

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN  
PÚBLICA



SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 099 D. F. PONIENTE



**ESTRATEGIAS  
PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA  
EN EL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**T E S I N A**

**PRESENTA  
JOSÉ ALEJANDRO VILLARRUEL ROSAS**

**México D.F.**

**Diciembre 2002**

N. 5. 124958

SECRETARÍA DE  
EDUCACIÓN  
PÚBLICA



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 099 D. F. PONIENTE



✓  
**ESTRATEGIAS  
PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA  
EN EL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**T E S I N A**

**OPCIÓN ENSAYO  
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

**PRESENTA  
JOSÉ ALEJANDRO VILLARRUEL ROSAS**

**México D.F.**

**Diciembre 2002**

## DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACION

México, D. F., 11 de diciembre de 2002.

**C. PROFR. JOSÉ ALEJANDRO VILLARRUEL ROSAS.**  
**P R E S E N T E .**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes Profesionales de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, titulado:

### **ESTRATEGIAS PARA EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

Opción T E S I N A, a propuesta de el asesor Luis R. Barreto Arrington, manifiesto a usted, que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a presentarlo ante el H. Jurado que se le designará al solicitar su examen profesional.

**A T E N T A M E N T E**

S. D. P.  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL  
UNIDAD UPN 099

**MTRA. GUADALUPE G. QUINTANILLA CALDERÓN**  
**PRESIDENTE DE LA COMISION DE EXAMENES**  
**PROFESIONALES DE LA UNIDAD UPN 099, D. F. PTE.**

GGQC/arr

PN/NIITH 05-06-03

**PARA ADY  
CON EL ORGULLO DE  
SER SU COMPAÑERO.**

**A MI HIJO PAQUITO  
POR EL AMOR QUE LE PROFESO.**

**A MIS HIJOS ALE Y HECTOR  
CON CARÍÑO Y ORGULLO DE HABER  
CAMINADO JUNTOS POR LAS SENDAS  
DEL SABER.**

**AL PROFR. LUIS R. BARRETO ARRINTON  
CON ADMIRACIÓN A SU PROFESIONALISMO  
POR SU ATENCIÓN ESMERADA Y SU ALEGRÍA  
CONTAGIOSA.**

**A LA PROFRA. ROSA ARACELI RANGEL MÁRQUEZ  
POR TRASMITIRNOS SUS EXPERIENCIAS ATRAVÉS  
DE LA RESPONSABILIDAD Y ESmero.**

**A MIS AMIGOS  
CON QUIENES COMPARTO EL ESPACIO  
Y ME TRASMITEN SU EXPERIENCIA.**

**Mary Juárez.  
Mary Garrido.  
Dipnora Lara.  
V́ctor Gutírrez.  
Joś Jeśs Júrez.  
Gerardo Mart́nez.  
Fernando Herńndez**

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	1
<b>CAPÍTULO I</b>	
A. Desarrollo Intelectivo del Niño.	6
a. Desarrollo y aprendizaje.	6
b. Etapas del desarrollo.	7
c. Factores que intervienen en el desarrollo de las estructuras mentales.	9
B. Corrientes pedagógicas.	12
a. Pedagogía Constructivista.	15
b. Pedagogía Institucional.	21
c. Pedagogía Crítica.	27
<b>CAPÍTULO II</b>	
A. El Programa de Español de Primer Año.	32
a. Enfoque.	34
b. Organización.	36
c. Contenidos del Programa de Español de primer año.	39
B. El Proceso de Adquisición de la Lectura y de la Escritura.	47
a. Representación del Tipo Presilábico.	49
b. Representación del Tipo Silábico.	51
c. Representación del Tipo Silábico-alfabético.	52
d. Representación del Tipo Alfabético.	52

## **CAPÍTULO III**

### **Estrategias para impulsar el desarrollo de la lectura y la escritura** 54

#### **Situación Didáctica 1** 58

- Estrategia: Portadores de Textos. 59
- Estrategia: Pasemos Lista. 60
- Estrategia: Formemos Familias de palabras. 61
- Estrategia: Cada Cosa con su nombre. 62

#### **Situación Didáctica 2** 63

- Estrategia: La Ruleta Silábica. 64
- Estrategia: Formemos Palabras. 65

#### **Situación Didáctica 3** 66

- Estrategia: Crucigramas. 67
- Estrategia: Descubre su Nombre. 70

#### **Situación Didáctica 4** 72

- Estrategia: Inventemos una Carta. 73
- Estrategia: El periódico del Grupo. 76
- Estrategia: El libro del mes. 77

#### **Conclusiones** 79

#### **Bibliografía** 88

## INTRODUCCIÓN

Al ingresar al primer año de educación primaria, el niño trae de su casa o del medio social conocimientos previos aprendidos por imitación, por experiencias con objetos de conocimiento, a través del juego y en la interacción con los adultos; pero en la escuela inicia un proceso sistemático en el aprendizaje, por medio del cual accede al conocimiento logrando con ello, entre otros, la adquisición de la lectura y la escritura.

La importancia del primer año estriba en que el grado de adquisición de la lectura y la escritura será determinante para asegurar los nuevos conocimientos, además de que será la plataforma para acceder a los demás grados y alcanzar mejores empresas. Aunque no es el único factor que favorece posteriores conocimientos, la lectura y la escritura permiten descubrirlos con mayor o menor facilidad, y el grado de acceso a éstos está relacionado de manera biunívoca al grado de acceso a la lectura y la escritura.

Desde esta perspectiva la experiencia durante 11 años como supervisor escolar en el D. F., se considera que para beneficiar el trabajo de los docentes en el aula las autoridades inmediatas, el supervisor y los directores deben:

- Orientar a la planta docente hacia el mejoramiento de sus estrategias al aplicar la metodología de los libros de texto gratuito.
- Apoyar al profesor frente al grupo, incrementando y enriqueciendo las estrategias de los docentes al realizar su práctica.

- Provocar, mediante el apoyo directo y constante, el que los compañeros disfruten el estar frente al primer año, evitando con ello el sentimiento de castigo al estar en dicho grado.
- Facilitar el trabajo del maestro, siendo copartícipe de la responsabilidad y evitando, al mismo tiempo, fiscalizar su trabajo.

Lo anterior se resume indicando que se debe: *consolidar el proceso de la lectura y la escritura, ya que es la base del desarrollo futuro.*

El presente documento plantea, en una primera instancia el *desarrollo intelectual* del niño, con base en el epistemólogo Jean Piaget, David P. Ausubel, así como el enfoque pedagógico constructivista de César Coll.

En la Segunda parte se analiza el Programa de Español de primer año de Educación Primaria, su enfoque, organización de los componentes y sus contenidos, y se fundamenta en un tercer capítulo una serie de estrategias dirigidas a los maestros de primer año, organizadas y orientadas por el supervisor con la colaboración de los directores de la zona escolar, como apoyo al proceso de la adquisición de la lectura y la escritura de la educación primaria.

*Las estrategias*, que se definen como el conjunto de pasos ordenados para lograr un fin, no son una receta a seguir, sino un camino para regular la acción individual de los maestros y están orientadas a combatir las causas principales de un problema, por lo mismo, al aplicarlas se deben considerar las características de los alumnos y la problemática presentada para que de esta forma puedan adaptarlas.

La experiencia acumulada durante 32 años de servicio docente, permite hacer la observación de que los docentes no tienen el hábito de la lectura, por lo mismo no

leen los documentos proporcionados por la Secretaría de Educación Pública, como son: los libros del maestro de todas las asignaturas, los ficheros, el Avance Programático y los nuevos Programas de Español, que les debieran servir como herramientas de apoyo en su quehacer docente, se encuentran, no pocas veces, sin abrir y encerrados, en el mejor de los casos, en sus estantes.

Esta experiencia también hace sentir que a pesar de las campañas de sensibilización, el docente argumenta pretextos para no leer estos materiales, por lo que es necesario que la autoridad oriente, apoye y trasmite experiencias y que no sólo se preocupe por el aspecto administrativo sino *privilegie los aspectos didáctico y técnico pedagógico*, para que el docente al mismo tiempo que se enriquece, se sienta estimulado al observar que su autoridad comparte responsabilidades inherentes a su praxis.

Que en el desarrollo de las actividades en el aula y durante el proceso de adquisición de la lectura y la escritura *privilegie las estrategias* para: orientar a los docentes en el combate directo de las causas del problema, apoyar las actividades específicas de acuerdo a las características de los niños y a la problemática presentada, estimular la acción innovadora del docente en su grupo y colaborar en la consolidación de dicho proceso.

Por lo anterior es necesario que directores y supervisores conozcan, en primer lugar los currícula y los enfoques de los programas vigentes, y en segundo lugar los factores que inciden en el aprendizaje y las teorías del desarrollo del intelecto del niño, y una vez conocido lo que el alumno pone en juego para acceder al conocimiento, dirijan sus esfuerzos proponiendo estrategias al docente, como herramientas innovadoras del quehacer docente, y de apoyo a las prácticas en el aula que favorezcan el proceso cognitivo de los alumnos en la adquisición y consolidación de la lengua.

Al ingresar los alumnos a la escuela primaria traen de su familia y del entorno diferencias en el conocimiento sobre la lengua, ya que han tenido la oportunidad de interactuar en su medio familiar y social, con las características propias del entorno al que pertenecen, además otros factores importantes son los distintos tiempos y ritmos en que los niños logran al apropiarse de la lectura y la escritura, por lo que los profesores en el aula, se enfrentan a un grupo totalmente heterogéneo y a la consecuencia de tener que *adecuar sus estrategias y formas de enseñanza*.

Las seis Escuelas que conforman la Zona Escolar 215, en donde se prestan los propios servicios, vienen desarrollando desde el año próximo anterior el Proyecto Escolar, buscando a través de él solucionar los problemas emanados de un diagnóstico realizado en tres ámbitos: el aula y la enseñanza, la escuela y su organización y la comunidad; cuatro centros escolares encontraron que la mayor causa del atraso escolar incide en la *Comprensión Lectora* y otros dos en que no se ha fomentado el gusto por la lectura, ambos casos parten de que en el medio en que está inmersa la escuela los niños no encuentran un ejemplo a seguir para adquirir el hábito por la lectura.

Como puede observarse las seis convergen en la lectura, de ahí que la supervisión ha desarrollado en la Zona Escolar diferentes actividades, entre ellas se encuentran las reuniones técnicas que sirven de orientación a los maestros y junto con el equipo de directores la compilación de una serie de estrategias enfocadas a la práctica de la lectura y la escritura, estructuradas de acuerdo al grado, a los propósitos de los planes y programas de estudio y respetando el desarrollo cognitivo del alumno, con el fin de facilitar la labor del docente.

Por lo anotado anteriormente, **el problema** que surge de esta circunstancia es el siguiente: La adquisición de la lectura y la escritura en el primer grado de educación primaria se obstaculiza a partir de que existe desconocimiento de la metodología de los libros de texto por parte de los profesores, lo que desvincula la práctica con los

contenidos del programa y por tanto no existen estrategias adecuadas al propio procedimiento.

El privilegiar las estrategias, que se consideran factibles de realizar a través de la supervisión escolar, además de incrementar el acervo del maestro, lleva el siguiente:

**PROPÓSITO:** Desarrollar estrategias, con base en el enfoque del Plan y Programas de estudios vigentes, que sirvan de orientación a los docentes para impulsar el desarrollo de la lectura y la escritura y la consolidación del proceso en el primer grado de educación primaria.

## **CAPÍTULO I**

### **A. DESARROLLO INTELECTIVO DEL NIÑO**

Un aspecto central en el ámbito educativo es el conocer al niño, su desarrollo y sus múltiples formas de aproximarse, construir e interactuar con el mundo; cualquier educador que desee conquistar el campo inmenso de formar niños, debe estar comprometido en perfeccionar sus formas de enseñanza para el aprendizaje escolar.

Al analizar las teorías cognitivas se observa que centran su estudio en el desarrollo del conocimiento y que brindan elementos teórico prácticos fundamentales a las teorías pedagógicas de vanguardia y, asimismo, representan los soportes conceptuales y metodológicos en los planes y programas de estudio en la educación básica en nuestro país.

Aquí centraremos nuestra atención en la psicogenética de Jean Piaget y en los aportes para la educación de Lev Semionovitch Vigotsky pues sin menosprecio al trabajo de otros investigadores, la pretensión radica en puntualizar aspectos clave en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura del niño de primer grado y la intervención pedagógica del maestro en dicho proceso.

#### **a. DESARROLLO Y APRENDIZAJE**

Piaget, desde su perspectiva, marca dos diferencias entre el desarrollo en general y el aprendizaje. “El desarrollo del conocimiento espontáneo está vinculado a todo el proceso de embriogénesis. La embriología se refiere al desarrollo del cuerpo, pero concierne, de igual manera, al desarrollo del sistema nervioso y al desarrollo de las funciones mentales. El aprendizaje es provocado

por situaciones: por un experimentador psicológico o un maestro, de acuerdo a cierto aspecto didáctico, por una situación externa".<sup>(1)</sup>

Si el desarrollo del conocimiento obedece propiamente a procesos internos y de estructuración biológica y psicológica del ser humano y el aprendizaje a la interacción de un sujeto con un objeto de conocimiento, cabe mencionar la importancia de las experiencias y su calidad para explicar los procesos en el aprendizaje de los niños.

En esta doble perspectiva Piaget plantea un panorama muy amplio en la génesis del conocimiento, del cual se derivan formas de intervención pedagógica que pueden favorecer o entorpecer el aprendizaje.

## **b. ETAPAS DEL DESARROLLO**

La importancia de conocer las etapas de desarrollo del niño está directamente relacionada entre la planeación del docente y las características del alumno, entre adaptar el proceso en el aula y las necesidades del niño, ya que conociendo sus límites y alcances el maestro logrará mejores resultados tanto en el proceso como en la planeación de las actividades en el aula; el desarrollo es el proceso esencial, en el que cada elemento del proceso aprendizaje se da como una función del desarrollo total, el conocimiento de un objeto implica actuar sobre de él, para conocer un objeto es necesario transformarlo, modificarlo y entender el modo como fue construido.

Por lo tanto, las acciones que realiza el sujeto para modificar el objeto son la esencia del conocimiento, de tal manera que el tipo de acción que realiza el

---

1. Piaget, Jean, *Development and Learning*, en: **EL NIÑO : DESARROLLO Y PROCESO DE CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO**. Lic. en Educ. Plan 94, Antología Básica, UPN 2ª. Unidad, p.p. 34.

sujeto dan lugar a las estructuras lógicas o etapas de desarrollo, mismas que Piaget las clasifica en cuatro, a saber:

La Primera Etapa, **Sensorio-motriz**, del nacimiento hasta 18/24 meses, "... una etapa preverbal que tiene lugar aproximadamente durante los primeros dieciocho meses de vida. En esta etapa se desarrolla el conocimiento práctico que constituye la subestructura del conocimiento representacional posterior. Un ejemplo es la construcción del esquema del objeto permanente. Para un infante, durante sus primeros meses un objeto no tiene permanencia. Cuando desaparece de su campo perceptual, no existe más. No hace ningún intento para encontrarlo de nuevo. Posteriormente, el infante tratará de encontrarlo y lo encontrará localizándolo espacialmente. Consecuentemente junto con la construcción del espacio práctico o sensorio-motor. Existe también, de manera similar, la construcción de la sucesión temporal y de la casualidad sensorio-motor. En otras palabras, existe una serie de estructuras que son indispensables para las posteriores estructuras del pensamiento representacional".

