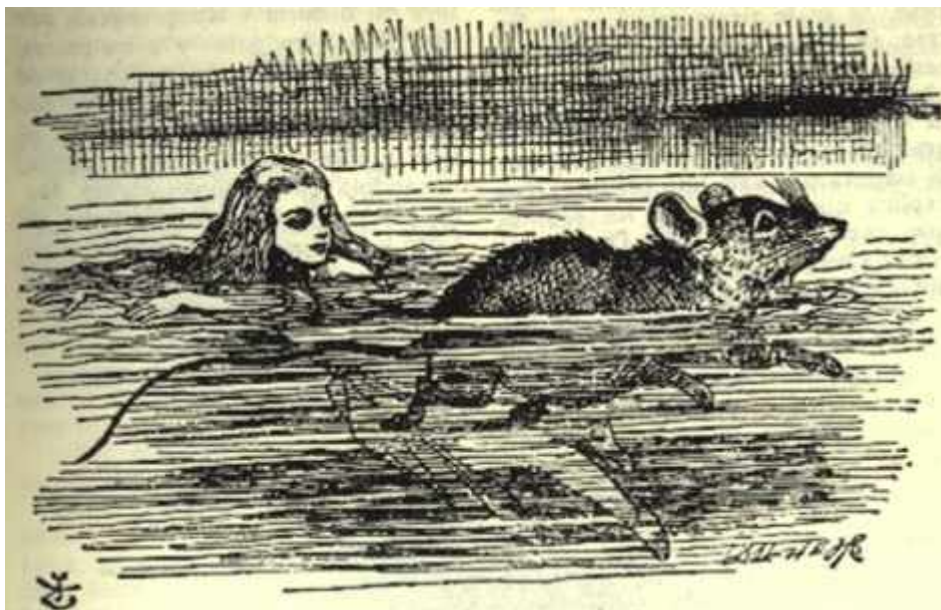
10 Romina Park

GUÍA DE CODIFICACIÓN.

NÚMERO DE PREGUNTA	NOMBRE DE LA VARIABLE	OPCIONES	CÓDIGO
	FOLIO		01-20
	SEXO	NINO	1
		NIÑA	2
	EDAD	AÑOS	9-11
	CONDICION	GRUPO EXPERIMENTAL	1
		GRUPO CONTROL	2
	PRETEST		
1	PRETEST DEFINICIÓN	PUNTAJE DE LA PREGUNTA 1	0-5
2	PRETEST SINÓNIMOS	PUNTAJE DE LA PREGUNTA 2	0-10
3	PRETEST USO CORRECTO	PUNTAJE DE LA PREGUNTA 3	0-5
	PRETEST TOTAL	TOTAL DE PUNTAJES	0-20
	POSTEST		
1	POSTEST DEFINICIONES	PUNTAJE DE LA PREGUNTA 1	0-5
2	POSTEST SINÓNIMOS	PUNTAJE DE LA PREGUNTA 2	0-10
3	POSTEST USO CORRECTO	PUNTAJE DE LA PREGUNTA 3	0-5
	POSTEST TOTAL	PUNTAJE TOTAL	0-20
4	GUSTO	MUCHO	1
		MAS O MENOS	2
		POCO	3
5	REPETIR	SI	1
		NO	2

CAPITULO DEL CUENTO UTILIZADO PARA LA INTERVENCIÓN.

Capitulo III. Una carrera improvisada y una larga historia.



Era, de veras, una curiosa asamblea la que se reunió a la orilla; las aves arrastrando sus mojadas plumas; los otros animales, con la empapada piel pegada a sus cuerpos, y todos irritados y de muy mal humor.

El primer problema era, por supuesto, cómo secarse. Se abrió un largo debate, y después de unos cuantos minutos le pareció muy natural a Alicia charlar animadamente con sus compañeros como si se hubieran conocido de toda la vida.

Incluso tuvo una larga discusión con el Loro, quien, muy enojado, concluyó:
LORO: Soy más viejo que usted y por consiguiente soy más sabio.

Alicia no quiso aceptar lo de la edad y quiso saber cuál era la del Loro, pero, puesto que el Loro se negó terminantemente a decirla, no hubo más discusión.

Entonces, el Ratón, que parecía poseer cierta autoridad sobre los demás, dijo:
RATON: Siéntense todos y escúchenme! Pronto estaremos todos secos.

Al Punto se sentaron todos formando un amplio círculo con el Ratón en medio. Alicia lo miraba pendiente de lo que iba a decir, porque estaba segura de que ella se resfriaría si no se secaba pronto.

RATON: ¡Bueno! -empezó el Ratón dándose aires de gran personaje-. ¿Están listos? He aquí lo más secante que conozco. ¡Silencio, por favor! "Guillermo el Conquistador, cuya causa apoyaba el Papa, sometió rápidamente a los ingleses que estaban faltos de jefes, y que, desde hacía algún tiempo, se habían

acostumbrado a la usurpación y la conquista. Edwin y Morcar, condes de Mercia y de Northumbria..."

LORO: ¡Achis! -estornudó el Loro, resfriado.

RATON: ¡Perdón! -dijo el Ratón cortésmente pero con un fruncimiento de cejas-. ¿Decía usted?

LORO: ¿Yo? Nada absolutamente -contestó de inmediato el Loro.

RATON: Se me había figurado -dijo el Ratón-. Sigo adelante: "Edwin y Morcar, condes de Mercia y de Northumbria, se declararon en favor suyo. E inclusive Stigand, el patriota Arzobispo de Canterbury, encontró eso muy razonable..."

PATO: ¿Encontró "qué"? -interrumpió el Pato.

RATON: Encontró "eso" -replicó enojado el Ratón-. Por supuesto, debe usted saber lo que significa "eso".

PATO: Sé muy bien lo que significa "eso" cuando "yo" encuentro alguna cosa -dijo el Pato-; generalmente es trata de una rana o un gusano. Todo se reduce a ahora a saber qué encontró el Arzobispo.

El Ratón pasó por alto esta réplica impertinente y rápidamente continuó:

RATON: "...encontró muy razonable ir con Edgar Athling al encuentro de Guillermo para ofrecerle la corona. Al principio, la conducta de Guillermo fue moderada. Pero la insolencia de los Normandos..." -Se interrumpió y preguntó a Alicia: ¿Cómo va eso querida?

ALICIA: Sigo tan mojada como antes-respondió Alicia con tono melancólico-. Me parece que esto no me seca.

PAJARO BOBO: En ese caso-dijo el Pájaro Bobo solemnemente, poniéndose en pie-, propongo que se aplase la Asamblea para proceder a tomar medidas más efectivas de inmediato.

AGUILUCHO: Hable más claro-dijo el Aguilucho-. No conozco el significado de la mitad de esas hermosas palabras que ha pronunciado, y creo que usted tampoco. El Aguilucho agachó la cabeza para ocultar una sonrisita burlona y muchos de los otros pajarillos sonrieron también.

PAJARO BOBO: Lo que iba a proponer -dijo el Pájaro Bobo ofendido-, era que lo mejor para secarse era organizar una carrera improvisada.

ALICIA: ¿Qué es una carrera improvisada?- dijo Alicia.

No era que deseara realmente saberlo, sino que el Pájaro Bobo se había quedado callado como si creyera que alguien debería hablar, y nadie parecía dispuesto a hacerlo.

PAJARO BOBO: Pues -dijo el Pájaro Bobo-, la mejor manera de explicarla es practicarla.

Y como muy bien pudiera ocurrir que alguno de los lectores quisiera, algún día de invierno, practicar ese género de carrera, explicaré lo que el Pájaro Bobo hizo. En primer lugar, delimitó una pista en forma de círculo más o menos regular (la forma perfecta es lo de menos-dijo). Luego distribuyó a todo el grupo a lo largo de la línea trazada.

No hubo lugar para: ¡Uno, dos, tres! ¡Ya!, porque cada cual empezó a correr cuando quiso, de manera que no era fácil decir cómo terminaría aquella carrera. Sin embargo, después de correr media hora más o menos, todos estaban completamente secos. Bruscamente gritó el Pájaro Bobo.

PAJARO BOBO: ¡Alto! ¡Terminó la carrera!

Todos se detuvieron en derredor de él, jadeantes y preguntando.

TODOS: ¿Quién ganó?

No pudo responder el Pájaro Bobo a esta pregunta sino esforzando mucho el magín; se sentó durante largo tiempo con un dedo en la frente (postura en la que se ve a Shakespeare representado en las estampas), en tanto que todos los demás esperaban su fallo en silencio. Al fin, el Pájaro Bobo abrió el pico y dijo:

PAJARO BOBO: Todos ganaron y todos merecen un premio.

TODOS: ¿Pero quién va a dar los premios? -exclamó un coro de voces.

PAJARO BOBO: Ella, naturalmente- respondió el Pájaro Bobo señalando a Alicia.



Y todos se agruparon en torno de Alicia gritando:

TODOS: ¡Los premios! ¡Los premios!

Alicia no sabía que hacer, y como último recurso metió la mano al bolsillo, sacó una caja de almendras dulces (felizmente el agua salada no las había echado a perder) y las repartió. Le tocó exactamente una almendra a cada uno.

RATON: Pero ella debe también recibir un premio- dijo el Ratón.

PAJARO BOBO: Por supuesto -respondió el Pájaro Bobo.

Y volviéndose a Alicia, le preguntó:

PAJARO BOBO: ¿Qué más tienes en tu bolsillo?

ALICIA: Solamente un dedal -dijo Alicia pesarosa.

PAJARO BOBO: Dámelo - dijo el Pájaro Bobo. Todos rodearon de nuevo a Alicia; el Pájaro Bobo le entregaba solemnemente el dedal al tiempo que le dirigía estas palabras:

PAJARO BOBO: Le rogamos que acepte este elegante dedal.

El breve discurso fue coreado por un aplauso general.

A Alicia le parecía absurdo todo aquello, pero tan serios parecían todos, que no se atrevió a reír; y, como no se le ocurrió nada que decir, hizo una reverencia y tomó el dedal con la actitud más solemne de que fue capaz.

Había llegado el momento de comerse las almendras. Esto produjo cierta confusión y algarabía porque las aves grandes se quejaban de que las almendras no tenían ningún sabor, y las más pequeñas se atragantaban, siendo necesario darles golpecitos en la espalda. A pesar de todo, cada quien terminó de engullir su almendra y de nuevo se sentaron formando un círculo en derredor del Ratón, y le pidieron a éste que les contara un cuento.

LISTA DE DEFINICIONES Y SINÓNIMOS.

FOLIO:_____

DEFINICIONES.

1. Consiguiente: Que se deduce de otra cosa.
2. Conquistador: Quien conquista, gana, vence.
3. sometió- someter: Subordinar juicio, decisión y afectos propios a los de otro.
4. usurpación-usurpar: Apoderarse de una propiedad o derecho ajeno.
5. razonable: Conforme a la razón. Razón: Motivo.
6. insolencia: Hecho o dicho ofensivo, insolente: atrevido, grosero.
7. solemnemente- solemne: Imponente, majestuoso, formal.
8. aplace-aplazar: Retardar un acto.
9. delimitó- delimitar: Fijar los límites a algo en sentido moral o material.
10. magín: Imaginación.
11. fallo: Sentencia definitiva.
12. absurdo: Opuesto a la razón, disparate, falsedad.
13. algarabía: Gritería confusa.
14. engullir: Tragar sin mascar.

Definiciones obtenidas del diccionario Academia Básico de Fernández editores y del diccionario Porrúa Hermanos.

SINONIMOS

1. Consiguiente: Efecto, , resultado, consecuencia.
2. Conquistador: Quien conquista. Conquistar: ganar, vencer, triunfar.
3. sometió- someter: Rendir, reprimir, dominar.
4. usurpación-usurpar: Robar, quitar, sustraer.
5. razonable: Conforme a la razón. Razón: Motivo, explicación, causa.
6. insolencia: Hecho o dicho ofensivo, insolente: atrevido, descarado, grosero.
7. solemnemente- solemne: Imponente, majestuoso, formal.
8. aplace-aplazar: Retardar un acto. Aplazar: Retardar, demorar, retrasar.
9. delimitó- delimitar: Restringir, limitar, demarcar.
10. magín: Imaginación: Creación, ilusión, fantasía.
11. fallo: Juicio, sentencia, resolución.
12. absurdo: Opuesto a la razón, disparate, falsedad.
13. algarabía: Gritería confusa.
14. engullir: Tragar sin mascar.

Definiciones obtenidas del diccionario de sinónimos y antónimos e ideas afines.
Sopena. Ed. Ramón Sopena. Provenza, Barcelona España (1977)

PRETEST.

FOLIO: _____

PALABRAS NUEVAS.

Fecha: _____

Tu nombre: _____

Tu fecha de Nacimiento: _____

Tu edad: _____ años.

1. Niño: _____

2. Niña: _____

I. A continuación se te presentan 5 palabras y sus definiciones.

Lee cada definición y luego selecciona la palabra correspondiente y escríbela en el renglón.

DEFINICIONES:

1. Que se deduce de otra cosa: _____

2. Imaginación: _____

3. Apoderarse de una propiedad o derecho ajeno: _____

4. Hecho o dicho ofensivo: _____

5. Imponente, majestuoso, formal: _____

PALABRAS:

Magín

Usurpar

Insolencia

Consiguiente

Solemne.

II. Traza una línea uniendo la palabra con su sinónimo.

- | | |
|---------------|--------------|
| 1. Tragar | fallo |
| 2. Gritería | demarcar |
| 3. Magín | engullir |
| 4. Sentencia | aplazar |
| 5. Deducción | absurdo |
| 6. Someter | algarabía |
| 7. Majestuoso | ofensivo |
| 8. Delimitar | solemne |
| 9. Insolente | consiguiente |
| 10. Retardar | imaginación |

III. Coloca las palabras en su frase correspondiente.

PALABRAS:

consiguiente.

magín.

insolente

sentencia

razones

FRASES.

1. Hijo mío, está atento a mis palabras,

Inclina tu oído a mis _____

No se aparten de tus ojos;

Guárdalas en medio de tu corazón.

(Pr. 4:20 y 21)

2. Por _____ obtendrás

Una vida tranquila.

3. No seas _____ con los demás

para que seas bienaventurado.

4. El Rey le dijo a la reina:

- De ser necesario hay que aplazar

la _____.

5. Alicia usaba mucho su _____.

POSTEST.

FOLIO: _____

PALABRAS NUEVAS.

Fecha: _____

Tu nombre: _____

Tu fecha de Nacimiento: _____

Tu edad: _____ años.

3. Niño: _____

4. Niña: _____

I. A continuación se te presentan 5 palabras y sus definiciones.

Lee cada definición y luego selecciona la palabra correspondiente y escríbela en el renglón.

DEFINICIONES:

1. Que se deduce de otra cosa: _____

2. Imaginación: _____

3. Apoderarse de una propiedad o derecho ajeno: _____

4. Hecho o dicho ofensivo: _____

5. Imponente, majestuoso, formal: _____

PALABRAS:

Magín

Usurpar

Insolencia

Consiguiente

Solemne.

II. Traza una línea uniendo la palabra con su sinónimo.

- | | |
|----------------|--------------|
| 11. Tragar | fallo |
| 12. Gritería | demarcar |
| 13. Magín | engullir |
| 14. Sentencia | aplazar |
| 15. Deducción | absurdo |
| 16. Someter | algarabía |
| 17. Majestuoso | ofensivo |
| 18. Delimitar | solemne |
| 19. Insolente | consiguiente |
| 20. Retardar | imaginación |

III. Coloca las palabras en su frase correspondiente.

PALABRAS:

Consiguiente.

Magín.

Insolente

Sentencia

Razones

FRASES.

1. Hijo mío, está atento a mis palabras,

Inclina tu oído a mis _____

No se aparten de tus ojos;

Guárdalas en medio de tu corazón.

(Pr. 4:20 y 21)

2. Por _____ obtendrás

Una vida tranquila.

3. No seas _____ con los demás

para que seas bienaventurado.

4. El Rey le dijo a la reina:

- De ser necesario hay que aplazar

la _____.

5. Alicia usaba mucho su _____.

IV. Pon tu respuesta a cada pregunta con una paloma.

1. ¿Te gustó aprender nuevas palabras por medio de un cuento?

Poco ()

Mas o menos ()

Mucho ()

2. ¿Te gustaría trabajar con otro cuento?