"En una segunda etapa, **Pensamiento Preoperacional**, de los 2 años hasta los 7 años, tenemos la representación proporcional; los principios del lenguaje, de la función simbólica y por lo tanto del pensamiento o de la representación. Pero al nivel del pensamiento representacional, debe existir ahora una reconstrucción de todo aquello que se desarrolló en el nivel sensorio-motor. Esto es, las acciones sensorio-motrices no se traducen inmediatamente en operaciones. De hecho, durante este segundo período de representaciones preoperacionales, no existen todavía operaciones en los términos en que las definí hace un momento. Específicamente, no existe todavía la conservación, que es el criterio psicológico que indica la presencia de operaciones reversibles. En ausencia de la reversibilidad operacional, no existe conservación de cantidad".

"En una tercera etapa aparecen las primeras operaciones, pero las llamó **operaciones concretas** porque operan objetos, y aún no sobre hipótesis

expresadas verbalmente. Por ejemplo, existen las operaciones de clasificación, ordenamiento, la construcción de la idea de número, operaciones especiales y temporales y todas las operaciones fundamentales de la lógica elemental de clases y relaciones, de las matemáticas elementales, de la geometría elemental y hasta de física elemental".<sup>(2)</sup>

Finalmente, en la cuarta etapa, de los 11 a los 14 ó 15 años, ..."estas operaciones son sobrepasadas conforme el niño va alcanzando el nivel que llamó **formal** o de operaciones hipotético-deductivas, esto es, él puede ahora razonar de acuerdo a hipótesis, y no sólo a objetos. Él construye nuevas operaciones, operaciones de lógica proporcional, y no simplemente operaciones de clases, relaciones y números. Él obtiene nuevas estructuras que son, por un lado, combinatorias, correspondiendo esto a lo que los matemáticos llaman reticulado, y por otro lado, estructuras grupales más complicadas. Al nivel de operaciones concretas, las operaciones se aplican dentro del ambiente inmediato..."<sup>(3)</sup>

### c. Factores que intervienen en el desarrollo de las estructuras

Los elementos circunstanciales, la calidad del medio, las oportunidades de acción y muchas otras situaciones, determinan que el niño logre con mayor o menor facilidad el desarrollo del conocimiento.

Cuando el docente comprende la importancia que: la maduración, la experiencia del ambiente físico, la trasmisión o comunicación lingüística y la Equilibración, son factores que afectan positiva o negativamente el paso del niño de un grupo de estructuras a otro, se facilita su acción para propiciar el desarrollo cognoscitivo de sus alumnos.

---

2. *Idem.* p. 34.

3. *Ibid.* p. 77.

**La maduración:** Juega un papel muy importante en cada transformación del niño, él no conoce de inmediato las cosas, sino poco a poco y las va interpretando de acuerdo al proceso que va desarrollando en el conocimiento de las nociones y operaciones simples, las edades de cada etapa, que en el presente escrito se definen, no mantienen un rigor sino que varían de una sociedad a otra, de un medio económico, social y cultural a otro.

**La experiencia** del ambiente físico: consiste en actuar sobre un objeto, derivar conocimientos de esta acción y lograr la abstracción del objeto, mientras mayor número de veces el niño opera o actúa sobre un objeto más abstracciones adquiere de los objetos manipulados por él y por lo tanto mayor será su experiencia.

**La trasmisión** o comunicación lingüística: social o educativa, el niño recibe información por medio del lenguaje ya sea del medio social, de la familia o de su maestro, cuando recibe una información ésta es comprendida por él siempre y cuando se encuentre en la etapa para comprender la información, es decir, que para recibir la información debe poseer la estructura para asimilar la información.

**La Equilibración:** en el acto del conocimiento el niño se enfrenta constantemente a conocimientos nuevos, los que en determinado momento derrumban la hipótesis que él tiene del objeto, reaccionando ante estas situaciones, tratando de compensar a la nueva transformación en un sentido con otra transformación en sentido opuesto, abstrayendo así el nuevo conocimiento y regresando al equilibrio nuevamente, en esta acción activa del sujeto entra en juego el proceso de autorregulación formándose de esta manera una sucesión de niveles de *equilibración*, donde no es posible alcanzar el siguiente nivel si no se ha superado el nivel anterior.

## Consideraciones

De acuerdo con la teoría de Piaget, el aprendizaje debe de estar estrictamente relacionado con el estadio de desarrollo del niño, ya que de otra manera él sería incapaz de aprender. El maestro debe favorecer la estimulación del alumno, permitiendo de esta manera que éste se desenvuelva en su propio ritmo; debe planear sus actividades permitiendo que el niño manipule los objetos hasta que esté en condiciones de realizar inferencias lógicas y desarrollar nuevos esquemas.

Las etapas de desarrollo orientan al docente para establecer límites, es decir que en la primaria, que corresponde al final del período preoperacional, debe inducir en los niños la consolidación de las estructuras simbólicas que conducirán al estudiante al desarrollo de la estructuración del tiempo y del espacio; "...en el período de las operaciones concretas, los contenidos del currículo se deben subordinar a lo que los niños son capaces de hacer, tales como el desarrollo de elementos lógicos para la clasificación y seriación. En el tercer período se deben utilizar más el método del descubrimiento ya que inicia el desarrollo de las estructuras hipotético-deductivas, para que pueda transmitir las nociones de presupuestos, hipótesis y leyes."<sup>(4)</sup>

---

4. Ibid. p. 36.

## B. CORRIENTES PEDAGÓGICAS

El quehacer educativo tiene múltiples implicaciones, es decir, comprenderlo, analizarlo, justificarlo, evaluarlo, es posible en la medida que se comprende la naturaleza de sus fundamentos filosóficos, psicológicos, sociológicos, pedagógicos y pragmáticos.

Con la reforma de los planes y programas de estudio se ha venido desarrollando en la educación básica, una nueva idea de cambio, de innovación y de renovación de la práctica docente, por lo que en este apartado se describen *Las Corrientes Pedagógicas Contemporáneas* con el propósito de brindar al docente un marco referencial para: El logro de los propósitos nacionales de los Planes y Programas de Estudio de la Educación Primaria, entender las relaciones que se dan en el trabajo colegiado y autoridades educativas y unificar criterios entre los docentes en la acción pedagógica. Al mismo tiempo, para que incorpore herramientas a su acervo y le sirvan como sustento al tomar decisiones en el desarrollo de su práctica, como punto de comparación entre la relación maestro-alumno que se desarrolla en su entorno y las que proponen las corrientes pedagógicas; como otra manera diferente de ver y relacionarse con el niño, con la escuela y de su accionar en la forma de enseñanza y los contenidos de aprendizaje.

En la actualidad, los docentes requieren conocer con mayor profundidad los aportes de vanguardia que la misma acción educativa va generando en sus diversos ámbitos y dimensiones, “ La acción transformadora e innovadora de los docentes requiere de apoyos teóricos desde distintos campos del saber humano. Una práctica educativa que procede solamente con base en la experiencia, por más eficiente que parezca, corre el riesgo de repetirse y reincidir en errores no descubiertos”. <sup>(5)</sup>

---

5. “CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS. Guía del Estudiante, Antología Básica Lic. en Educación, p. .6.

Limitar la práctica docente al conocimiento de teorías sin su reflexión, apuntar al manejo radical del conocimiento psicológico del niño excluyendo su contexto sociohistórico o bien, tan sólo considerar como fin último el cumplimiento de contenidos que el programa educativo marca; imposibilita enriquecer el trabajo cotidiano en el aula y menos aún, el trabajo que puede brindar mayores y mejores frutos en el impacto de la escuela o en la comunidad donde se preste el servicio como lo es, el colegiado.

Bajo esta postura, los aportes de las corrientes pedagógicas contemporáneas: constructivismo pedagógico, pedagogía institucional y pedagogía crítica, abren horizontes invaluable a considerar, en la crítica y valoración dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del proceso que sigue el niño al apropiarse del mundo que le rodea y de la importancia que conlleva el respetar el tratamiento didáctico que cada asignatura, por naturaleza, tiene en el mapa curricular vigente de la educación primaria.

No es el propósito de esta reflexión profundizar en el papel de la escuela en la sociedad, sin embargo, cabe destacar la suma importancia que tiene en no perder de vista la función social del sistema escolarizado, pues mucho depende de éste, y de su calidad, el futuro de la nuevas generaciones como generadoras y transformadoras de mejores oportunidades de vida individuales y sociales.

El siguiente cuadro sintetiza algunos elementos fundamentales que caracteriza e identifica las tres posturas pedagógicas. En lo vertical lo que entraña a cada corriente y en lo horizontal facilita la comparación entre ellas en los mismos aspectos, y cuyos aportes subyacen en los planes y programas de estudio de la educación actual y que por ende, son herramienta en la operatividad de los mismos.

## CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS

ELEMENTOS	PEDAGOGIA CONSTRUCTIVISTA	PEDAGOGIA INSTITUCIONAL	PEDAGOGIA CRITICA
<p><b>ENFOQUE EDUCATIVO</b></p>	<p>Brindar a interesados en la educación un esquema elaborado a partir de una serie de posturas jerarquizadas sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje que faciliten la utilización crítica de los aportes actuales de la psicología educativa.</p>	<p>Transformar a las instituciones escolares a través del ejercicio de la no directividad. Tendencia autoritaria, Freinet y libertaria. Cuestiona la relación maestro alumno de la escuela tradicional. No directividad de los alumnos. Cambio de actitud en la posesión de poder directivo. Autogestión; el colectivo determina y administra el rumbo de sus procesos de aprendizaje.</p>	<p>Examinar a las escuelas en su medio histórico y como parte de la hechura social y política de la clase dominante. Proporciona una teoría radical y un análisis de la escuela con el fin de habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades e injusticias sociales existentes.</p>
<p><b>PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS</b></p>	<p>Acción pedagógica del maestro quien ajusta la ayuda pedagógica durante los procesos de aprendizaje de los alumnos.</p>	<p>Capaz de dirigirse a sí mismo; de autodirigirse al evaluar su propio desempeño. Intercambia conocimientos con compañeros ajustándose a las situaciones planteadas en colectivo. Facilitador de comunicaciones: de instrumentos para el análisis. Respeta iniciativas que surgen del grupo, en toma de decisiones y propuestas para el trabajo. Analiza la solicitudes del grupo en autogestión para determinar su intervención.</p>	<p>Adquisición individual y social de facultades críticas a través del diálogo para actuar y transformar la realidad. Respeto por la libertad individual y justicia social.</p>
<p><b>ALUMNO</b></p>	<p>Responsable y constructor de su propio conocimiento a través de su acción cognitiva con el objeto de conocimiento.</p>	<p>Investigador crítico en diálogo que se educa a la par con el educador. Se reúnen para hablar, dialogar, compartir, analizar, criticar.</p>	<p>Investigador crítico en diálogo, que se educa a la par con los educandos validando las experiencias y conocimientos que los alumnos en realidad saben para analizar y transformar en colaboración.</p>
<p><b>MAESTRO</b></p>	<p>Coordinador y guía en el proceso de aprendizaje del alumno. Articula, adecua, formula, sugiere y permite la toma de decisiones.</p>	<p>Investigador crítico en diálogo, que se educa a la par con los educandos validando las experiencias y conocimientos que los alumnos en realidad saben para analizar y transformar en colaboración.</p>	<p>Investigador crítico en diálogo, que se educa a la par con los educandos validando las experiencias y conocimientos que los alumnos en realidad saben para analizar y transformar en colaboración.</p>

### a. PEDAGOGÍA CONSTRUCTIVISTA

En el marco de la pedagogía constructivista para dar explicación a la construcción del conocimiento en la escuela, se destacan tres ideas fundamentales que serán el punto de partida en la exposición de la concepción constructivista del aprendizaje y de la enseñanza "... entendida ésta como un esquema de conjunto, elaborado a partir de una serie de toma de posturas jerarquizadas sobre algunos aspectos cruciales de los procesos de enseñanza y aprendizaje, que faciliten la utilización crítica de los conocimientos actuales de la psicología de la educación". <sup>(6)</sup>

El alumno construye su conocimiento a través de la habilidad mental constructiva; hace aproximaciones, modelos, reconstrucciones de un objeto a conocer y por ello, su aprendizaje está, en buena medida, determinado por procesos de construcción, selección, organización y relación de informaciones que amplían sus esquemas de conocimiento.

"La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que ya posee en grado considerable de elaboración, es decir, son el resultado de un cierto proceso de construcción en el ámbito social", <sup>(7)</sup> bajo esta línea adquiere gran importancia la selección, organización y presentación de los contenidos de aprendizaje que las currículas planteen y por otro, si los saberes y formas culturales están predeterminados al proceso de enseñanza – aprendizaje, para la pedagogía constructivista adquiere gran relevancia la acción pedagógica del maestro.

La intervención pedagógica del maestro en el proceso de enseñanza – aprendizaje será insustituible partiendo de la idea de que es quien conoce el curso de los

6. COLL, César. Constructivismo e Intervención Educativa: ¿Cómo enseñar lo que se ha de Construir?, citado en "CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS". Guía del Estudiante, Antología Básica Lic. en Educación, p. 10.

7. Ibid. p. 15.

contenidos de aprendizaje y su mérito radicarán en la habilidad que posea para vincularlos a los procesos de construcción de cada alumno.

“La función del maestro no puede limitarse únicamente a crear las condiciones óptimas para que el alumno despliegue una actividad mental constructiva, rica y diversa, el profesor ha de intentar, además, orientar y guiar esta actividad, con el fin de que la construcción del alumno se acerque de forma progresiva a lo que significan y representan los contenidos como saberes culturales”.<sup>(8)</sup>

Los postulados constructivistas no ofrecen precisamente una metodología de trabajo en el aula, antes bien, y considerando las ideas anteriores como toma de posturas jerarquizadas de los procesos de enseñanza – aprendizaje, brindan un encuadre teórico – práctico para la reflexión, investigación y análisis en torno a la acción del alumno, el papel del maestro, la caracterización de contenidos curriculares y otro aspecto a considerar, concerniente a la función socializadora de la escuela.