Si ()

No ()

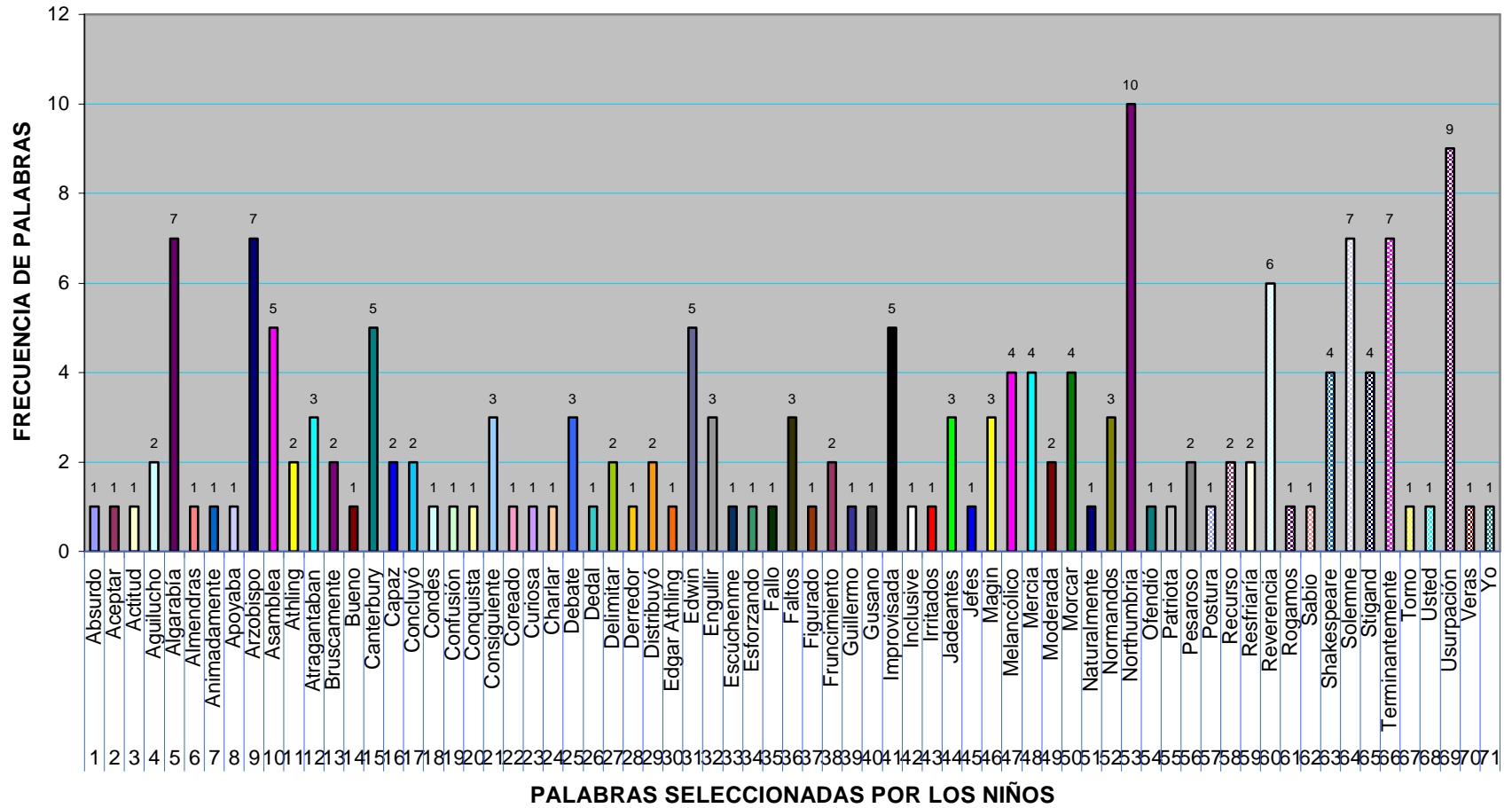
GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN.



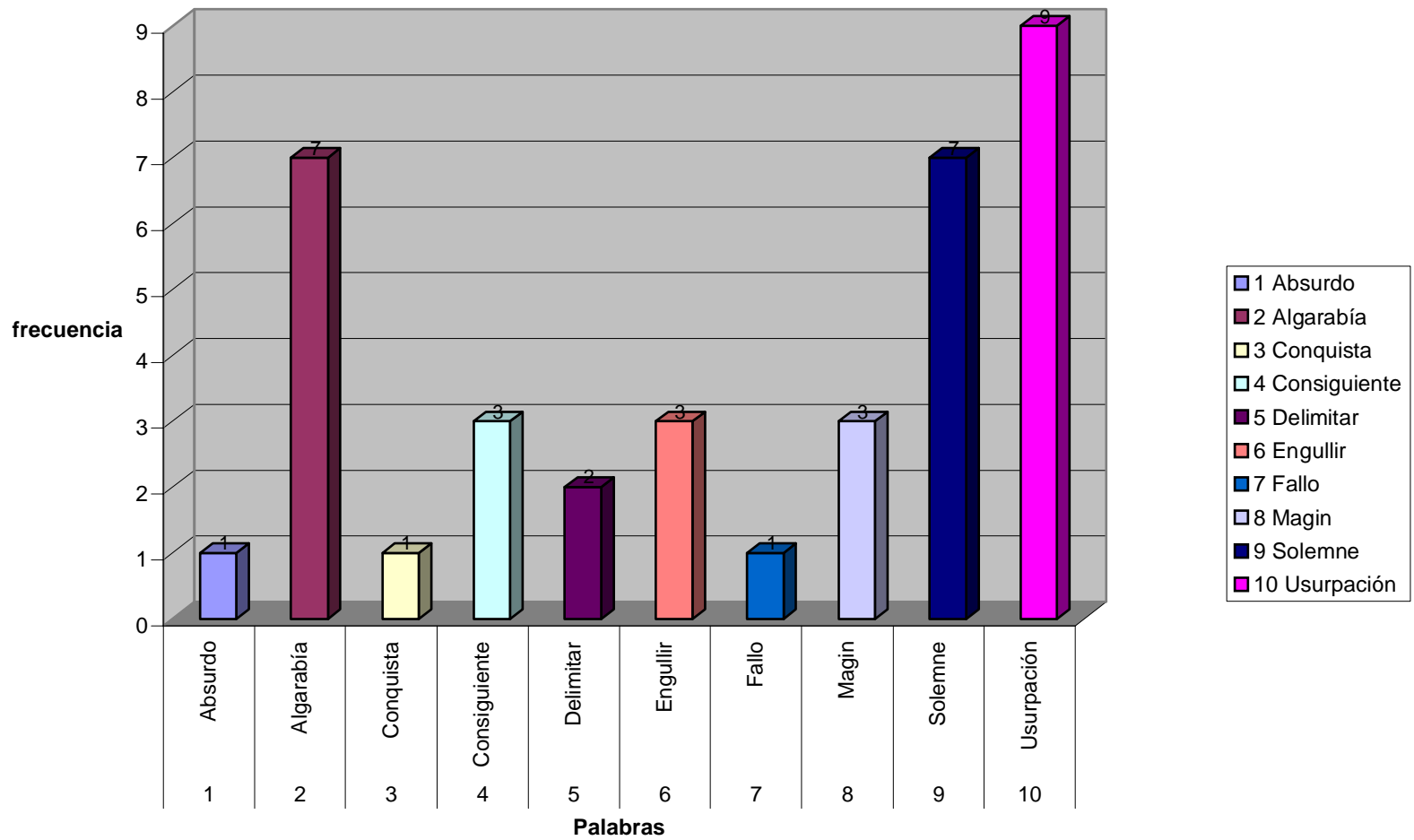
FOTOGRAFIA DEL GRUPO DE LOS NIÑOS PARTICIPANTES EN SU FESTIVAL DEL 10 DE MAYO 2004.



FRECUENCIA DE PALABRAS ELEGIDAS POR LOS NIÑOS.



**Palabras seleccionadas previamente para la evaluación en el test
y su correlación con las seleccionadas por los niños.**



México D. F. a 25 de noviembre del 2003.

PROFRA. MA. EUGENIA GALINDO
CORTES DIRECTORA DE LA ESCUELA
ALBERTO CORREA.
PRESENTE:

Por este medio solicito a Ud. de la manera más atenta permitirme el acceso a las instalaciones de esta escuela, para realizar una práctica que tiene por objetivo ver como los niños desarrollan la creatividad y el lenguaje mediante el ensayo de una pastorela.

Esta actividad es parte del inicio del Proyecto de Investigación que se llevará a cabo durante el mes de enero, el cual es asesorado por la Maestra en Psicología Social Anne Cecilie Reid Rattenberry, el cual se hará de su conocimiento en el momento oportuno.

El estudio previo lo llevaré a cabo en el 4º. Grado grupo C de esta escuela, de lo cual tiene conocimiento la profesora del grupo Leticia Nequis Domínguez.

La actividad se llevará a cabo durante 5 días programados de la siguiente manera:

1. Primera Sesión: Jueves 27 de noviembre del 2003 de 11 a 12 hs.
2. Segunda Sesión: Martes 2 de diciembre del 2003 de 11 a 12 hs.
3. Tercera Sesión: Jueves 4 de diciembre del 2003 de 11 a 12 hs.
4. Cuarta Sesión: Martes 9 de diciembre del 2003 de 11 a 12 hs.
5. Quinta Sesión: Jueves 11 de diciembre del 2003 de 11 a 12 hs.

Sin otro particular, le agradezco de antemano sus finas atenciones:



ATENTAMENTE

Joséfina Canales Sánchez.

Alumna del Año de Investigación de la

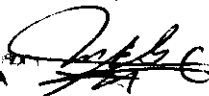
UNIVERSIDAD AUTONOMA METROPOLITANA

PLANTEL IZTAPALAPA (UAMI)



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ESCUELA PRIMARIA
ALBERTO CORREA
11 0333 150 37 x 026
09/11/2003

*Se autorizan
las fechas.*



Maria Eugenia Galindo C.

26-NOV-03

RESULTADOS DE LA EXPERIENCIA PREVIA EN LA ESCUELA ALBERTO CORREA.

Este estudio previo se realizó en la Escuela Alberto Correa, con un grupo de niños del 4º. C.

SUJETOS: NIÑOS CON LOS QUE SE TRABAJÓ.

La profesora del Grupo es la Maestra Leticia Nequiz Domínguez. Estos son los alumnos que integran el grupo 4º. C:

Nombres	Edades.	Código del Niño
1. Álvarez Bolaños Lizbeth Nayeli.	10;10.	1
2. Beltrán Vega Karen Abigail.	09;02.	2
3. Castañeda Reyes Leticia.	09;09.	3
4. César Arévalo Karla Jhocelin.	09;06.	4
5. Coporo Canales Tania.	09;11.	5
6. Coronado Morales Nancy Tamara.	09;07.	6
7. Flores Barrera Ivan.	10;02.	7
8. García Campos Luis Eduardo.	09;06.	8
9. Gonzáles Ayala Erika.	10;01.	9
10. Gutiérrez Salcido Mario Alberto.	09;06.	10
11. Iturburu Rodríguez Nahin Giovanni.	09;06.	11
12. Martínez Padilla Mariana.	09;03.	12
13. Medina Ávila Alejandra Fabiola.	09;07.	13
14. Moreno Jiménez Ilce Daniela.	09;06.	14
15. Namihira Hernández Sandra.	10;02.	15
16. Nava Forni Fabiola.	09;07.	16
17. Navarro Arenas Karen Melissa.	09;06.	17
18. Ortiz Antuna Karla Margarita.	09;09.	18
19. Otañez Granados Mariana.	09;07.	19
20. Pérez Esquivel Diego Antonio.	10;04.	20

21. Rodríguez Covarrubias Xandra.	09;08.	21
22. Rojas Díaz Perla Manuela.	09;08.	22
23. Rosales Ruiz Irma Gabriela.	09;09.	23
24. Sinaloa Hernández Edgar Eduardo.	09;06.	24
25. Trejo Cárdenas Hazel Samantha.	11;01.	25
26. Van Scoit Sánchez Deyvid John.	10;01.	26
27. Villanueva Macias José.	10;00.	27

DESCRIPCIÓN DE LAS SESIONES.

SESIÓN 1: Día 27 de noviembre del 2003.

LUGAR: ESCUELA ALBERTO CORREA.

HORA: 11:15 HS.

Los niños llegaron a las 11:30 hs. Porque regresaban de natación.

Para el registro de las observaciones llevé una grabadora y conté con la colaboración de mi hija Tania durante la grabación.

Me presente con los niños, les dije que era la mamá de Tania y que como parte de las actividades de mi escuela, iba a realizar una práctica con ellos para conocerlos un poco más e invitarlos a participar en una Pastorela, pero antes realizaría un juego con ellos.

Comencé a grabar a las 11:35 hs. Les facilité una bolsita para que colocaran ahí sus papelitos y ellos los pusieron en ella, los revolví, les dije que tomaran uno y que fueran pasando al pizarrón para escribir el nombre que venía en el papelito.

Posteriormente jugamos un juego con una pelotita, les di las instrucciones mencionándoles que para conocernos mejor nos íbamos a turnar pasándonos una pelotita que llevé para conocernos. Les indiqué como lo harían dándoles el ejemplo y comencé diciéndoles que dirían:

- su nombre
- su edad
- el nombre de a quien le iban a aventar la pelotita y
- el nombre del personaje que nosotros creíamos que había elegido ese niño.

Luis le pasó la pelota a 11 y dijo que él era Yugio, y si le atinó, así fueron pasando los turnos, en este orden:

E a 8, 8 a 11, 11 a 10, 10 a 6, 6 a 12, 12 a 5, 5 a 17, 17 a 15, 15 a 21, 21 a 1, 1 a 27, 27 a 24, 24 a 3, 3 a 4, 4 a 8, 8 a 26, 26 a 7, 7 a 25, 25 a 2, 2 a 1, 1 a 9, 9 a 23, 23 a 22. 22 a 13, 13 a 19, 19 a 16. Algunos no participaron en este rol porque fueron seleccionados de acuerdo a quienes no habían hablado.

Los personajes que eligieron fueron los siguientes:

- a Yugiho de una caricatura de peleas.
- 10 a Mecie Pierre de una caricatura donde cuentan historias y cuentos.
- a Pich de Buscando a Nemo.
- 5 a Alicia del país de las Maravillas.
- 15 a Burbuja de las Chicas Superpoderosas.
- 12 a Bombón de las Chicas Superpoderosas.
- 24 a Bart de los Simpson
- 3 a Reiden de una caricatura de niñas guerreras.
- 8 a Yugiho de una caricatura de peleas.
- 1 a Dori de Buscando a Nemo.
- 23 a Sabrina de un programa de TV.
- 20 a Coraje de una caricatura del perro coraje.
- a Ruquet Power de una caricatura
- 26 a Tyson
- 27 a Neo de Matrix.
- 16 a las chicas superpoderosas
- 7 a los Power Rangers

22 a Piolín
21 a la Bella Durmiente
18 a Alicia de en el país de las Maravillas.
17 a Sabrina de un programa de TV.
13 a Bombón de las Chicas Sup.
2 a Jade
14 a Bob Esponja
25 a Piolín
4 a Snoopy

Comentarios.

Organización. Para tratar de organizarlos nuevamente les dije que íbamos a pasar al frente a los que todavía no decía nadie quién eran.

Le pregunté a la maestra cómo había visto la actividad, y me dijo que los niños retienen muy poco tiempo la atención, máximo 10 a 15 mins., y que ante esta circunstancia hay que programar pequeñas actividades variadas para que retengan la atención, ya que pasando este lapso de tiempo ya no atienden como debe ser.

SESION 2: día martes 2 de Diciembre del 2003.

LUGAR: ESCUELA ALBERTO CORREA.

HORA: 11:22 HS.

Los niños llegaron a las 11:30 hs. Porque regresaban de natación.

11:22 HS. Los saludé. Realicé un recuento de la actividad de la sesión pasada, Qué les pareció? La mayoría dijo que “Bonita, padre, más o menos”.

Aquí me puse a corroborar todos los personajes y cuando faltaba alguno de ellos que no tuviera personaje, se los solicité, de tal forma que todos tuvieran un personaje asignado. Posteriormente les di a conocer el Objetivo de la actividad.

Les indiqué lo siguiente:

No se va a calificar la actividad, lo que quiero es que ustedes jueguen, los quiero invitar a que participen, que disfruten, que se sientan a gusto, que puedan expresarse libremente. Les di a conocer las reglas:

No se trata de ser los grandes actores, ni de ver quién lo hace mejor, vamos a poner algunas reglas básicas:

1. Debemos tener respeto entre nosotros
2. No burlarse.
3. Hablar fuerte
4. Echar a volar la imaginación. No va a haber límites a la imaginación
5. Levantar la mano para pedir la palabra.
6. Es un espacio de nosotros, es un espacio propio en el que nos vamos a expresar. Lo que platiquemos se queda en el grupo.
7. Vamos a escuchar atentamente.