La concepción constructivista no ignora el papel de la educación escolar como un instrumento empleado por los grupos humanos para promover el desarrollo y crecimiento personal de sus miembros jóvenes que al acceder a saberes culturales preestablecidos, adquieren importancia en su desarrollo en la medida que son fuente creadora en un doble proceso de socialización e individualización. Es decir, “... en la medida en que se les permita construir una identidad personal, en el marco de un contexto social y cultural determinado”.<sup>(9)</sup>

Si el aprendizaje no es una mera repetición de contenidos a aprender, una simple reproducción de éstos e implica una construcción y reconstrucción en donde las aportaciones de los alumnos son determinantes en dicha construcción; los

---

8. COLL, César. Un Marco de Referencia Psicológico para la Educación Escolar; La concepción Constructivista del Aprendizaje y de la Enseñanza, Citado en “CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS. Guía del Estudiante, Antología Básica Lic. en Educación, p. 34.

9. Ídem. p. 15.

aprendizajes de ciertos saberes que obedezcan a determinado grupo social, son condición indispensable para pertenecer a éste al tornarse compartidos y conocidos comúnmente.

## CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Un factor complejo y detonante en el marco explicativo del proceso enseñanza - aprendizaje en el constructivismo, es el referido a los procesos de construcción del conocimiento y que para efectos del análisis presentado en este documento, nos sienta bien desarrollar, el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño de primer grado, que el maestro puede aplicar en función de ayuda pedagógica al mismo proceso.

Las aportaciones que la psicología cognitiva actual ofrecen en la conceptualización de construcción del conocimiento y en especial el referido al aprendizaje significativo, término desarrollado por Ausubel, han sido clave en la concepción constructivista del aprendizaje escolar.

En forma sencilla, la construcción del conocimiento del alumno supone procesos de construcción, de configuración de un modelo mental, de representaciones de un objeto – contenido a aprender.

“La construcción del conocimiento en la escuela se supone así en un verdadero proceso de elaboración en el sentido de que el alumno selecciona y organiza las informaciones que le llegan por diferentes canales . . . “. <sup>(10)</sup>

Un elemento importante en este proceso de elaboración radica en considerar que el alumno cuenta con conceptos, representaciones y conocimientos adquiridos con

---

10. *Ibíd.* pág. 34.

anterioridad, los denominados *conocimientos previos*.

En consecuencia, un aprendizaje asegurado, un nuevo modelo mental, representación, aproximación o concepto de un contenido, dependerá de lo significativo que sea en cuanto a las posibilidades que conlleva para conectarlo con los conocimientos que ya se tengan. "Esto además, permite el cumplimiento de otras características del aprendizaje significativo: la funcionalidad y la memorización comprensiva de los contenidos". <sup>(11)</sup>

La memorización comprensiva es consecuencia de ligar nuevos conocimientos a otros ya adquiridos y por ende, fácilmente recordados al incorporarse a estos esquemas de conocimiento modificándolos y enriqueciéndolos.

La funcionalidad de aprendizajes significativos esta estrechamente relacionada "....con la posibilidad de utilizar lo aprendido para afrontar situaciones nuevas y para realizar nuevos aprendizajes". <sup>(12)</sup>

Otras de las condiciones a notar en la construcción de aprendizajes significativos de naturaleza afectiva, motivacional o relacional y que también adquiere relevancia en la intervención pedagógica atañen a la disposición favorable del alumno para el aprendizaje, vinculada en la pedagogía constructivista a factores de maduración o competencia cognitiva general, es decir, no bastarían las experiencias que previamente un sujeto ha construido en determinado momento sobre un contenido en particular; el estado o nivel de desarrollo operatorio del niño referido por Piaget y que se ha expuesto anteriormente en las etapas del desarrollo del niño, son condición en ambos casos de la posibilidad que tenga el alumno para incorporar, revisar, articular, modificar, diversificar y coordinar la nueva información con la que ya se tenía.

11. *Ibíd.* p. 37.

12. GOMEZ, Palacio, M. y otros "EL NIÑO Y SUS PRIMEROS AÑOS EN LA ESCUELA" Biblioteca para la actualización del maestro. SEP, México 1997, p. 63.

Otra condición que citaremos por su alto valor de análisis en este trabajo, es la referida al aprendizaje de procesos y estrategias que el alumno ha de ir construyendo, en forma no fortuita, a través de conocimientos de otros contenidos.

“Ciertamente, para que los alumnos alcancen el objetivo irrenunciable de la educación escolar de “aprender a aprender”, es necesario que desarrollen y aprendan a utilizar estrategias de exploración y descubrimiento, así como de planificación y control de la propia actividad”.<sup>(13)</sup>

Dicho lo anterior, en la medida en que los esquemas de conocimiento sean más amplios y ricos, el alumno cuenta con mayor posibilidad de utilizarlos en otros muchos variados campos de su mismo aprendizaje al contar con formas de acción mental internalizadas para la indagación y aproximación de objetos de conocimiento.

Cabe destacar de nueva cuenta la importancia de la ayuda pedagógica del maestro en los procesos de construcción del conocimiento del alumno; si bien la adquisición de conocimientos depende únicamente de él y de la significatividad de los contenidos a aprender, la intervención del maestro en la ayuda para articular, adecuar, formular, sugerir y permitir la toma de decisiones durante el desarrollo de los aprendizajes, se torna decisiva en la obstaculización o permisibilidad del trabajo en el aula y por consecuencia, en los progresos exitosos de construcción de conocimientos.

En lo que aquí concierne de la amplia teoría de Lev Semionovitch Vigotsky encaja bien enfatizar de su noción de aprendizaje lo relativo a la ayuda prestada para asegurar aprendizajes. “La posibilidad de aprender a partir de acciones transformadoras que pueden ser facilitadas por un instrumento externo, que a

13. Ibid. p. 37.

su vez permita la réplica y pueden ser facilitadas por un instrumento externo, y permita la réplica y luego la toma de conciencia del significado del objeto".<sup>(14)</sup>

En el aprendizaje según Vigotsky el sujeto se sitúa en una zona de desarrollo real (lo que sabe, conoce y ha hecho suyo hasta el momento) cuya evolución le permite alcanzar la zona de desarrollo potencial a través de su accionar generándose esta última en una nueva zona de desarrollo real.

Bajo esta concepción en este proceso de incorporación de nuevas ideas por el sujeto a través de su acción, resulta más fácil si otro sujeto le presta su zona de desarrollo real como instrumento de ayuda. Lo que caracterizaría este factor de ayuda o prestar, está ligado a provocar despertar el interés del sujeto, su inquietud e impulso y la movilización interna de ideas a través de preguntas, analogías, planteamiento de incógnitas, comparaciones, observación conjunta, etc., para hacer suyo aquello nuevo o que no entendía.

Bruner denominó a este proceso de conceptualización como *andamiaje*, cuya importancia fundamental en la escuela, consistirá en la labor pedagógica del maestro al formular andamiajes que bien pueden servir como estrategias para el proceso de construcción de conocimientos de sus alumnos.

En suma, son vastas las aportaciones que la postura constructivista pone a nuestro alcance para la revisión y análisis de la práctica pedagógica cotidiana del maestro que, como se citó en el primer capítulo de este documento no podemos pasar por alto, pues una práctica basada únicamente en la experiencia corre el riesgo de no darse cuenta de sus errores y repetirlos.

---

14. GÓMEZ, Margarita y otros, "EL NIÑO Y SUS PRIMEROS AÑOS EN LA ESCUELA, SEP, México 1995, p. 69.

## **b. PEDAGOGÍA INSTITUCIONAL**

La Pedagogía Institucional al igual que otras corrientes pedagógicas, nos plantea diferentes vertientes en su afán explicativo conceptual, no siendo el fin último en este trabajo de desarrollarla en su contexto histórico – evolutivo, nos ocuparemos en revisar algunos de sus planteamientos sustanciales.

Hemos de retomar aquí, algunas de las posturas y líneas que caracterizan a la Pedagogía Institucional como puntos de reflexión en el análisis del quehacer pedagógico del maestro de primer año ante la tarea asignada de la iniciación alfabetizadora escolarizada, pues como se citó al inicio de este capítulo, esta corriente pedagógica también brinda aspectos interesantes al matizar desde su perspectiva la transformación de las instituciones escolares definiendo en ellas el tipo de roles que maestros y alumnos han de ejecutar con relación a los contenidos de aprendizaje en el aula escolar.

La Pedagogía Institucional surge en contraposición a la pedagogía de la escuela tradicional cuestionando la directividad del maestro, poseedor y controlador del conocimiento; del papel receptivo y pasivo del alumno en su aprendizaje y de la función reproductora de la escuela, al contar con programas educativos preestablecidos por autoridades competentes que determinan el cúmulo de saberes que los sujetos deben poseer en cada nivel educativo.

En razón de lo anterior, Carl L. Rogers aporta el principio de la no directividad del maestro, cuya función consistirá en facilitar instrumentos para análisis, aprender a escuchar más y a hablar menos, a proporcionar ayuda cuando el grupo lo solicite, tomando en consideración el tipo de preguntas que le sean planteadas y donde no siempre otorgar respuestas sea lo correcto para estimular la actividad común y el desarrollo afectivo e intelectual de los alumnos, inclusive el cuestionarles el por qué de ciertas interrogantes que se le formulen, dan cuenta de un rol magisterial no

directivo. "El maestro abandona su papel de magister para ocupar en la clase su verdadero lugar, que es el de un adulto responsable de sus actos y maestro de técnicas".<sup>(15)</sup>

En miras de transformar a las instituciones escolares a través del ejercicio no directivo del docente, se puede definir a la pedagogía institucional "... como un conjunto de técnicas, de organizaciones, de métodos de trabajo y de instituciones internas nacidas de la práctica de las clases activas, que coloca a los niños y adultos en situaciones nuevas y variadas que requieren de cada uno entrega personal, iniciativa, acción y continuidad".<sup>(16)</sup>

En esta tendencia, se le atribuye al alumno la capacidad de dirigirse a sí mismo, de autodirigirse, de evaluar su propio desempeño e intercambiar sus conocimientos y opiniones con los demás integrantes de un grupo que a su vez, regula sus actividades, asumiendo posturas que en común han acordado y aceptado en su dinámica de aprendizaje grupal dentro y fuera del aula.

Es así, como bien vale la pena, citar algunos medios no directivos que Daniel Hameline y Marie Joelle Dardelin explican como resultado de sus experiencias en clases no directivas: "Exposición del profesor, organización del aula, toma de conciencia de grupo, puesta en marcha de un método de exploración, búsqueda de contenidos, manifestación del sociograma de clase y designación del coordinador, hasta finalizar con la evaluación mediante juicios de valor".<sup>(17)</sup>

15. OURY, Fernand y VAZQUEZ, Aída. *Hacia una Pedagogía del Siglo XX*, citado en "CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS. Guía del Estudiante, Antología Básica Lic. en Educación, p. 50.

16. *Ibid.* p. 51.

17. 17. HAMELINE, Daniel y DARLENIN, Marie-Joelle. *El Profesor y los medios Informativos en una clase no Directiva*. citado en "CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS. Guía del Estudiante, Antología Básica Lic. en Educación, p. 55.

Una actitud verdaderamente no directiva conduce al maestro a proporcionar en sus exposiciones información que oriente, centre, cuestione, sugiera y, en ocasiones, muestre a sus alumnos sus limitaciones en el saber, planteando posibles caminos en la investigación para indagar aquello que tampoco está a su alcance.

El maestro no debe perder de vista su función de experto y conocedor en el grupo, lo que denotará en su carácter no directivo será un cambio de actitud en la posesión del poder directivo; el respeto a las iniciativas que surjan del grupo en la toma de decisiones y propuestas y, en general, la consideración de que un curso no representa en sí mismo el fin último de su función pedagógica, volcándose a ser un instrumento de trabajo común, entre otros muchos posibles, tales como: visitas a centros de interés, conducidas por otros expertos e investigaciones de experiencias de personas de la comunidad capacitadas en determinada actividad, pudiendo con ello ofrecer al grupo otras herramientas de análisis.

En el seno de la Pedagogía Institucional ante una postura no directiva del maestro y del matiz que con ello da en la transformación de la dinámica interna de los grupos, nace la práctica de la autogestión pedagógica y que a nuestro juicio pone de manifiesto un panorama muy amplio en el enfoque de esta corriente.

### TRES CONCEPCIONES DE LA AUTOGESTIÓN

De las experiencias recogidas por Georges Lapassade en la clase no directiva, denominada clase en autogestión, surgen reflexiones en torno a la acción pedagógica del profesor, caracterizando a la autogestión pedagógica "... como un sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir mensajes y define, en consecuencia, su intervención educativa a partir del médium de la formación, y deja que los alumnos decidan los métodos y los programas de su aprendizaje".<sup>(18)</sup>

18. LAPASSADE, Georges. Tres Concepciones de la Autogestión, citado en "CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS. Guía del Estudiante, Antología Básica Lic. en Educación, p. 58.

La relación maestro-alumno en el grupo en autogestión brinda contrastes determinantes en la perfilada con la escuela tradicional. El grupo en autogestión determina y administra en forma colectiva actividades, libros, materiales, investigaciones; mientras que en las prácticas tradicionales este tipo de actividades sólo competen al maestro, dejando la tarea al grupo de recibir y ejecutar de acuerdo a lo planteado.

Es el caso aquí esbozar en forma breve las tres concepciones fundadoras de la autogestión engendradas en el marco de la Pedagogía Institucional que como movimiento pedagógico, ha pugnado en su desarrollo y configuración en la transformación de las instituciones escolares.

1. Tendencia autoritaria: “ Los educadores proponen al grupo de los educandos determinados modelos institucionales de funcionamiento en autogestión”.<sup>(20)</sup> Dentro de la concepción de autogestión esta tendencia es denominada autoritaria pues el despliegue de acciones en las tareas a realizar está encaminada al cumplimiento de lo instituido sin perder de vista, el papel no directivo del maestro en las relaciones internas en el grupo.
2. Tendencia Freinet: La obra de Celestin Freinet es quizá la que mejor representa a esta tendencia en donde al igual que la anterior, el educador emite propuestas institucionales de autogestión con la variante de incluir el consejo de cooperativas posibilitando al grupo la toma de decisiones de organización del trabajo y herramientas en un afán de liberar e individualizar la autoformación. Freinet brinda nuevos medios educativos como el texto libre, el diario y la correspondencia, cuyos tópicos están sujetos a discusiones grupales, argumentaciones, votos, para lograr ajustes en colectivo de los productos que la clase ha de generar.

20. Ibid. p. 59.

3. Tendencia libertaria: También conocida como no instituyente "...en la cual los educadores se abstienen de hacer cualquier tipo de modelo institucional y dejan que el grupo de los educandos encuentre e instale las contrainstituciones" <sup>(21)</sup>, es decir, el profesor limita su participación al de un consultante del grupo en formación estando a disposición de éste en cuanto a problemas de métodos instituidos, de organización o de contenidos. Analiza las peticiones del grupo, sus procesos de decisión y el trabajo conjunto en la ejecución de tareas a realizar.

Sin menoscabo a considerar que las tendencias precedentes significan a groso modo un panorama general de las tendencias que han conformado a la Pedagogía Institucional, nos parece imprescindible incluir en este apartado lo referido por Lapassade al instituir la autogestión en un grupo y observar las conductas que la misma dinámica de grupo pone de manifiesto a manera de proceso o evolución.