Les indiqué la importancia de escuchar lo que piensa cada uno de nosotros. Les pedí que formaran equipos de 4 personas, con quienes se sintieran bien, les di 3 minutos.

FORMACIÓN DE LOS EQUIPOS.

EQUIPO 1. Capitán 1: 24, Capitán Suplente: 26. Integrantes: 27 y 8.

EQUIPO 2. Capitán 1: 17, Capitán Suplente: 5. Integrantes: 18 y 12.

EQUIPO 3. Capitán 1: 10, Capitán Suplente: 11. Integrantes: 20

EQUIPO 4. Capitán 1: 13, Capitán Suplente: 6. Integrantes: 15 y 2.

EQUIPO 5. Capitán 1: 14, Capitán Suplente: 4. Integrantes: 19

EQUIPO 6. Capitán 1: 25, Capitán Suplente: 23. Integrantes: 3 y 15.

EQUIPO 7. Capitán 1: E, Suplente 9. Integrantes: 9 y 7.

Les pedí que nombraran un capitán para organizarlos y tuviera a su equipo tranquilo, indicándoles que podían platicar pero sin hacer escándalo.

Les repartí los libretos, uno por cada equipo. Les indiqué que primero yo iba a leer todo el texto completo y que ellos escucharían. Les indiqué que pasaran al frente a escribir las reglas en el pizarrón:

EQUIPO 1: HABLAR FUERTE.

EQUIPO 2: EXPRESARSE LIBREMENTE.

EQUIPO 3: ECHAR A VOLAR SU IMAGINACIÓN.

EQUIPO 4: RESPETO.

EQUIPO 5: PEDIR LA PALABRA, LEVANTAR LA MANO.

EQUIPO 6: ES NUESTRO ESPACIO.

EQUIPO 7: ESCUCHAR.

Comenzamos la lectura del libreto, actividad que duró aprox. 6 minutos, cuando estaba por llegar la hora de salida, llamé a los capitanes y les dije que ellos se iban a quedar con el libreto y que lo llevaran el próximo Jueves, que si lo olvidaban no iban a tener con qué trabajar. Les dije a todos:

Cierre: Eso es todo.

SESION 3: Observaciones del día jueves 4 de diciembre del 2003.

LUGAR: ESCUELA ALBERTO CORREA.

HORA: 11:22 HS.

11:22 hs. Como los niños están en exámenes, la maestra me pidió que le dejara parte del tiempo para que terminaran el examen unos niños y ella les diera también la clase de Ciencias Naturales. Accedí y me dijo que podría trabajar con los niños que terminaran abajo, afuera del salón, no me pareció muy conveniente y decidí esperar a que terminaran mientras hacía una descripción del lugar por medio de un dibujo.

11:45 hs. Comencé la actividad, todavía había una parte del grupo que estaba resolviendo un examen, lo cual ocasionó que no todo el grupo atendiera. Les pedí que formaran equipos y que integraran a los niños que no tenían equipo, En el equipo 2, 5 dijo que iban a integrar a 9. A 7 lo iban a integrar en el equipo 4, pero no se pusieron de acuerdo y ese equipo terminó desintegrado.

Estas dificultades desgastaron parte del tiempo y yo no pude darles una opción adecuada puesto que quise que se organizaran por sí mismos por decisión propia y decidí continuar en esas condiciones.

Les indiqué que haríamos la lectura y la asignación de papeles. Después de un tiempo como de 10 minutos en el cual los niños no cooperaban, la maestra les llamó la atención y se tranquilizaron.

Les pedí que subrayaran las palabras que no entendieran, pero no hubo control del grupo. Les indiqué que si había alguna palabra de la que quieran saber más la subrayaran, lo cual casi ninguno hizo, estaban más ocupados en jugar.

SESION 4: Día jueves 11 de diciembre del 2003.

LUGAR: ESCUELA ALBERTO CORREA.

HORA: 11:30 HS.

Llegué a las 11:30 hs a la escuela, la maestra me dijo que esa media hora la había ocupado para ensayar la canción de las posadas. La maestra me dejó al grupo mientras ella estaba haciendo los adornos de navidad.

Les pedí que se pusieran por equipos en círculo, comenzando por el lado derecho. Faltaron 18 y 12 del equipo 2, 20 del equipo 3 estaba con la maestra. Le dije a 7 que se integrara al equipo 3 donde lo estaban aceptando y dijo que no. Le dije a los integrantes del equipo 3 que aunque él no quisiera, el ya estaba con ellos en su equipo.

Comencé indicándoles el programa del día. Les dije que íbamos a recordar las reglas que les había dicho la vez pasada, comenzaron a levantar la mano y me dijeron las reglas propuestas, muchos de ellos las recordaban bien.

Estas son las reglas que **ellos aportaron**: Que el Organizador (capitán) tranquilice a sus compañeros. 11. No gritar. 17 No molestar a sus compañeros. 27. Bailar si no acata las reglas. 10

Anotaron todas excepto la que indica que es nuestro espacio. En esta sesión les dije que pusieran atención a la forma de actuar de los personajes de la Obra de Teatro que iban a ver al otro día en la escuela.

En la primera parte de la sesión hubo relajación. Se hizo la asignación de papeles. Los puse a numerarse para que se tranquilizaran. Aquí cada quien empezó a leer su papel. Todos los personajes que faltaban yo los leía. Les di muestras de estímulo de reconocimiento como: "Este abuelo me gusta", en relación a cómo lo hacía. Llegamos a la mitad del cuadro 4.

Cierre: Ya se acabó el tiempo, hasta aquí le vamos a dejar para que el día que yo venga, voy a procurar traer copias para que pasen con su papel. Los que ya tienen el papel, lo subrayan se lo tratan de aprender para que lo interpretemos, si no se lo aprenden no se preocupen, pueden pasar con su papel.

De esta sesión me pude dar cuenta que los niños más participativos son: 5, 17, 10, 11, 15, 12, 27, 24, 8, 26, 21, 14, 23 y 4.

SESION 5: día martes 16 de diciembre del 2003.

LUGAR: ESCUELA ALBERTO CORREA.

HORA: 11:30 HS.

EL día de hoy llegué a las 11:35 hs. Cuando llegué los niños estaban viendo una Obra de Teatro en el patio de la escuela acerca de la importancia de la higiene.

Me quedé a ver la obra duró alrededor de 1 hora.

La obra terminó a las 12:15 pm, solo teníamos 15 mins. para ensayar y leímos el primer cuadro, cada niño en su papel. El ritmo marchó bien y solo avanzamos hasta el cuadro 3.

Les propuse ensayar por lo menos dos cuadros bien. Empecé a acomodar las sillas en círculo y a asignarles lugares, noté que había confusión en cuanto a los papeles de los personajes que iba a interpretar cada uno de ellos.

Tania ponía la grabadora a la altura de la boca de quien leía. En todo momento agradecí su colaboración, cuando me indicaban el párrafo en que nos habíamos quedado, cuando leían, etc. En todo momento les daba con ejemplos a conocer las reglas de convivencia y un trato suave y respetuoso con ellos.

SESION 6: día miércoles 17 de diciembre del 2003.

LUGAR: ESCUELA ALBERTO CORREA.

HORA: 11:30 HS.

Al llegar puse en marcha la tarea de la actividad del día, que era hacer espacio para ensayar, cada niño ya tenía asignado su personaje y pasaron a leer, al frente:

PERSONAJES DE LA PASTORELA.

PASTOR 1 (H): **26**

PASTOR 2 (M): 24

PASTOR 3 (M): 14

VALENTIA (NIÑO): 11

GABRIEL (H): **8**

RECATO (MAMA): 15

INOCENCIA (NIÑA): 6

EXPERIENCIA (ABUELO): **27**

ANGELES: **LOS DEMAS NIÑOS**

MAGO 1 (H): 24

MAGO 2 (H): 2
MAGO 3 (H): 26
EL COMPADRE (H): FUE QUITADO DE LA PASTORELA
JOSE: **10**
MARIA: 17
ENVIDIA (M): **14**
GULA (H): 1
PEREZA (H): **1**
LUJURIA (H): 23
IRA (H): **10**
SOBERBIA (M): **17**
AVARICIA (H): 18

Después de saludar a los niños, les dije que hiciéramos espacio para que pasaran a leer los diálogos, les ayudé a hacer el espacio, comenzando con la lectura del CUADRO 1, con el personaje correspondiente de cada quien.

Los dos primeros cuadros fueron realizados por los niños muy bien y en verdad echaron a volar su imaginación. Solo faltaron por leer en esta sesión los cuadros 5 y 6. Les dije que si querían podían invitar a sus papás para que los vieran y los cité el viernes por la mañana para presentárselas a sus papás.

El jueves 18 de diciembre la maestra faltó porque iba a ver la pastorela de su hijo del Kinder y no hubo sesión.

SESION 7: día viernes 19 de diciembre del 2003.

LUGAR: ESCUELA ALBERTO CORREA.

HORA: 8:05 HS.

Al llegar encontré a los papás de 8 los encontré afuera de la escuela y los invité a pasar, la mamá de 8 accedió.

En esta sesión le facilité a cada uno de los niños que iban a participar un libreto nuevo, ya resumido y con el nombre de cada uno de los niños que iban a leer el diálogo para que se les hiciera más fácil su lectura. Fueron 16 libretos, con el nombre de cada uno de ellos, faltando 11 y 18.

Los niños lo hicieron muy bien, algunos si trataron de imaginar y pusieron empeño aún cuando lo estaban leyendo. Al final puse en práctica la motivación de logro, indicándoles que pasaran al frente y recibieran la ovación del público, nombre a todos, no me faltó ninguno, aún cuando no hubieran participado con un papel. Al final los papás y los niños me aplaudieron a mí agradeciéndome por el trabajo que había hecho con los niños y la maestra también dijo lo mismo y yo pedí un aplauso para la maestra porque me permitió el acceso al grupo.

Así cerré la actividad invitando a los papás a que permitan que los niños jueguen ahora que todavía son pequeños y lo pueden hacer, ya que más adelante pasarán a otra etapa de su vida y ya no lo podrán hacer como tal.

La presentación en el grupo fue muy bonita, estuvieron los papás de 8, los papás de 10, la mamá de 25, la maestra y yo. La maestra todavía no había terminado los trabajos de Navidad, así que solo pudo ver de lejos.

A la maestra le agradó y dijo que se sorprendía de la forma en la cual se puede “explotar” a los niños. Yo le dije que no era explotarlos, sino confiar en que pueden poner en práctica sus habilidades que tienen, que solo requieren de alguien que los guíe.

A los papás que estuvieron les agradó. La mamá de 25 propuso que para la próxima ocasión lo comunicara a las mamás para que ellas participaran con algo, por ejemplo ella sugirió una piñata. A la mamá de 8 le dije que probablemente le daría continuidad, pero ya no con lo mismo, sino con cuentos.

ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.

Al inicio de la actividad traté de trabajar con todos los niños, son 27, en esta sesión asistieron 25 niños involucrándolos para conocerlos por medio de un juego de conocimiento que consistió en que eligieran su personaje preferido de las caricaturas.

Hubo cambios en las instrucciones, lo cual afectó y confundió en momentos a los niños. Otro aspecto importante es el relacionado con la programación de los tiempos, ya que teniendo a todo el grupo en activo, solo se pudo realizar la primera actividad de la primera sesión cuando se tenían programadas 2 actividades.

No obstante los niños respondieron bien a esta primera sesión. Hace falta decir con mayor claridad y precisión las instrucciones, faltó control de la atención del grupo y un manejo adecuado del mismo.

La maestra me propuso que la actividad debe de ser más corta, por un lado, por otro también que debí integrar al grupo más rápidamente a las actividades y poner una actividad más breve para conocerlos, sugirió que las actividades fueran varias y breves. Gracias a ello me surgió la idea de que podría formar equipos y poner capitanes al frente de cada uno de ellos. Era notorio cómo solo una parte del grupo atiende, los demás se dispersan mucho, no pueden retener la atención, es una cualidad de la que carecen.

PASTORELA : Jesús y los niños.

CUADRO 1.

(LOS PASTORES SE ENCUENTRAN REUNIDOS EN EL CAMPO, PLATICAN, RÍEN, ES DE NOCHE)

PASTOR 1: Hace frío ¿verdad?

PASTOR 2 : ¡Que si hace!

PASTOR 3: ¿Pos no viste que hoy blanqueaba el pasto?

PASTOR 2: ¿Oigan como que se antoja un cafecito, no?

PASTOR 3: ¡Seguro! ¿No ven que así la sangre corre más aprisa?

PASTOR 1: Y se nos quita el frío.

VALENTIA: Que buena idea.

(TOMAN CADA UNO SU TAZA Y SE SIRVEN, PAUSA)

PASTOR 1: Oigan, todavía no nos tomamos ni un trago y de pronto ya se me quitó el frío.

PASTOR 3: De veras tú.

PASTOR 2: Hasta como que se siente un calorcito a todo dar ¿verdad?

PASTOR 1: Sí, además ¿no oyen?

PASTOR 3: Pos si yo no oigo nada.

PASTOR 2: Ni yo.

VALENTIA: Yo tampoco.

PASTOR 1: Por eso, hace un rato estaban cantando los grillos y las cigarras ¿y ahora?

VALENTIA: Y se oye una música muy linda y muy bella, hasta las estrellas ya no se prenden ni se apagan.

(APARECE EL ARCANGEL GABRIEL, ELLOS AL VERLO SE ASUSTAN Y RETROCEDEN)

GABRIEL: ¡Gloria a Dios en las Alturas y en la tierra paz a los hombres de buena voluntad!...

¡Gloria a Dios en las Alturas y en la tierra paz a los hombres de buena voluntad!

¡No os espantéis, ni se turbe vuestro corazón, pues vengo a comunicaros la más grande dicha!

¡Pastores no temáis, pues dentro de poco nacerá quien ha de llevar a cuestras todos vuestros

pecados e intercederá ante Dios nuestro Señor, para lavar con sangre vuestras culpas! (LOS

PASTORES SE ARRODILLAN) ¡Cuando vean en el cielo un lucero muy grande y muy brillante,

esa será la señal, para que se pongan en camino y vayan a adorar al Mesías, el hijo de Dios, que

nace entre los mortales. Envuelto en pañales le hallarán, en un humilde pesebre, ahí lo venerarán

y él les bendecirá!

Vayan pastores, en Belén le encontrarán. ¡Oh, cuán grande dicha en que los ángeles cantan en

coro! ¡No temáis y alabar a Dios con todo vuestro corazón!(GABRIEL DESAPARECE, LOS

PASTORES SE MIRAN PERPLEJOS)

PASTOR 1: ¿...? ¿Lo vieron todos? ¿Oyeron?

PASTOR 2: ¡Claro que sí, todos lo oímos!

VALENTIA: ¿Pues qué esperamos?, Vamos prestos a dar la buena nueva a todos los demás.

TODOS: ¡Sí, sí, vamos, vamos!

VALENTIA: ¡Levanten todas sus cosas y vámonos, no sea que lleguemos tarde!

(ALEGRES, RECOGEN SUS COSAS Y SALEN)

CUADRO 2.

(INTERIOR DE UNA HUMILDE CHOZA, HABRÁ UNA VENTANA, EXPERIENCIA LEE UN LIBRO, RECATO COCINA E INOCENCIA BORDA)

RECATO: ¿Ya terminaste Chenchá?

INOCENCIA: No mamá, pero ya casi, ya nomás le faltan las florecitas.

RECATO: ¿Las estás haciendo como te dije?

INOCENCIA: Pues ahí más o menos....

EXPERIENCIA: (BONDADOSO) ¿Cómo que mas o menos muchacha?, todos debemos hacer bien las cosas.

(SE OYEN GRITOS Y VOCES DESAFORADAS, ENTRA VALENTIA)

VALENTIA: ¡Abuelo, hey abuelo....!

EXPERIENCIA: ¿Eh? ¿Qué pasa? ¿Qué pasa?

VALENTIA: (VISIBLEMENTE EMOCIONADO SE HINCA FRENTE AL ABUELO, INOCENCIA Y RECATO LO RODEAN) ¿Qué cree abuelo, qué cree...?

EXPERIENCIA: ¡Vamos muchacho habla de una buena vez! ¿Qué esperas?