En una primera etapa ante el desconcierto de los alumnos que probablemente esperarían del profesor la exposición de reglas, formas en la organización del trabajo, libros y materiales propios para una investigación, encaran el silencio de éste quien se limita a expresar lo que ocurre en el grupo, a facilitar turnos de participación y en sí, a exteriorizar puntos de vista y vías de análisis posibles sin determinarlas como únicas. Este momento se caracteriza por un *traumatismo inicial* en el grupo, cuya participación de algunos alumnos es inevitablemente acentuada, y la excesiva de otros, los que siempre gustan de intervenir convierten a la clase caótica y penosa.

Esta etapa puede durar mucho tiempo y es justamente aquí que el profesor debe tomar en cuenta que su asistencia como especialista reside en considerar que este es un momento de angustia que requiere de tiempo.

21. Idem. p. 59.

En una segunda etapa se presenta el problema en las discusiones sobre la toma de decisiones en la organización del grupo para realizar tareas que reviertan la participación de todos en forma conveniente. En un principio es posible que el grupo incurra en la práctica del voto con cierta frecuencia para posteriormente, buscar la unanimidad en las tomas de decisión de organización grupal por representar la mejor forma de lograr un fin común. Es en este momento que el profesor y a solicitud del grupo pudiera sugerir opciones en la organización en forma breve.

Y una tercera etapa relacionada con el trabajo propiamente dicho donde ya la organización que el grupo determinó y la toma de conciencia individual sobre la importancia de la participación, posibilitan una dinámica grupal más fluida que demanda también al profesor solicitudes de opinión como técnico y poseedor de un saber cuya obligación es la de compartir.

En la autogestión pedagógica la función primordial del maestro estará centrada en los análisis de las solicitudes que el grupo genere para así determinar su intervención en ese análisis.

### c. PEDAGOGÍA CRÍTICA

En el campo de construcción del conocimiento y en el caso que nos ocupa del quehacer educativo, ha surgido una corriente pedagógica que al igual que a las anteriores citadas en este documento, perfila otro modo de explicar lo que ocurre en la escuela, del papel que debiera tener en la sociedad de acuerdo a un acontecer histórico; ofreciendo líneas de análisis enfocadas a provocar en los docentes cuestionamientos de su práctica educativa cotidiana que les permitan reconceptualizar sus saberes en torno al proceso enseñanza-aprendizaje.

La literatura pedagógica que hoy en día llega a nuestras manos en las escuelas está impregnada aún bajo nuestro propio desconocimiento de origen, de los aportes y tendencias acuñadas en la pedagogía crítica, no obstante considerar que ésta al igual que otros campos del conocimiento, siga enriqueciéndose y transformándose en el futuro.

La pedagogía referida es tan basta y amplia, al igual que los teóricos que la han desarrollado en sus diferentes vertientes que no podríamos oponernos a ningún argumento de análisis ofrecido atendiendo únicamente a la idea, de que estos están unidos por sus objetivos ya que sus ideas e investigaciones continúan brindando cauces para la reflexión educativa.

Un cuestionamiento vital de los teóricos críticos apunta al papel o función social de la escuela en su acontecer histórico al argumentar que se conforma en un medio social y político de la clase dominante que persigue determinados intereses económicos, políticos y sociales; así la escuela como instrumento social a su merced, reproduce sujetos que han de favorecer roles sociales requeridos por el estado.

Visto así, el espacio escolar se convierte en instrumento para acentuar la división de clases al otorgar poder social e individual, premiando a los alumnos que mejor se adaptan o se ajusten en forma pasiva a los valores y conocimientos transmitidos y depositados, otorgando un carácter patológico a la capacidad de acción de los sujetos no domesticados por ineptos y perezosos, y "... como un mecanismo de clasificación en el que grupos seleccionados de estudiantes son favorecidos con base en la raza, la clase y el género".<sup>(22)</sup>

Desdeñar situar a la enseñanza aprendizaje como un proceso histórico concreto, implicaría en esta postura negar el acontecer escolar en un tiempo y espacio determinados, donde los alumnos al margen de accionar en el mundo, de descubrirlo y darse cuenta que sus acciones están configurando sus propias historias, reducen sus experiencias escolares a meras expectativas de una realidad acabada y estática.

Esta revisión nos sugiere analizar entonces; ¿Cuál es la función de la escuela, el papel de los maestros y lo que los alumnos, padres de familia y en general una sociedad debe esperar de años escolarizados que suponen alcanzar en lo futuro mejores e iguales condiciones de vida?, ¿Cómo se puede tener injerencia en la participación social activa, en lo político, económico, cultural y social en comunidad de una entidad para transformarla?, ¿ Se puede transformar crítica y activamente si un espacio social como la escuela no ofrece tales expectativas y solo hay que reproducir?.

Los movimientos armados e insurreccionales a escala mundial acontecidos durante el siglo XX, son muestra clara de la lucha que en la mayoría de los casos las clases desfavorecidas han establecido para alcanzar mayor calidad social e individual de vida en su inconformidad con los aparatos de poder y que han conformado el curso de la historia.

---

22. MCLAREN, Peter. El surgimiento de la Pedagogía Crítica, citado en "CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS", P. 77.

En esta reflexión “La pedagogía crítica intenta proporcionar a maestros e investigadores mejores medios para comprender el papel que desempeñan en realidad las escuelas dentro de una sociedad dividida en razas, clases y géneros, y en este esfuerzo, los teóricos han establecido categorías o conceptos para cuestionar las experiencias de los estudiantes, los textos, las ideologías de los maestros y los aspectos de la vida escolar, análisis que conservadores y liberales con frecuencia dejan sin explorar”.<sup>(23)</sup>

La Pedagogía Crítica sostiene que los programas escolares, los conocimientos y las políticas educativas distan mucho de brindar las mismas oportunidades a los sujetos para vivir en democracia en forma crítica y activa, pues prevalece ante todo, una dependencia al mercado corporativo y necesidades económicas de los ricos por ende, dejando en desventaja a las clases más desprotegidas, a las minorías, a los pobres y a las mujeres al ignorar sus valores y habilidades que estos pueden brindar a la sociedad, quedando excluidos, como si no formaran parte del acontecer histórico del cual sin embargo, forman parte.

Al analizar a la escuela como un proceso cultural e histórico, los pensadores críticos intentan dar explicación de cómo es lo que es, reproductora de sujetos que practican en su acción cotidiana las ideologías de la cultura dominante, bajo el entendimiento del término cultura asociado “... al conjunto de prácticas, ideologías y valores a partir de los cuales diferentes grupos otorgan sentido a su mundo”<sup>(24)</sup> apuntando al hecho de que como individuos, ciertamente somos responsables de nuestras acciones pero también del sistema en que participamos.

La perspectiva radical dentro de la pedagogía crítica hace una distinción importante entre escolarización y educación. “La primera es principalmente un modo de control social; la segunda tiene el potencial de transformar la sociedad, entendiendo al

---

23. Ibid. p. 80.

24. Ibid. p. 85.

estudiante como un sujeto activo comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad".<sup>(25)</sup>

Los teóricos críticos perfilan la idea de que para educar sujetos activos comprometidos con su desarrollo y con el de la sociedad y que a su vez se prepondere el papel transformador de la escuela, habrá que favorecer en las prácticas educativas conocimientos, cuyo análisis y crítica ayuden a los alumnos a considerar la realidad en sus múltiples significados, los que pueden representar un instrumento individual y colectivo para resolver problemas que se les presenten al actuar e indagar sobre la realidad.

Pensar críticamente conlleva una actitud de permanente cuestionamiento interno en la comprensión de la realidad, de por qué es esa y así, pero más importante aún, de lo que hay tras esa realidad.

En esta tónica, la obra pedagógica de Paulo Freire vinculada a la cultura de los oprimidos pone de manifiesto que es, a través del diálogo, que los maestros pueden rescatar y reivindicar "... el valor de la cultura y los saberes del oprimido y desde allí *leer* el mundo".<sup>(26)</sup>

Freire vitaliza la acción liberadora del individuo en la transformación de la realidad, sosteniendo que es a través de una verdadera acción cultural generada del contacto de los sujetos con la naturaleza y la reflexión que realicen sobre el sentido que tiene su acción, en que los espacios educativos servirán para actuar sobre esa realidad y transformarla, generando así formas de convivencia más democráticas y más humanas.

En otras palabras, es a través de la actividad creadora que pueden transformar, al realizar una acción y reflexionar sobre la misma; dar soluciones para solventar sus necesidades en el propio trabajo sin que tengan que ajustarse irremediamente a

25. *Ibid.* p. 81.

26. FREIRE, Paulo. *El Acto de Estudiar*, citado en "CORRIENTES PEDAGÓGICAS CONTEMPORÁNEAS" p. 95.

lo que un sujeto que todo lo sabe, medie y determine como es en el caso del análisis que Freire realiza de las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual, y que dan origen a la concepción bancaria de la educación.

El enfoque división bancaria en la Educación, criticado por Freire, muestra como los alumnos deben sujetarse a una realidad acabada, estática y fragmentada al servir de depósitos o archivadores de información que deben memorizar en forma mecánica y que además es expuesta como algo ajeno a sus experiencias. El conocimiento es *donado* por el que lo posee a los que lo *necesitan* o son ignorantes y deben escuchar dócilmente negando así la posibilidad de búsqueda en el proceso del conocimiento. La liberación auténtica a la que Freire refiere, "... es la humanización en proceso, no es una cosa que se debe depositar en los hombres, es praxis que implica la acción y la reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo".<sup>(27)</sup>

Asimismo advierte que la educación al servicio de quienes verdaderamente se quieran comprometer con la liberación, debe adoptar un carácter problematizador de los hombres en su relación con el mundo. La educación problematizadora da cabida a la comunicación entre educador y educando, permitiendo que el educador sea educado también a través del diálogo con el educando, estableciéndose así un vínculo común de cooperación en la tarea de construcción del conocimiento.

En este sentido, maestros y alumnos se transforman en investigadores críticos y reflexivos a través del diálogo en el intento conjunto y permanente por captar y comprender al mundo del que forman parte, que no es una realidad acabada sino una realidad en proceso de transformación de la que forman parte y cuya acción, contribuye a esa transformación.

Bajo este enfoque adquiere vital importancia el valor social del grupo como fuente misma de aprendizajes por encontrar su potencial mayor en la suma de experiencias y vivencias heterogéneas que pueden enriquecer los procesos en el aprendizaje.

---

27. *Ibíd.* p. 103.

## CAPÍTULO II

### A. EL PROGRAMA DE ESPAÑOL DE PRIMER AÑO

Después de realizar el análisis de: El Desarrollo Intelectivo del Niño, Las Etapas del Desarrollo y las Corrientes Pedagógicas; herramientas vitales para conocer al niño y mejorar la enseñanza en el aula, es importante para el docente, conocer el programa de la asignatura de Español de primer año de primaria, así como el proceso de la lectura y la escritura que, sin menospreciar los contenidos de los capítulos anteriores, son herramientas indispensables para el logro de los propósitos educativos de la educación básica en nuestro país que compete los niveles educativos: preescolar, primaria y secundaria, cuyas bases filosóficas se asientan en el artículo tercero de la Constitución Política Mexicana y en la Ley General de Educación precisándose en los propósitos educativos de Planes y Programas.

Los propósitos educativos adquieren un carácter nacional que no ignora las diferencias existentes en cada entidad, localidad y escuela de nuestro país derivadas de la diversidad socioeconómica, cultural, experiencias de maestros y directivos. Sin embargo, denotan un carácter de flexibilidad para su logro ofreciéndose como la orientación principal "... en todas las acciones profesionales – tanto individuales como colectivas - de los maestros y los directivos, así como del apoyo de las familias al trabajo escolar". <sup>(28)</sup>

En consecuencia, se asigna a maestros y directivos la definición de las mejores vías que a juicio consideren pertinentes para su logro, en atención al reconocimiento de ser quienes mejor conocen a sus escuelas y a los alumnos que atienden.

---

28. RAMÍREZ Rodolfo. "EL PROYECTO ESCOLAR, UNA ESTRATEGIA PARA TRANSFORMAR NUESTRA ESCUELA" p. 12.

En el caso particular de la educación primaria los propósitos educativos están orientados a que los niños:

“1. Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y selección de información, la aplicación de las matemáticas a la realidad) que les permitan aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana”.

“2. Obtengan los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, con la protección del medio ambiente y el uso racional de los recursos naturales, así como aquellos que proporcionan una visión organizada de la historia y la geografía de México”.

“3. Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes, y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional”.

“4. Desarrollen actitudes propicias para el aprecio y disfrute de las artes y del ejercicio físico y deportivo”.<sup>(29)</sup>

Se plantea que el conjunto de conocimientos, habilidades intelectuales y actitudes previstas en estos propósitos, constituyen la base para la formación integral de los alumnos que cursen los seis grados de educación primaria, advirtiendo la necesidad en la coherencia y congruencia de las acciones pedagógicas de los maestros para evitar fragmentaciones.

La organización de las actividades del maestro determinadas por los enfoques

29. Ibid. p. 11.

metodológicos y contenidos de las asignaturas, la consideración del avance de los niños en sus procesos de aprendizaje y una actitud de reflexión crítica y analítica del quehacer docente; están perfilados como fundamentales para el logro de los propósitos educativos señalados.

En lo concerniente al Español, desde 1993 el gobierno mexicano ha venido realizando la revisión de los Programas en el marco de la Reforma al programa de la enseñanza primaria. En 1995 se creó el Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y la Escritura adscrito a la Subsecretaría de Educación Básica, con el propósito de revisar y actualizar los Planes y Programas de la asignatura de Español de los seis grados de educación primaria.

Es de suma importancia mencionar que los contenidos de todas las asignaturas de Los Planes y Programas de Educación Primaria mantienen la misma jerarquía en los seis grados; pero de acuerdo al tema que contempla el presente documento, se tratará el Programa de la asignatura de Español de primer año, buscando con ello el logro del propósito que se pretende alcanzar.

#### a. ENFOQUE

Los frutos de la revisión se dieron en el año 2000, con los nuevos Planes y Programas de la asignatura de Español, teniendo como **propósito general**: “. . . propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños, es decir, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; lo que constituye una nueva manera de concebir la alfabetización”.<sup>(30)</sup>

30. PROGRAMAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL, Educación Primaria, Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuito, México 2000. p. 33.

“Para alcanzar el propósito general los niños deben lograr los propósitos particulares siguientes”: <sup>(31)</sup>

- Desarrollen confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita.
- Desarrollen conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de textos con intenciones y propósitos diferentes, en distintas situaciones comunicativas.
- Reconozcan valoren y respeten variantes sociales y regionales de habla distintas de la propia.

Desarrollen conocimientos y estrategias para comprender distintos tipos de textos escritos.

- Se formen como lectores que valoren críticamente lo que leen, disfruten la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.
- Desarrollen conocimientos y habilidades para buscar, seleccionar, procesar y emplear información, dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.
- Practiquen la lectura y la escritura para satisfacer las necesidades de recreación, solucionar problemas y conocerse a sí mismos y la realidad.
- Logren comprender el funcionamiento y las características básicas de nuestro sistema de escritura, de manera eficaz.

---

31. *Ibid.* p. 13.

- Desarrollen estrategias para comprender y ampliar su lenguaje al hablar, escuchar, leer y escribir.
- Adquieran nociones de gramática para que puedan reflexionar y hablar sobre la forma y el uso del lenguaje oral y escrito, como un recurso para mejorar su comunicación.

Como se observa en los propósitos, los nuevos programas plantean un enfoque comunicativo y funcional, basado en la comprensión y trasmisión de significados a través de la lectura tomando como marco la reflexión sobre la lengua. Al mismo tiempo los rasgos principales del programa son: reconocer los ritmos y estilos de aprendizaje de los niños, promocionar el uso significativo del lenguaje en las actividades escolares y uso de formas diversas de interacción en el aula.

## **b. ORGANIZACIÓN**

Los contenidos y las actividades del programa de Español se organizan en función de cuatro componentes:

- **Expresión Oral**

El propósito de este componente consiste en mejorar paulatinamente la expresión oral de los niños, interactuando en diferentes situaciones en el aula.

- **Lectura**

Su propósito es hacer que los niños comprendan lo que leen y utilicen la información en la solución de problemas de su vida cotidiana.

- **Escritura**

Este componente pretende que los niños dominen la producción de textos, fomentando el conocimiento y uso de diversos textos

- **Reflexión Sobre Lengua**

Con este componente se pretende propiciar el conocimiento de aspectos formales del uso del lenguaje, del significado, ortográficos y de puntuación, sin buscar que el aprendizaje de los contenidos sea de una manera puramente formal, memorística o fragmentada.

Los componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua, son un recurso de organización didáctica y dentro de cada uno de ellos se indican aspectos claves de la enseñanza llamados apartados, los que se sintetizan en el siguiente cuadro.

## ORGANIZACIÓN DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL

Componentes	Expresión oral	Lectura	Escritura	Reflexión sobre la Lengua
A p a r t a d o s	Interacción en la comunicación.	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.	Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos.	Reflexión sobre los códigos de la comunicación oral y escrita.
	Funciones de la comunicación oral.	Funciones de la lectura, tipos de texto, características y portadores.	Funciones de la escritura, tipos de texto y características.	Reflexión sobre las funciones de la comunicación.
	Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas.	Comprensión lectora.  Conocimiento y uso de fuentes de información.	Producción de textos.	Reflexión sobre las fuentes de información.

### **c. CONTENIDOS DEL PROGRAMA DE ESPAÑOL DE PRIMER AÑO**

El programa de Español de primer año está organizado de acuerdo a los cuatro componentes como un recurso didáctico, y no como una división de los contenidos, buscando el estudio del lenguaje de una manera integral para que el maestro pueda planear contenidos y actividades con niveles análogos y se puedan relacionar de una manera lógica.

De esta manera los contenidos se integran en la forma siguiente:

- **Componente Expresión Oral**

#### **Interacción en la comunicación oral**

- Que los niños mejoren su comprensión y producción de mensajes orales.
  - Atención a interpretación de mensajes de acuerdo con la situación de comunicación.
  - Identificación y respeto de las variaciones regionales y sociales del habla.
  - Planeación del contenido considerando la situación, el propósito de la comunicación y el tema.
  - Regulación de la forma de expresión de los mensajes considerando: la claridad, la secuencia de ideas y la precisión.
  - Adecuación y propiedad en el habla y en los aspectos no verbales: selección del lenguaje formal o informal, entonación, volumen, gestos y movimientos corporales.
  - Reconocimiento y uso de patrones de interacción adecuados a la situación: participación por turnos.

## Funciones de la comunicación oral

- Que los niños avancen en el reconocimiento y el uso apropiado de las distintas funciones de la comunicación.
  - Dar y obtener información: identificarse a sí mismos, a otros, a objetos, dar recados, relatar hechos sencillos, elaborar preguntas, plantear dudas y pedir explicaciones.
  - Regular/controlar las acciones propias y de otros: solicitar atención, objetos, favores, ayudas, preguntas y ofrecerse a ayudar.
  - Marcar el inicio y el final de una interacción: saludar, presentarse, presentar a otros y despedirse.
  - Manifestar opiniones, expresar sentimientos y emociones.
  - Contar y disfrutar adivinanzas, chistes, trabalenguas, cuentos, poemas, rimas; escuchar y entonar canciones y rondas.

## Discursos orales, intenciones y situaciones comunicativas

- Que los niños se inicien o mejoren en la comprensión y expresión de discursos o textos orales empleando una organización temporal y causal adecuada, considerando las partes del discurso y las situaciones comunicativas.
  - Diálogo y conversación: usando el patrón de alternancia libre de turnos apropiadamente.
  - Narración de cuentos, relatos y noticias.
  - Descripción de objetos, personas, animales y lugares mediante la caracterización de lo descrito.
  - Conferencia/exposición de temas sencillos.
  - Discusión temática y organizativa en grupos pequeños: definición del tema o los problemas a resolver, planteamiento de opiniones y comentarios.
  - Entrevista: formulación de preguntas.

- Juegos de dramatización: entonación y volumen de voz, movimientos corporales.

- **Componente Lectura**

### **Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos**

- Que los niños se inicien en la comprensión de la relación sonoro-gráfica y el valor sonoro convencional de las letras en el nombre propio, palabras de uso común, cuentos, canciones y rimas.
- Que los niños se inicien en el conocimiento del espacio y la forma gráfica del texto y su significado en la lectura.
  - Direccionalidad: izquierda-derecha, arriba-abajo, relación entre portada-hojas interiores y secuencia de páginas.
  - Segmentación lineal del texto: espacio entre palabras y oraciones como apoyo para la lectura.
- Que los niños se inicien en el conocimiento y diferenciación de los distintos elementos gráficos del sistema de escritura mientras leen: letras y otros signos (¡!¿?\*-).
  - Letras y sus marcas diacríticas: mayúsculas y minúsculas.
  - Signos de puntuación, números y signos matemáticos.
- Que los niños conozcan y lean distintos tipos de letra.
  - Letra manuscrita tipo script.
  - Letra impresa y sus distintos tipos.

### **Funciones de la lectura, tipos de texto, características y soportes**

- Que los niños se inicien en el conocimiento de distintas funciones de la lectura y participen en ella para familiarizarse con las características de forma y contenido de diversos textos.

- Artículo informativo en periódicos, revistas y libros de texto: tema e ideas principales.
- Noticia; en periódicos y revistas: lugar, tiempo y participantes.
- Listas de personas, lugares, objetos y acciones.
- Calendario (personal o de eventos): fecha (día, mes y año), horas y eventos.
- Invitación: convocante, lugar, fecha y hora de actividad.
- Recado: fecha, destinatario, mensaje.
- Letreros: ubicación, propósito y mensaje.
- Anuncio comercial y cartel: emisor y mensaje principal.
- Instructivos: objetivo – metas, materiales y procedimiento.
- Carta personal y tarjeta postal: fecha, destinatario, saludo, desarrollo y cierre, del sobre: datos del destinatario y del remitente.
- Cuento, relato, leyenda e historieta: título, personajes, desarrollo y final.
- Canción y texto rimado: ritmo y rima.

### **Comprensión Lectora**

- Que los niños se inicien en el desarrollo y uso de estrategias básicas para la comprensión de textos escritos.
  - Audición de textos diversos leídos por otros.
  - Identificación del propósito de la lectura y de correspondencias entre segmentos de la cadena hablada y partes del texto escrito.
  - Realizar intentos de lectura con apoyo en las imágenes y en el recuerdo del texto previamente escuchado.
  - Identificación del significado global a partir del texto, de las experiencias y conocimientos previos.
  - Realizar predicciones e inferencias.
  - Identificar palabras desconocidas e indagar su significado.

- Comprobar la pertinencia de las predicciones, inferencias e interpretaciones.
- Distinción realidad – fantasía.
- Expresión de comentarios y opiniones en relación con experiencias y conocimientos previos.
- Resumir el contenido de un texto en forma oral.

### **Conocimiento y uso de fuentes de información**

- Que los niños se familiaricen con el uso de distintas fuentes de información.
  - Exploración libre o sugerida de diversos materiales escritos.
  - Identificación del tipo de información en libros, revistas, periódicos, etiquetas, anuncios, letreros.
  - Instalación y uso de la biblioteca del aula.
  - Búsqueda o localización sencilla de información con apoyo del maestro y con propósitos propios o sugeridos.
  - Conocimiento y uso de librerías, puestos de periódicos y bibliotecas fuera del aula.

- **Componente Escritura**

### **Conocimiento de la lengua escrita y otros códigos gráficos**

- Los mismos propósitos y contenidos indicados en el componente de lectura, aplicados a la escritura.
- Segmentación lineal del texto: espacio entre palabras y oraciones como apoyo a la lectura.

### **Funciones de la escritura, tipos de texto y características**

- Que los niños identifiquen la escritura como medio para satisfacer distintos propósitos comunicativos: registrar, informar, apelar, relatar y divertir, expresando sentimientos, experiencias y conocimientos.
- Que los niños se inicien en el conocimiento de algunas características de los tipos de texto y las incluyan en los escritos que creen o transformen.

- **Componente Reflexión Sobre la Lengua**

### **Reflexión sobre los códigos de comunicación oral y escrita**

- Que los niños se inicien en la reflexión sobre las características del proceso comunicativo para autorregular su participación en éste.
  - Análisis de actos o situaciones comunicativas cotidianas e identificación de sus elementos más importantes: participantes, contextos físicos, propósitos y mensajes.
- Que los niños se inicien en la reflexión sobre las características de la lengua para autorregular el uso que hacen de ella.
  - Identificación de la estructura de los tipos de discurso en los que participan.
  - Identificación de oraciones: afirmativas, negativas, interrogativas, admirativas, imperativas y su transformación.
  - Uso de la concordancia de género y número en el sujeto.
  - Reconocimiento de relaciones de significado entre palabras: palabras compuestas, campos semánticos, antónimos y sinónimos.

- Reconocimiento de relaciones forma-significado de las palabras: palabras derivadas.
  - Interpretación y uso de palabras y frases a partir del significado.
  - Interpretación de expresiones idiomáticas propias de su medio social.
- Que los niños se inicien en la reflexión y valoración de las convencionalidades del sistema de escritura.
    - Reconocimiento, dentro de palabras y frases, de la relación sonoro-gráfica de las letras.
    - Reconocimiento y uso de las mayúsculas para marcar identidad de personas, lugares, instituciones, así como de las irregularidades en la correspondencia sonoro gráfica de b-v y h.
    - Reconocimiento de la segmentación lineal del texto y apreciación de su importancia para la legibilidad: espacio entre párrafos, oraciones y palabras.
    - Uso de signos de admiración y de interrogación; del punto al final de un texto, coma en enumeración y guión largo al inicio de la intervención del hablante en diálogos.
    - Reconocimiento de las principales similitudes entre oralidad y escritura: correspondencia secuencial-lineal; orden de palabras en la oración.

### **Reflexión sobre las funciones de la comunicación**

- Que los niños se inicien en el reconocimiento y la reflexión de las distintas funciones de la comunicación oral y escrita.
  - Los contenidos correspondientes a los otros componentes.

### **Reflexión sobre las fuentes de información**

- Que los niños se inicien en la reflexión de las características y usos de distintas fuentes de información como recurso para el aprendizaje autónomo.
  - Fuentes de información con textos escritos, orales, visuales y mixtos.
  - Medios: radio, televisión y cine.
  - Los contenidos indicados en el componente de lectura.

### **Contenidos y Estrategias**

Los contenidos del programa de Español de primer año, están estructurados siguiendo un orden de tal manera que facilitan la formación de habilidades durante el proceso desarrollado en el aula.

Al mismo tiempo, al realizar el análisis del Programa de Español, se observa que entre los contenidos existe un apoyo entre sí, es decir que cuando en el aula se busca el desarrollo de las habilidades intelectuales unos contenidos buscan el apoyo de otros.

En su contexto, al desarrollar los contenidos el Programa de Español deja en libertad al maestro para que determine las estrategias que debe aplicar para alcanzar los propósitos; en el capítulo III del presente documento, se sugieren algunas que de acuerdo al tiempo marcado se ha buscado una correspondencia entre las estrategias y el tiempo en que son desarrollados los contenidos en el aula.

## EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Al inicio del año escolar el maestro de primer año se enfrenta a un grupo de niños a los que debe, entre otras cosas, enseñar a leer y a escribir; aspectos esenciales de los contenidos del grado. Así comienza a seleccionar de acuerdo a su buen juicio, las herramientas y recursos necesarios para emprender su actividad; esta selección de caminos generalmente obedece a la formación académica del propio maestro, a lo que sabe acerca de la lectura y la escritura, al cúmulo de experiencias educativas que ha ido recuperando a través de su práctica, o bien que otros compañeros le han compartido. En resumen, despliega su actividad pedagógica de acuerdo a su concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al ingresar a la escuela primaria los niños cuentan con un grado importante de ideas acerca de la lectura y la escritura; ideas o hipótesis que de manera no fortuita han ido construyendo a través del contacto que en el entorno familiar y social, obtienen de los medios de comunicación como la televisión, radio, periódicos, libros, cuentos, anuncios, propaganda, recibos telefónicos, de luz, espectaculares, guía telefónica, y del uso que otros hacen de la lectura, la escritura y formas orales convencionales que las personas utilizan para comunicarse.

Los niños cuentan con un acervo significativo de la comunicación que constituye en sí mismo un proceso que debiera continuar en la tarea de alfabetización de la escuela primaria, concebido como el proceso de adquisición de la lengua escrita cuyo sustento teórico-metodológico, ofrece un panorama alternativo al vislumbrar la naturaleza del sistema de escritura y los momentos evolutivos por los que sujetos atraviesan para apropiarse del código escrito.

El sistema de escritura es una representación del sistema de la lengua, en nuestro caso el Español, que tiene características particulares con relación a otros sistemas de lengua creados por el ser humano para comunicarse de tal manera, que se estructura y articula con base a reglas y elementos propios que le dan un carácter convencional en su uso, para los sujetos que se comunican en forma oral a través de éste al emitir expresiones a otros hablantes que comparten la misma lengua y ser comprendidos.

Adquirir un sistema de lengua específico requiere de práctica, uso, de habilitar y generar expresiones que pueden ser comprendidas por otros en la interacción diaria con adultos y hablantes cuya competencia comunicativa está más desarrollada.

“... Al conocimiento que los hablantes tienen de su lengua, se le llama competencia. Cuando hablamos, y cuando escuchamos hablar estamos utilizando este conocimiento; a este uso se le llama actuación o realización”. <sup>(32)</sup>

En consecuencia las reglas y elementos que configuran a un sistema de la lengua, son utilizados por los sujetos en emisiones orales gracias a que a través de su actuación han ido registrando secuencias de sonidos y reglas de estructuración para formar palabras, oraciones y frases más elaboradas, que les permiten combinarlos creativamente para interpretar o producir mensajes orales con carácter significativo al provocar representaciones mentales que los sujetos han construido e interiorizado en su interacción con el mundo; con objetos de conocimiento apropiados progresivamente.