VALENTIA: Mire abuelo, ¡estaba yo platicando con los demás pastores y su compadre, cuando pero ¿que creé abuelo, que cree?.....

EXPERIENCIA: ¡Sí, sí te creo pero habla ya!.....

VALENTIA: ¡Bueno, ahí le voy!

TODOS: ¿Queeeeé?

VALENTIA: Pues se nos apareció un señor, con alas y bata blanca blanca como la nieve y también tenía una ruedita sobre su cabeza que le brillaba mucho....

EXPERIENCIA: ¡De seguro era un ángel....!

RECATO: ¿Y qué más? ¿Les dijo algo?

VALENTIA: ¡Sí, nos dijo que dentro de poco va a nacer un niño, y que él nos iba a salvar de todos nuestros feos pecados....!

EXPERIENCIA: (EMOCIONADO) ¡Ah! sí, ya recuerdo, está en uno de mis libros. Y dínos ¿Cómo vamos a saber cuándo va a nacer ese divino niño? (RECATO E INOCENCIA SE ALZAN DE HOMBROS)

INOCENCIA: ¡Ay, abue, ya te falla el cerebro! ¿Pues no te dijo Valentía que ese señor de la bata blanca se lo dijo todo?

EXPERIENCIA: ¡Ah, pues sí, de veras!

RECATO: (REPRIMIÉNDOLA) ¡Pero no le digas así a tu abuelo!

INOCENCIA: ¡Oh!, ¡Está bien!....

VALENTIA: Sí, si nos lo dijo, ¡ya me acordé...!

EXPERIENCIA: Pues ¡dilo, anda!

VALENTIA: (CEREMONIOSO) “Cuando vean en el cielo una estrella, la más grande, la más brillante de todas, ésa será la señal para que todos se pongan en camino, para ir a adorar al Mesías, el hijo de Dios, que ha nacido entre nosotros...” y también dijo: “Gloria a Dios en las alturas y en la tierra paz a los hombres de buena voluntad, y se fue, desapareció.

EXPERIENCIA: ¡Ah, cuánto soñé con esto, y ahora verlo...! ¡Qué alegría, Gloria a Dios!

(PAUSA: TODOS EN ACTITUD DE SANTOS: INOCENCIA SE ASOMA A LA VENTANA Y EMPIEZA A GRITAR)

INOCENCIA: ¡Miren, miren vean el lucero, ya nació, ya nació! ¿Vamos a ir a verlo abuelito?

RECATO: ¡Claro que vamos a ir! ¿Verdad pa?

EXPERIENCIA: Toda mi vida la pasé esperando esto, ¿y ahora?... ¡cómo no voy a ir!, ¡Vamos, vamos que se hace tarde!....

RECATO: (APURADA) Hija, arregla tus cosas y haz unos bultos con nuestra ropa, ¡Anda, apúrate!

INOCENCIA: ¡Sí mamá!

EXPERIENCIA: ¿Y tú, que no piensas ir con nosotros?

VALENTIA: ¡Sí, sí abuelo ya voy, ya voy...!

(ARREGLAN SUS COSAS Y SALEN)

CUADRO 3.

(TODOS LOS PASTORES SE HALLAN EN EL CAMPO, LOS DIABLOS DISFRAZADOS SALEN Y SE VAN MEZCLANDO CON LOS DEMÁS PASTORES. TODOS LOS ACTORES TANTO PASTORES COMO DIABLOS ESTAN JUNTOS, POR GRUPOS: CUANDO TOCA HABLAR AL GRUPO DE LOS PASTORES ELLOS HABLARÁN Y LOS DEMÁS QUEDARAN ESTATICOS)

IRA: ¡Ah! ¡Cómo se le ocurrió a ese niño nacer ahora, precisamente ahora cuando todos los humanos empezaban a ir derechos, derechos como borregos a un mitin...!

PEREZA: (BOSTEZA) Pues yo digo que mejor nos hubiéramos quedado a echar una siestecita allá abajo (BOSTEZA) aquí hace mucho frío.

LUJURIA: Pues yo que soy Lujuria, no me iba a perder a estas nenas con huaraches, (TRATA DE IR TRAS RECATO PERO GULA LO DETIENE)

PEREZA: ¿Eh, qué pasa? ¿Qué pasa?...

LUJURIA: ¿Qué no puedes estar despierto siquiera un rato?

IRA: ¡Aquí se viene a trabajar, no a dormir, flojo! (SUS VOCES SE OYEN MUY FUERTES, INOCENCIA SE ACERCA CURIOSA)

INOCENCIA: ¿Les pasa algo señores?, ¿Por qué gritan?, ¿Ya se tomaron toda la tequila? ¿Eh? (IRA, GULA Y LUJURIA SE TAPAN LOS OIDOS Y SE VAN, SOLO SE QUEDA PEREZA DURMIENDO PARADO, INOCENCIA LO SACUDE Y ESTE SE DESPIERTA LLORANDO, SE HINCA SUPLICANTE)

PEREZA: ¡No, yo no fui...de verdad que yo no fui! (INOCENCIA RETROCEDE ASUSTADA, PEREZA DESPIERTA Y CON AIRE DIGNO MIRA A INOCENCIA DE ARRIBA ABAJO)

INOCENCIA: ¿Estaba dormido señor? ¿Tenía pesadillas? Así igualito le pasa al compadre de mi abue.

PEREZA: ¿Cómo te llamas niña? (LE ACARICIA LOS CABELLOS)

INOCENCIA: Inocencia, pero en mi casa me dicen Chencha....

PEREZA: ¡Ahoummmm! (BOSTEZA)

INOCENCIA: ¿Todavía tienen sueño?

ILCE PEREZA: Sí, todavía....

(DE PRONTO LLEGA VALENTÍA, CUANDO INOCENCIA EMPIEZA A BOSTEZAR)

VALENTIA: ¡Inocencia, ¿Qué haces hablando con un desconocido?!

INOCENCIA: ¡No es desconocido, es mi amigo!

PEREZA: Así es jovencito, yo solo...

VALENTIA: ¡¿Usted solo qué?!..... (VALENTIA TOMA DE UN BRAZO A INOCENCIA Y LA APARTA, LE HACE UN GESTO AMEDRENTADOR A PEREZA, EL CUAL SE ASUSTA Y SALE, VALENTIA CORRE TRAS EL, E INOCENCIA TRAS VALENTIA, SALEN) (EN ESCENA SE QUEDAN EXPERIENCIAY RECATO)

VALENTIA: ¡Señora, Inocencia estaba hablando con un desconocido!

INOCENCIA: (A VALENTIA ENOJADA) ¡Chismoso!

CUADRO 4.

(TODOS SE QUEDAN ESTATICOS: SALEN AVARICIA, ENVIDIA Y SOBERBIA)

AVARICIA: ¡Van a ver muchachos cómo les voy a poner unas monedas y les van a brillar los ojitos como luciérnagas, ya verán!

SOBERBIA: ¡Huy!, eso es muy corriente, lo que tu haces con monedas yo lo hago con una piedra....

ENVIDIA: ¡Miren, mejor no peleen, vamos a trabajar, ¿no ven que ya se acabó el presupuesto? (SE ESCONDEN, ENTRAN VALENTIA E INOCENCIA, PLATICAN APARTE)

VALENTIA: (APENADO). Pues yo solo quería que ese fulano no te fuera a hacer daño....

INOCENCIA: ¿Qué de malo me podría pasar? Si todos ustedes estaban bien cerquita, a correr no creo que me ganara...

VALENTIA: Pues sí, pero mejor es no arriesgarse ¿o no?

INOCENCIA: Sí, pero eso no te quita lo chismoso y lo metiche.

(DE REPENTE CAMBIA SU ENOJO POR ASOMBRO Y RAPIDAMENTE RECOGE ALGO)

INOCENCIA: ¡Mira que bonita piedrecilla me encontré!

VALENTIA: ¡Sí, está muy bonita!, ¿me la regalas? ¿Sí?

INOCENCIA: ¡No, es mía yo me la encontré!

VALENTIA: ¡Mira unas monedas!

(LAS MUERDE, ADMIRAN LAS MONEDAS, PAUSA)

INOCENCIA: (TAIMADA) Oye, oye, y si te cambio mi piedrecilla bonita por una de tus monedas... ¿Me la darías?

VALENTIA: (DUDA) Mmmh... Bueno sí, pero con una condición....

INOCENCIA: (ENTUSIASMADA) ¡¿A ver cuál?! Dime.

VALENTIA: Que ya no me llames chismoso, ni me desprecies....

INOCENCIA: ¡Bueno hecho, chócalas!

(TOMAN SUS MANOS Y ALEGRES SE ALEJAN. SALEN AVARICIA, SOBERBIA Y ENVIDIA DE SU ESCONDITE)

ENVIDIA: (ENOJADA GESTICULA) ¡No puede ser!, me lleva el tren.

SOBERBIA: ¡Todo por culpa de ese mugroso muchacho, que con su buena acción rompió el hechizo!

AVARICIA: Y se llevó las monedas que eran el adelanto del tiempo extra de las tres...¡Buuuu! Y ahora ¿Cómo las recuperamos?

SOBERBIA: No, tu las perdiste y tu las vas a recuperar, nos las tienes que pagar....Aunque no nos guste, la tendremos que ayudar.

ENVIDIA: ¡Cuánto antes mejor, que nadie se raje, nomás que se queden solos!

CUADRO 5.

(HAN CAMINADO MAS TRECHO, CAMBIA LA ESCENOGRAFIA)

EXPERIENCIA: (A INOCENCIA Y A VALENTIA) ¡Qué bien que hayan pensado bien las cosas y que ya no estén enojados, me da mucho gusto...!

RECATO: A mí también me da gusto, a propósito Inocencia, ¿Ya terminaste tu bordadito, porque desde que salimos no te he visto hacer nada?

INOCENCIA: No mami, pero ya nomás le faltan las florecitas....

RECATO: ¡Desde cuándo le faltan las florecitas!, no seas floja hija ¿no te da pena que todos te vean?

(AQUÍ LOS PASTORES SE QUEDAN ESTATICOS, ENTRAN LOS DIABLOS)

IRA: ¡Yo por eso escogí este momento, para caerles encima, pero todos juntos! (RIENDO Y GRITANDO)

ENVIDIA: ¡Las monedas, las monedas!

(LOS DIABLOS SIN SER VISTOS SE SITUAN DETRÁS DE LOS PASTORES PARA SORPRENDERLOS: GULA TRAS EXPERIENCIA, LUJURIA TRAS RECATO, AVARICIA TRAS INOCENCIA; SOBERBIA TRAS VALENTIA, IRA LOS ALIENTA A TODOS, PEREZA UN POCO ALEJADO DUERME PLACIDAMENTE)

GULA: Come viejito, come hasta que revientes, pues por más que comas, no se te caerán los dientes (EXPERIENCIA COME DESESPERADO) Eso sí te lo aseguro que con un poquito de suerte que allá abajo podré verte en un cajón de pino duro....(SEÑALA CON EL PULGAR HACIA ABAJO)

LUJURIA: ¡Oh, mi amor, no sabes la inmensa alegría que siento, tu cariño y el mío, son como dos gotitas de azufre unidas para siempre! (RECATO LO MIRA CON AMOR)

AVARICIA: ¡Ándale, quítale las monedas, deben ser para ti!... ¡Quítaselas, quítaselas! (INOCENCIA FORCEJEA CON VALENTIA)

SOBERBIA A VALENTIA: ¡No te dejes, tu eres superior a ella, no te dejes!

IRA: (CONTENTO) ¡Así es, eso, denles duro, que no escapen! ¡Llevémoslos derechitos al infierno...!

ENVIDIA: (TRATA DE QUITARLE LAS MONEDAS A VALENTIA) ¡Órale, ayúdenme a quitárselas....!

(PEREZA SIGUE DESCANSANDO, APARECE EL ANGEL GABRIEL CON LA ESPADA EN ALTO)

GABRIEL: ¡Detengan su festín, engendros del averno, vengan a hacerme algo a mí y verán cómo les mocho los cuernos!

(ROMPE EL HECHIZO Y LOS PASTORES HUYEN A UN RINCON; IRA SE ACERCA A GABRIEL AMENAZADOR)

IRA: ¡Miren que chulo güero, con ruedita de santito! ¿eres o no verdadero?

GABRIEL: ¡Una vez se los dije y otra vez se los repito, y si no me quieren creer, a las pruebas me remito!

(GABRIEL SE LANZA CONTRA ELLOS EN TERRIBLE LUCHA, SOLO QUEDAN IRA EN EL SUELO Y LUJURIA EXHAUSTO. EL LES APUNTA CON LA ESPADA)

GABRIEL: ¿Ya lo vieron mis cuernudos lo que les ha pasado? Su maldad contra mí no pudo y me hacen los mandados.

IRA: ¡Ya se ve que tú ganaste, hasta el cuero se me enchina, déjanos tomar aliento y...

GABRIEL: ¡No me canses la paciencia, te callas diablo bocón, y si no te me asilencias, te voy a quitar lo hablador! ¡Ya no quiero discutir y para que vean que soy bueno, los voy a dejar ir completitos y con cuernos!

(GABRIEL LEVANTA LA ESPADA EN TONO AMENAZADOR Y LOS DIABLOS SALEN CORRIENDO)

PASTORES: ¡Viva, bravo, hurra!

GABRIEL: (SEVERO) ¡Silencio pastores, silencio! ¡No es a mí a quien hay que alabar, ni echar porras!, o ¿qué?, ¿ya se les olvidó tan pronto a dónde iban? (TODOS SE MUESTRAN AVERGONZADOS) ¡Vamos pues pastores, no se pongan tristes, sino todo lo contrario, pónganse felices y vamos sin miedo, que su fe no desfallezca que si regresan esos diablos, aquí los estaré esperando!

(GRITOS DE JÚBILO)

TODOS: ¡Eh! ¡Eh!

GABRIEL: ¡Vamos ya pastores, canten y dancen, regocíjense y no pierdan la fe!

(GABRIEL CONDUCE A LOS PASTORES CAMINO DEL PESEBRE: CANTAN Y DANZAN)

(LLEGAN AL PESEBRE Y FORMAN UN SEMICÍRCULO)

GABRIEL: ¡Hemos llegado pastores y hemos llegado con bien, a desechar los temores y a rendirle sus amores y honores al niño de Belén! (SE HINCAN DIRIGIENDOSE A LA MAMA DE JESUS) ¡Bendita tu entre las mujeres, que has traído al mundo al Rey de Reyes y al Señor de Señores! ¡Te traemos lindo niño, regalos del corazón, pidiéndote la gracia de elevar una oración al Gran Padre de los Cielos, que reparta bendición, confortando los anhelos! (PAUSA LEVE, SEÑALA A EXPERIENCIA)

EXPERIENCIA: (SE HINCA) Hemos llegado de lejos y el cansancio ya nos vence, y no quiero que tu pienses lindo Rey que somos gente de mal proceder, fueron las ganas de verte que nos hicieron venir, aquí traigo este librote, muy viejito y pesadote, pero de algo te ha de servir.

RECATO: Hemos venido de lejos muy prontito y sin demora para venir a adorar al Hijo de Dios que ha nacido, aquí te traigo este presente, y es un humilde tazón, yo te ruego que lo aceptes, es de todo corazón.

GABRIEL: Muchachos, niños, todos también se acercan a ti, son de espíritu joven y con ganas de vivir.

VALENTIA: Yo te traigo lindo niño estas pequeñas monedas, te las traigo con cariño, no creas que son hurtadas, las encontré en el camino.

INOCENCIA: Yo no tengo que ofrecerte, más que esta pobre fundita, disculpa lo mal bordado, nada más le faltan las florecitas.

((LLEGAN LOS MAGOS))

TODOS: (ASOMBRADOS) ¡Oh, miren, miren!

MAGO 1: ¡Nosotros también venimos, a rendirte pleitesía! ¡ Oh, niño tan esperado, nuestro bendito Mesías!

MAGO 2: ¡Hemos llegado por fin en esta fecha tan bella, atravesando el confín y guiados por tu estrella!

MAGO 3: ¡Oro, incienso y mirra, nuestros regalos son, redentor de pecadores y dueño del corazón!

GABRIEL: ¡Pastores, vivan tranquilos, que su alma no se duerma, la venida de este niño es promesa de vida eterna! ¡Y ahora que estamos reunidos y vemos nuestra salvación, digamos todos en coro y con todo el corazón! ¡Gloria a Dios en las alturas y en la tierra paz a los hombres de buena voluntad! ¡Gloria a Dios en las alturas y en la tierra paz a los hombres de buena voluntad!