Las diferentes conceptualizaciones que los niños hacen del objeto del conocimiento caracterizan el momento evolutivo del proceso de adquisición de la lengua escrita.

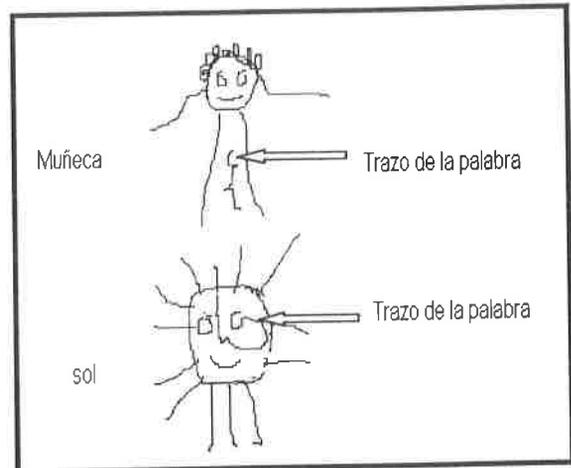
---

32. GÓMEZ, Margarita P. PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA, SEP. p. 21.

## a. REPRESENTACIÓN DE TIPO PRESILÁBICO

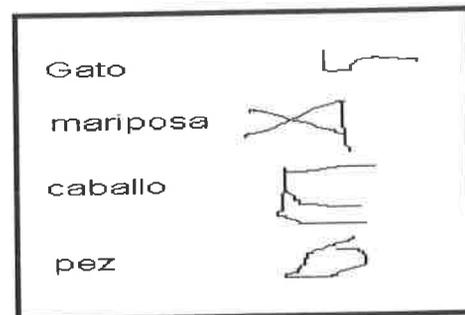
### Representaciones Iniciales o primitivas

Algunos autores nombran también a este tipo de representaciones **simbólicas**. Al principio el niño en sus producciones realiza trazos dibujo, sustituyendo de esta manera la grafía; al interrogarlo sobre su escritura el niño lee por la representación de su dibujo. En algunos casos los niños insertan en el dibujo un trazo para indicar el nombre.



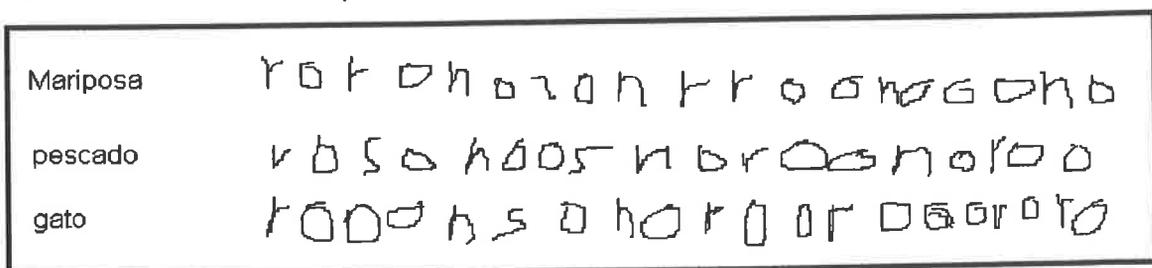
### Representaciones unigráficas

Este tipo de producción se caracteriza porque a cada palabra le hace corresponder una grafía o pseudografía, misma que puede repetir o no en palabras diferentes.



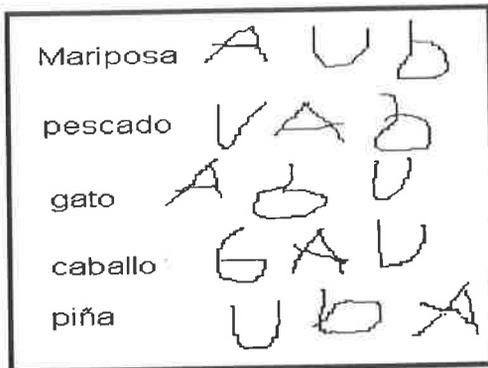
### Escrituras sin control de cantidad

En este tipo de escritura el niño considera que a cada palabra corresponden más de una grafía, sin controlar la cantidad el niño emplea una grafía repetidas veces, a veces dos y en ocasiones varias, alternándolas en su organización espacial, teniendo como límite el espacio de toda la hoja, para él pocas grafías no dicen nada.



### Escrituras fijas

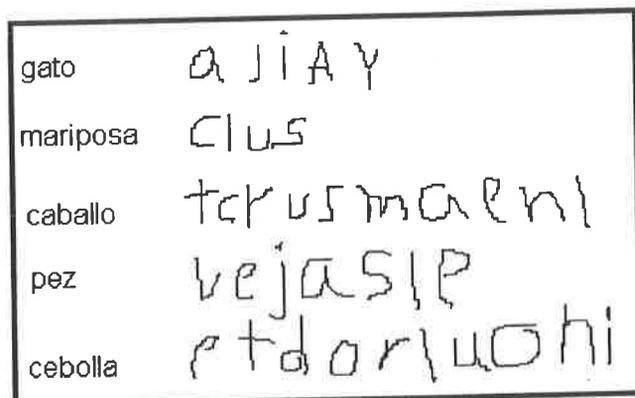
El niño, en sus producciones, traza la misma cantidad de grafías para representar diferentes palabras, en ocasiones traza el mismo orden y si se le solicita que lea da un significado diferente a cada producción realizada.



Si se le solicita que lea las demás producciones de sus compañeros, a él no le dicen nada si no tienen igual número de grafías y las mismas grafías que utiliza.

### Escrituras Variables o Diferenciadas

En las producciones, el niño utiliza grafías diferentes para cada palabra, cuando su repertorio es reducido su estrategia consiste en cambiar el orden de las grafías para diferenciar una palabra de otra.



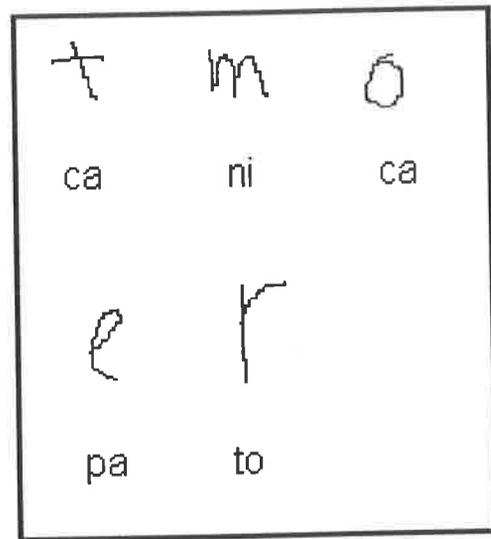
De acuerdo a su repertorio y a la cantidad de grafías que utilice el niño se pueden observar los siguientes casos:

- Repertorio fijo con cantidad variable.
- Repertorio fijo con cantidad constante.
- Cantidad variable con repertorio fijo.

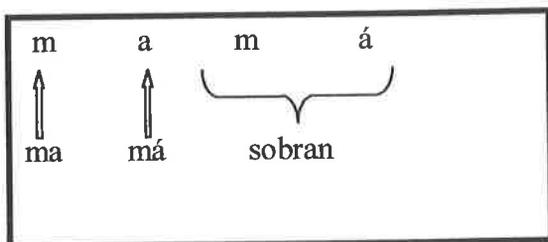
- Cantidad constante con repertorio variable.
- Cantidad variable con repertorio variable.
- Cantidad y repertorio variable y presencia de valor sonoro inicial.

### b. REPRESENTACIÓN DE TIPO SILÁBICO

El niño, al interpretar los textos, prueba diferentes hipótesis que lo llevarán a descubrir que a cada parte de la emisión oral le corresponde una parte de la representación escrita, es decir, que a cada sílaba de esa emisión corresponde una grafía, por lo que a este tipo de representaciones se les denomina silábicas.



Por lo tanto a cada sílaba le hace corresponder una grafía, y en ocasiones la primera letra corresponde a una letra de la primera sílaba de la palabra.



Cuando a un niño silábico se le pide que lea una palabra, hace corresponder una grafía para cada sílaba de la palabra, y lo que queda de la palabra, según su hipótesis, indica que sobran letras.

### c. REPRESENTACIÓN DE TIPO SILÁBICO – ALFABÉTICO

Los alumnos con este tipo de representación ya construyeron una nueva hipótesis, al descubrir que cada grafía representa gráficamente a los sonidos del habla.

En sus representaciones, los niños manifiestan la coexistencia de la concepción silábica y la alfabética, de ahí que reciba el nombre silábico – alfabético.

**Para pato**

Escribe:            P            to

↓                    ↓

Lee:                    pa            to

**Para pelota**

Escribe:            D            o            t            a

↑                    ↑                    ↑                    ↑

Leen:                    pe            lo            t            a

### d. REPRESENTACIÓN DEL TIPO ALFABÉTICO

Cuando los niños toman conciencia del valor sonoro del habla y al analizar producciones escritas descubre que para cada fonema existe una representación gráfica, **la escritura**, y relaciona la secuencia gráfica con la secuencia de fonos en el habla, **la lectura**, su hipótesis lo conduce a apropiarse del sistema alfabético de la escritura, es entonces cuando puede decirse que sus representaciones son de tipo alfabético.

Sin embargo, le queda aún, un largo camino por recorrer en la comprensión de los aspectos formales de la lengua escrita como: la segmentación, los aspectos ortográficos, uso del patrón silábico, etc.



Es importante para el docente de primer año tener conocimiento del proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño, ya que al realizar la evaluación diagnóstica al inicio de año escolar le permitirá de manera individual, conocer el nivel conceptual de cada uno de sus alumnos y, de manera general, el nivel conceptual del grupo, denominado perfil grupal.

También el conocer la *interpretación o producción* que el niño hace de la escritura, le permitirá seleccionar y establecer estrategias metodológicas como las observadas en el *Capítulo III* del presente documento, que favorezcan la movilización de estructuras mentales y que permitan a éste, pasar de un nivel conceptual a otro y por ende, la apropiación paulatina de las convencionalidades y uso social del sistema de escritura.

### CAPÍTULO III

## ESTRATEGIAS PARA IMPULSAR EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

La tarea más relevante del profesor de primer año de la escuela primaria es el aprendizaje de la lengua escrita y el desarrollo de la expresión oral. Como ya se mencionó anteriormente al realizar sus actividades se enfrenta, entre otras, a la dificultad de la heterogeneidad de los niveles conceptuales con que ingresan los niños a la escuela primaria.

En el presente capítulo se desarrollan estrategias tendientes a impulsar el desarrollo de la lectura y la escritura en el primer año de educación primaria, teniendo como propósito facilitar el trabajo del maestro, y de esta manera ser copartícipe tanto de la responsabilidad del proceso que se desarrolla en el aula como del logro de los propósitos de los Planes y Programas de estudio.

Antes de iniciar con las estrategias, aspecto central de este documento, cabe destacar que la metodología empleada en los libros de texto de educación primaria se apoya en la teoría psicogenética de Jean Piaget y en el constructivismo; por lo mismo, para apoyar de manera eficaz al maestro de primer año es necesario conocer el desarrollo intelectual del niño; las teorías pedagógicas y en especial el proceso de la adquisición de la lectura y la escritura desarrollado por Margarita Gómez Palacio y colaboradores en nuestro país, aspectos todos ya observados en los capítulos I y II del presente documento.

Las actividades a desarrollar y que se han venido realizando en la zona escolar, en el aspecto técnico pedagógico, se deben impulsar mediante una organización y una programación de las reuniones técnicas con directores, con los maestros y visitas a grupos.

Para apoyar a los docentes a través de las estrategias didácticas, la zona escolar con la colaboración de los maestros de apoyo técnico y los directores de escuela han venido desarrollando una serie de actividades estructuradas en tres rubros a saber:

1. Conocimiento de los materiales: libro del maestro, libros de texto del alumno y metodología empleada en los contenidos para realizar el proceso en el aula.
2. Conocimiento del desarrollo del niño y del proceso para la adquisición de la lengua escrita.
3. Aplicación y estructuración de estrategias para llevarlas a la práctica en el aula.

Con el fin de unificar los criterios de aplicación de cada uno de estos rubros, en la zona escolar se realizan *Reuniones Técnicas*, en donde han emanado actividades dirigidas a los docentes, otras a directores y en ocasiones involucrando, al fin primero del propio quehacer, a los niños. Los propósitos que se persiguen con estas reuniones son:

#### **REUNIONES TÉCNICAS CON DIRECTORES PARA:**

- Darles a conocer las actividades que se van a realizar.
- Involucrarlos en el trabajo técnico que emana de la zona escolar, buscando su colaboración en la realización de las actividades.
- Intercambiar conocimientos y en forma conjunta revisar los materiales de apoyo que brinda la SEP, con el afán de ofrecer mayor orientación a los maestros en sus centros de trabajo.

- Dar a conocer los contenidos a tratar en las reuniones técnicas con sus maestros, buscando por medio del apoyo hacerlos copartícipes de las actividades.

### **REUNIONES TÉCNICAS CON MAESTROS PARA:**

- Reconceptualizar conceptos, recordar lo que aprendió en la Normal, a través de actividades.
- Intercambio de experiencias de grado, desarrollo de acciones que impulsen la comunicación entre maestros del mismo grado.
- Revisión del proceso de la adquisición de la lectura y la escritura.
- Puesta en marcha de la búsqueda de un método de investigación para acrecentar bibliografía, y amplíen su acervo.
- Búsqueda y análisis de contenidos programáticos.
- Trabajo de temas específicos.
- Reconceptualizar los contenidos de la Evaluación.
- Buscar estrategias para que director y maestros tomen decisiones de promoción y no-promoción, en trabajo colegiado, con exposiciones sólidas de cada caso, y afrontar las responsabilidades con los padres de familia.
- Análisis del libro del maestro de manera vertical y horizontal para enseñar el manejo de los libros de texto del alumno.

### **VISITAS A GRUPOS PARA:**

- Observar el proceso.
- Seguimiento de la aplicación de las evaluaciones.
- Conocer los problemas en el proceso y de manera conjunta buscar soluciones por medio de estrategias, cuando en el proceso un alumno no accede de un nivel a otro.
- Sugerir reuniones de grado en la escuela para que confronten sus resultados, realizando un análisis de grado.

- Disminuir la angustia del maestro cuando no obtiene los resultados esperados.
- Apoyar a los maestros ante los conflictos que emanan de los padres de familia.
- Que el maestro no se sienta solo, impulsándolo y motivándolo mediante el intercambio de expectativas.
- Sensibilizar a los maestros para el desarrollo de las estrategias.
- Observar de cerca el trabajo de los niños, en especial de aquellos cuyo proceso de adquisición de la lectura y la escritura es más lento.

Cada *reunión técnica* se desarrolla en dos partes; en *la primera* se tratan temas de interés general enfocados al incremento de los acervos que los docentes deben poseer para conocer el proceso que realiza el niño para acceder al conocimiento, manejo de los documentos como el libro del maestro, libros de texto y demás; en *la segunda* se realizan una serie de actividades, en donde se les proporcionan estrategias para aplicarlas con sus alumnos durante el desarrollo de su práctica, habiendo ocasiones que éstas surgen de las experiencias de los compañeros quienes de manera abierta han colaborado aportando ideas, estrategias y/o resultados obtenidos en el aula.

Estas actividades se planean y se establecen en un documento que se le ha denominado *Situación Didáctica*, mediante el cual se organiza la reunión con los docentes de primero a sexto año durante las **Juntas de Consejo Técnico** marcando en él los contenidos a tratar, las actividades a desarrollar, los recursos, tiempos para cada actividad y la evaluación de la sesión.

A continuación se describen cuatro *Situaciones didácticas*, mismo número de sesiones para realizarse en un año escolar y enseguida se presentan, como ejemplo, algunas estrategias propuestas a los maestros en las sesiones y otras durante las visitas a los grupos.

## SITUACIÓN DIDÁCTICA 1

ZONA ESCOLAR N° 215

FECHA: AGOSTO

**PROPÓSITO:** Que los maestros conozcan el libro del maestro de español, su estructura, la relación que existe con el libro del alumno y reflexionen las estrategias de inicio de cursos, aplicables en su práctica docente.

CONTENIDOS	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• El libro del maestro:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estructura.</li> <li>- Organización de contenidos en relación con los libros del alumno.</li> </ul> </li> <li>• Propuesta de evaluación inicial para el aprendizaje de la lengua escrita.</li> <li>• Estrategias para iniciar el trabajo en el aula.</li> </ul>	<p style="text-align: center;">S a l u d o</p> <p>Saludo a los participantes.</p> <p>Formación de equipos.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Equipo 1. Análisis de estructura del libro del maestro de Español.</li> <li>• Equipo 2. Organización de los contenidos.</li> <li>• Equipo 3. Relación con el libro del alumno de Español actividades.</li> <li>• Puesta en común.</li> </ul> <p style="text-align: center;">R E C E S O</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis de los contenidos de la evaluación para el aprendizaje de la lengua escrita y de los materiales para su aplicación.</li> <li>• Lectura y reflexión de las estrategias. Evaluación de la sesión.</li> </ul>	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Técnica: Pajaritos a volar.</li> <li>- Libro del maestro de Español.</li> <li>- Libro del alumno de Español Actividades.</li> <li>- Hojas de papel bond.</li> <li>- Plumones.</li> <li>- Fotocopias de estrategias.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Supervisor.</li> <li>Directores.</li> <li>Docentes.</li> </ul>	<p>5 mins.</p> <p>25 mins.</p> <p>45 mins.</p> <p>45 mins.</p> <p>30 mins.</p> <p>60 mins.</p> <p>60 mins.</p>

**EVALUACIÓN:** - En la puesta en común por equipos se observará la participación de los docentes y en caso de que exista incongruencia de su participación con los documentos intervendrá el conductor de la sesión.

- En las estrategias se debe acudir al aula para observar su aplicación, y/o en su caso sensibilizar a los docentes.

## PORTADORES DE TEXTOS

**PROPÓSITO:** Que los alumnos descubran la relación entre el habla y la escritura.  
Que el niño valide el sistema de escritura como forma de comunicación.

### Materiales:

Materiales que tengan escrito un letrero, como:

- Cajas de cartón, bolsas de papas, fritos, cheetos.
- Cartones de leche.
- Envolturas de dulces.



### Actividades:

- Se pide a los alumnos traer envolturas, cajas, cartones de leche, etc., de su casa.
- Se pegan los materiales en un lugar visible, preferentemente en la pared, para que los alumnos los observen constantemente.
- Se pide a cada alumno que lea a sus compañeros el texto de su envoltura.
- Se les hace notar a los alumnos que ahí dice "algo".
- Después con todo el grupo se lee todos los portadores de textos.
- Este apoyo de la actividad para descubrir entre el habla y la escritura se puede enriquecer, solicitando a los alumnos que lleven más material al aula, continuando con su lectura el tiempo que sea necesario.

### Evaluación:

- De manera individual se le pide al niño que lea el texto de determinados materiales.

**Nota:** No desprender los materiales para ocuparlos en otras actividades, que se tratarán más adelante.

## PASEMOS LISTA

**PROPÓSITO:** - Que los alumnos descubran la relación sonoro gráfica del sistema de escritura.  
 - Que los alumnos localicen grafías de su nombre en una palabra.

### MATERIAL:

- Tarjeta con el nombre del alumno.
- Relación de los alumnos, en hoja de papel bond.
- Plumones.

<b>Mario Álvarez Romo</b>	.
<b>Rosa Cruz Dávila</b>	.
<b>Juan Díaz Ramírez</b>	.
<b>Elena Gómez Parra</b>	/

### ACTIVIDADES:

- Al inicio del año escolar el maestro coloca una tarjeta en el pecho del niño, con broche, seguro o lo que sea pertinente.
- De la tarjeta el alumno podrá copiar su nombre en los cuadernos, libros y trabajos, ya que será su guía para la copia.
- Simultáneamente en un pliego de papel bond, anota la relación con los nombres de los alumnos del grupo, procurando cuadrricular de manera similar a su lista de asistencia.
- Diariamente el alumno deberá identificar su nombre en la lista, anotando su asistencia, el primer día el maestro pone la muestra auxiliándose de la tarjeta.
- Cuando el maestro considere que los niños relacionan su nombre con el anotado en la lista de asistencia se les retira la tarjeta.

### EVALUACIÓN:

- Que los niños recorten de una revista palabras que inician igual que su nombre.

## FORMEMOS FAMILIAS DE PALABRAS (Campos semánticos)

**PROPÓSITO:** - Que los alumnos descubran la relación entre el habla y la escritura.

### **Materiales:**

- Pizarrón y gis.
- Portadores de texto.

### **Actividades:**

- Se propone que el profesor platique con los niños un tema interesante, como: *Los animales*.
- El maestro va escribiendo en el pizarrón los nombre de los animales que los alumnos propongan.
- De la relación resultante el maestro propone:
  - Hacer una relación de *nombres cortos*.
  - Escribir una relación con *nombres largos*.
  - Anotar una relación con los *nombres largos* y otra con los *nombres cortos* de los niños, auxiliándose de la lista.
- Pedir a los niños que le ayuden a hacer una relación de *nombres cortos* y otra de *nombres largos* con los productos de los portadores de textos.

### **Evaluación:**

Pedir a los niños que traigan cinco objetos recortados de una revista, que tengan nombre corto y cinco objetos que tengan nombre largo.

## CADA COSA CON SU NOMBRE

**PROPÓSITO:** Que los alumnos valoren la escritura como un sistema de representación.

### Material:

- Tiras de cartulina.
- Plumones.
- Objetos del salón de clases.

### Actividades:

- Enumerar los objetos que se encuentran en el aula, incluyendo ventana y puerta.
- Hacer un letrero para cada objeto, de dimensiones tales que el alumno las alcance ver desde cualquier lugar del salón.
- Con los letreros se les pregunta a los niños: ¿qué dice?. Si no hay respuesta, el maestro leerá el nombre del letrero y lo pega en el lugar en que se encuentre el objeto.
- Involucrar a los padres de familia comunicándose con ellos para explicarles el propósito de la actividad mediante el mecanismo que crea prudente, solicitándoles apoyo para que realicen la misma actividad en su casa; hacer y pegar letreros con los objetos de: la recámara, el comedor, la sala, el baño y la cocina, con el fin de que el alumno tenga más campo para visualizar palabras.

### Evaluación:

- Pedir a los niños que hagan una lista con *nombres cortos* y otra con *nombres largos* con los objetos del salón.
- Solicitar las dos listas con los objetos de la cocina para la evaluación.

SITUACIÓN DIDÁCTICA 2

ZONA ESCOLAR N° 215

FECHA: NOVIEMBRE

**PROPÓSITO:** Que los docentes conozcan el proceso para la adquisición de la lengua escrita y reflexionen las estrategias para iniciar el proceso de la lectura y la escritura.

CONTENIDO	ACTIVIDADES	RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>El proceso para la adquisición de la lectura y la escritura.</li> <li>Propuesta de Estrategias para iniciar con los alumnos el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.</li> </ul>	<p>Saludo a los participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Técnica de Integración.</li> <li>Formación de equipos.</li> <li>Presentación del Proceso para la adquisición de la lengua escrita.</li> <li>Reflexión sobre los niveles conceptuales mediante el análisis de las evaluaciones aplicadas en sus grupos.</li> <li>Integración del Perfil grupal de acuerdo a los resultados obtenidos, por equipos.</li> </ul> <p style="text-align: center;">R E C E S O</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Puesta en común de los resultados generales.</li> <li>Lectura y reflexión de las estrategias.</li> </ul> <p>Evaluación de la sesión.</p>	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Técnica:</li> <li>La confianza.</li> <li>Hojas Bond.</li> <li>Pizarrón y gis.</li> <li>Cuadro del perfil.</li> <li>Instructivo de llenado.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Supervisor.</li> <li>Directores.</li> <li>Docentes.</li> </ul>	<p>5 mins. 25 mins. 70 mins. 40 mins. 40 mins. 20 mins. 30 mins. 50 mins.</p>

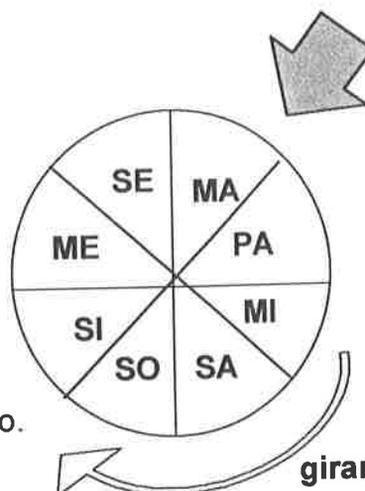
**EVALUACIÓN:** En la puesta en común se analizarán los resultados y la situación que guardan los perfiles de cada escuela.  
En las estrategias a desarrollar en el aula se llevará un seguimiento de su aplicación. Se continuará la campaña de sensibilización

## LA RULETA SILÁBICA

**PROPÓSITO:** Que los alumnos analicen sílabas elegidas al azar y determinen la posibilidad de formar palabras.

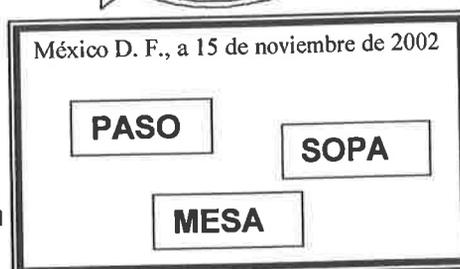
### MATERIAL:

- Un círculo de cartón de 50 cm. de diámetro.
- Dividir el círculo en 8 secciones con papel lustre y cada sección de diferente color.
- Una flecha de cartón, pintada de negro preferentemente.
- Sílabas con la grafías que se están trabajando.



### Actividades:

- Los niños pasan a darle vuelta a la ruleta.
- La sílaba que señale la flecha se anota en el pizarrón.
- Otro niño vuelve a dar vuelta a la ruleta y se anota la sílaba señalada en el pizarrón.
- Con las dos sílabas escritas en el pizarrón se pregunta a los niños si se forma una palabra.
- Los niños van anotando en su cuaderno las palabras que se van formando.



### Evaluación

- Se evalúan las palabras que los niños fueron anotando, tomando lectura de dos o más palabras escogidas al azar y bajo la observación del docente para ver el grado de acceso al nivel silábico.

## FORMEMOS PALABRAS

**PROPÓSITO:** Que los alumnos analicen las sílabas de una palabra y las utilicen para formarla.

### Material:

- Tarjetas con sílabas utilizando todas las grafías que se han manejado en el grupo.
- Listado de palabras previamente elegidas.

### Actividades:

- Formar equipos totalmente heterogéneos, cuyos integrantes tengan diferentes niveles conceptuales en cuanto al proceso de la lectura y la escritura.
- Pedir a los niños que le pongan nombre a su equipo.
- Anotar en el pizarrón los nombres de los equipos.
- Distribuir las tarjetas, procurando que todos los equipos tengan el mismo juego de tarjetas .
- Dictar las palabras, en el orden en que se tiene el listado.
- Los niños formarán la palabra tomando cada uno una sílaba y pasarán al frente a formarla.
- El maestro marcará con una  debajo del equipo que a criterio del grupo formó bien la palabra, confrontando el valor sonoro convencional de las letras.

### Evaluación:

- Al finalizar la competencia cada equipo debe de inventar una palabra formándola con las tarjetas del material y pasarán a mostrarla a todos sus compañeros.

### NOTA:

- Al competir los equipos es necesario hacer participar a todos los niños para que los alumnos alfabéticos o silábico-alfabéticos orienten a sus compañeros presilábicos y silábicos acerca del valor sonoro convencional de las letras.

**SITUACIÓN DIDÁCTICA 3**

**FECHA: FEBRERO**

**ZONA ESCOLAR N° 215**

**PROPÓSITO:** Que el maestro analice las estrategias del fichero de español para que las utilice en su práctica como herramientas en el proceso enseñanza-aprendizaje y las vincule con las demás asignaturas.

CONTENIDOS	ACTIVIDAD	RECURSOS	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Análisis del fichero de español.</li> <li>- Vínculo de las actividades del fichero con el libro de español.</li> </ul> <p><b>Propuesta de estrategias dirigidas a los alumnos con silábicos con hipótesis vocálica o consonántica.</b></p>	<p>Bienvenida a los participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Analizar las actividades que marca el libro del maestro y su vínculo con el fichero, entre todos los participantes.</li> <li>- Del fichero, por equipos, analizar:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Actividades marcadas para Español.</li> <li>b. Actividades marcadas para la asignatura de Conocimiento del Medio.</li> </ul> </li> <li>- Puesta en común.</li> <li>- <b>R E C E S O</b></li> <li>- Lectura y reflexión de las estrategias.</li> <li>- Evaluación de la sesión.</li> </ul>	<p><b>Materiales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Libro del maestro.</li> <li>- Fichero.</li> <li>- Hojas bond.</li> <li>- Marcadores.</li> <li>- Fotocopias de estrategias.</li> </ul> <p><b>Humanos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Supervisor.</li> <li>- Directores.</li> <li>- Docentes.</li> </ul>	<p>5 mins. 60 mins.</p> <p>60 mins.</p> <p>60 mins. 25 mins. 60 mins.</p> <p>30 mins.</p>

**EVALUACIÓN:**

- Estructuración de las dos actividades de los equipos en un solo documento.
- En visitas a grupos observar la aplicación de las actividades de ficheros y estrategias y/o en su caso sensibilizar a los docentes .

## CRUCIGRAMAS

**PROPÓSITO:** - Que el alumno silábico vocálico, sienta necesidad de uso de las consonantes.  
- Que el alumno, silábico consonántico, sienta necesidad de uso de las vocales.

### Material:

- Una hoja para cada uno de los alumnos con los crucigramas.

### Actividades:

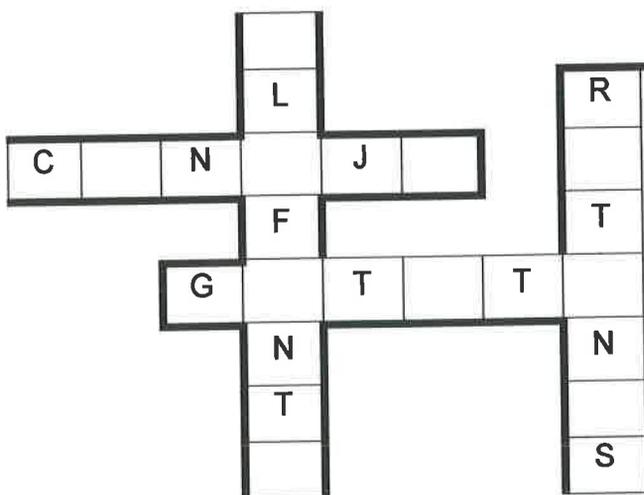
- Formar equipos procurando que los niños con niveles silábico-alfabético y alfabético queden distribuidos en cada uno de ellos.
- Sensibilizar a los niños para que expliquen a sus compañeros que *no entienden*.
- Entregar el ejercicio a todos los alumnos del grupo y leer con ellos las instrucciones.

### Nota:

- Cuando el alumno silábico vocálico o silábico consonántico al interpretar las grafías de una palabra y en su hipótesis hace corresponder una vocal o una consonante respectivamente, para cada sílaba, sin considerar a las vocales o a las consonantes es necesario que en este tipo de ejercicios el maestro proporcione atención individual, buscando que al ir resolviéndolo sienta el niño necesidad de uso.
- Al construir este tipo de crucigramas es importante que sean de un solo campo semántico y que vayan acompañados del dibujo para facilitar el descubrimiento de palabras.

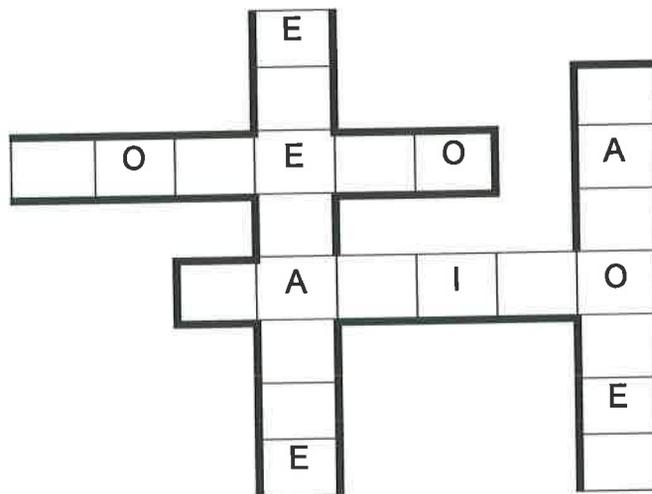
### Ejercicio para silábico consonántico

**Instrucciones:** Escribe dentro de cada cuadro la letra que complete la palabra de acuerdo al dibujo.



## Ejercicio para silábico vocálico

**Instrucciones:** Escribe dentro de cada cuadro la letra que complete la palabra de acuerdo al dibujo.



## DESCUBRE SU NOMBRE

**PROPÓSITO:** Que el alumno valide en palabras las grafías vocales, mediante el análisis de la palabra.

### Material:

- Ejercicio para análisis de palabras, uno por alumno.

### Actividades:

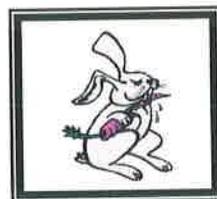
- Dividir al grupo en equipos no mayor de 5 niños.
- Repartir el ejercicio, en forma de canevá, uno por alumno.
- Indicar que en cada línea se escribe una y sólo una letra.
- Resolver el ejercicio, preguntando el número de veces que sea necesario al grupo, cada vez que se termine de completar una palabra.
- Dividir la palabra en sílabas, anotando una diagonal entre cada una de ellas.
- Proseguir hasta terminar todas las palabras.

### NOTA:

El docente se puede apoyar con aplausos al dividir la palabra, para que el niño sienta al mismo tiempo el ritmo de la división silábica y la segmentación de las palabras en una oración.

**INSTRUCCIONES:** Escribe sobre cada línea una sola letra para que descubras el nombre del animalito que está en la izquierda.

C \_ \_ n \_ \_ j \_ \_ .



R \_ \_ t \_ \_ n \_ \_ s.



G \_ \_ t \_ \_ t \_ \_ .



P \_ \_ j \_ \_ r \_ \_ t \_ \_ s.



M \_ \_ r \_ \_ p \_ \_ s \_ \_ .



**STUACIÓN DIDÁCTICA 4**

**ZONA ESCOLAR N° 215**

**FECHA: ABRIL**

**PROPÓSITO:** Que los maestros analicen las diferentes estructuras por las que atraviesa un niño y que los conocimientos adquiridos sean una herramienta para la planeación de su Registro de Avance Programático.

CONTENIDOS	ACTIVIDAD	MATERIAL	TIEMPO
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desarrollo y Aprendizaje.</li> <li>- Etapas del desarrollo.</li> <li>- Paso de un grupo de estructuras a otro.</li> </ul> <p><b>Propuesta de estrategias para que los niños realicen producciones escritas, aplicando la correspondencia entre la secuencia gráfica con la secuencia de fonos.</b></p>	<p>Bienvenida a los participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formar tres equipos.</li> <li>• Análisis del documento que les tocó, según el número asignado.</li> <li>• Anotar sus conclusiones en pliegos de bond.</li> <li>• Puesta en común de resultados, a los demás equipos.</li> </ul> <p style="text-align: center;">R E C E S O</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lectura y reflexión de las estrategias.</li> <li>• Evaluación de la sesión.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documento de cada uno de los temas.</li> <li>- Pliegos de papel.</li> <li>- Plumones de colores.</li> <li>- Propuestas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>5 mins.</li> <li>10 mins.</li> <li>60 mins.</li> <li>15 mins.</li> <li>60 mins.</li> <li>30 mins.</li> <li>70 mins.</li> <li>20 mins.</li> </ul>

**EVALUACIÓN:** - Por medio de la reflexión sobre los productos de trabajo elaborados por los docentes.  
 - Al realizar las visitas a los grupos se observará la aplicación de las estrategias y en dado caso, sensibilizar a los docentes para su aplicación.

## INVENTEMOS UNA CARTA

**PROPÓSITO:** Que los alumnos realicen producciones de textos en donde apliquen sus hipótesis para evaluar el grado de adquisición de la lengua escrita.

### Material:

- Impresión de la carta prefabricada, por alumno.
- Lista de cotejo de evaluación del proceso.

### Actividades:

- Analizar con los alumnos las partes de una carta.
- Invitarlos a hacer una carta, leyéndoles las posibilidades según el documento.
- Repartirles el material e indicarles, paso por paso, que elijan un elemento de los enlistados.
- Dar tiempos para que terminen su carta.
- Evaluar la carta, eligiendo algunas de ellas para ingresarlas al periódico del aula del mes o al periódico mural de la escuela, a manera de incentivarlos y socialización de la escritura.

### Nota:

- Se debe tener presente en la evaluación de la carta que el propósito es la evaluación del proceso de adquisición de la lengua escrita.
- Los alumnos deben tener como conocimientos previos el proceso de construcción de una carta.



**Grupo 6**

Ayer por la tarde fui a

remar  
nadar  
jugar boliche  
estudiar  
maullar

con mis

primos  
tíos  
perritos  
amigos  
extraterrestres

**Grupo 7**

y nos divertimos

mucho  
muchísimo  
como patos en la laguna  
como locos en el bosque  
como morsas sobre hielo

**Grupo 8**

Escríbeme pronto y cuéntame cómo

cocinas los frijoles  
te bañas con agua fría  
te has portado  
bailan las golondrinas  
brincan los changos

**Grupo 9**

Sin mas que decirte se despide tu

amigo  
hermano  
animal favorito  
hijo  
suegro

**Escribe tu carta aquí**


---



---



---



---



---



---



---



---

## EL PERIÓDICO DEL GRUPO

**PROPÓSITO:** Que los alumnos realicen producciones escritas, aplicando la correspondencia entre la secuencia gráfica con la secuencia de fonos.

### Material:

- Pliego de papel estraza.
- Recortes de revistas, periódico, pasquines, etc.
- Producciones de los alumnos.
- Plumones de colores.

### Actividades:

- El maestro invita a los niños editar un periódico en el grupo.
- Realiza un consenso sobre el nombre que se le va a poner.
- Forma equipos de trabajo para cada una de las partes de las que se compone el periódico.
- Les explica a cada equipo en que va a consistir su actividad.
- El docente guía y vigila el desarrollo de las actividades de cada equipo.
- Cuando considere que cada equipo ya terminó su parte, los reúne y auxiliado por un equipo del grupo pega las producciones de los niños.
- Propiciar la confrontación de hipótesis entre los niños al leer las producciones escritas y observar dónde si se entiende y dónde no.

### Evaluación:

- Se evalúa la participación y el esfuerzo realizado en las producciones de equipo, observando al mismo tiempo los logros alcanzados en la apropiación del sistema alfabético de la lecto-escritura.

**NOTA:** Es importante mantener a la vista un esbozo de las partes del periódico para que los alumnos las vayan identificando en el transcurso de la actividad.

## EL LIBRO DEL MES

### El gato con cartas.

**PROPÓSITO:** - Que el alumno presencie actos de lectura oral y en voz alta para realizar producciones de textos.

#### Material:

- Libros del rincón de lecturas.
- Relación de alumnos.
- Carpeta de concentración de las producciones de textos.



#### Actividades:

- Invitar a los niños a leer el libro del Rincón de lecturas "El gato con Cartas".
- La lectura del libro se puede realizar con variedad de formas a saber: 10 minutos diarios por un padre de familia, el maestro o por los alumnos turnándose.
- Durante la lectura realizar las siguientes actividades, una por semana.
  - Primera semana: Se invita y se sensibiliza al grupo a leer por el placer de leer.
  - Segunda semana: Hacer un dibujo alusivo.
  - Tercera semana: escribir una carta a sus amigos del grupo.
  - Cuarta semana: un niño, que funge como cartero, distribuye las cartas a los destinatarios.

**Evaluación:** Solicitar a los niños producciones escritas donde señalen sus experiencias de la lectura del libro del mes.

**NOTA:** Las mismas actividades, con variantes según el título del texto se pueden realizar los siguientes meses con: Rafa, el niño invisible, Azulita, El Fantasma roba tortas, El Pizarrón Mágico, La Brujita Atarantada, y demás del Rincón de lecturas.

Los Programas de Español de la educación primaria tienen como finalidad propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas, para asegurar que los niños lean, escriban, escuchen y hablen de manera crítica y reflexiva.

Las *situaciones didácticas* que se realizan en la Zona Escolar pretenden aportar un granito en el logro de estos propósitos; en primer lugar, actualizando los saberes de los docentes, en segundo lugar, mejorando la calidad de la enseñanza de los profesores de las seis escuelas que conforman la zona escolar.

*Las estrategias* aquí tratadas que pretenden orientar, apoyar y facilitar la labor del maestro en los grupos de primer año, son parte del trabajo desarrollado en la zona escolar 215, mismas que se transmiten con el deseo de compartir experiencias adquiridas a través del roce cotidiano con los profesores, frente a una dirección, inicialmente, y de una supervisión, finalmente. Otras estrategias consideradas en el presente documento, aunque no con los mismos propósitos, se encuentran en los materiales que la Secretaría de Educación Pública ha facilitado a los maestros para su estudio, los que si fueran revisados minuciosamente por los docentes, obtendrían un cúmulo de ejercicios aplicables a cada una de las situaciones a las que se enfrentan en el aula.

Esperando que el presente documento llegue a las manos de un maestro deseoso de realizar prácticas innovadoras en el aula y a las de algún directivo que haya decidido lograr un cambio desde el lugar en que se encuentre, sin que suene pretencioso, se debe destacar que: "... el mejoramiento de la calidad de la escuela no depende sólo de acciones de la política educativa, sino que requiere del convencimiento y la acción conjunta del personal docente y directivo".<sup>(32)</sup>

---

32. RAMÍREZ, Rodolfo. ¿CÓMO CONOCER MEJOR NUESTRA ESCUELA? ELEMENTOS PARA EL DIAGNÓSTICO, p. 11.

## CONCLUSIONES

- El grado de adquisición de la lectura y la escritura es determinante para asegurar conocimientos nuevos y acceder a los demás grados, así como alcanzar, con mayor o menor facilidad, mejores empresas.

Un aspecto importante en el ámbito educativo, y por ende del maestro, es conocer el desarrollo del niño, sus múltiples formas de acercarse o aproximarse al conocimiento y la manera en que construye e interactúa en el mundo; y así con bases pedagógicas de vanguardia, responda a las necesidades que el alumno genere, en el momento en que se realiza el proceso enseñanza-aprendizaje.

Este conocimiento debe ser parte del acervo de todo educador comprometido por mejorar su enseñanza; al actualizarse interactúa en el grupo con el propósito de conquistar a sus alumnos.

Asimismo, es indispensable que los docentes con roles directivos, directores y supervisores, conozcan los factores que inciden en el aprendizaje del alumno, para que propongan estrategias bien fundamentadas al quehacer educativo y los docentes sientan, al mismo tiempo, el apoyo de sus autoridades; de esta manera los maestros que practiquen en el aula las estrategias emanadas de sus autoridades convertirán esta participación en herramientas que le facilitarán su labor haciendo a sus autoridades, copartícipes de su responsabilidad frente al grupo.

Es importante que el docente además de contar con valiosas experiencias culturales y académicas, contemple los aportes de vanguardia que las ciencias de la educación han ido desarrollando al ofrecer múltiples formas de entender y analizar el rumbo al que apunta el hecho educativo actual y que

ofrecen herramientas para enriquecer su práctica docente y ajustar, en forma crítica, las necesidades de sus alumnos y propias.

- Otro aspecto muy importante es la planeación, misma que debe estar directamente vinculada con las etapas del desarrollo del niño. Cuando el docente conoce las estructuras lógicas de las etapas o estadios de desarrollo: sensorio-motriz, preoperatoria, operaciones formales y en especial la de operaciones concretas, por ser la etapa que coincide con la estancia del niño en la educación primaria, adapta su planeación a las necesidades del niño, o dicho de otra manera adecua el proceso del aula al proceso del niño respetando su propio ritmo de trabajo, su grado de madurez, sus experiencias, la información que trae de su medio social y la manera de enfrentar a conocimientos nuevos.

Además de conocer los aportes de la Teoría del Desarrollo de Piaget, la acción educativa genera aportes de vanguardia, si el docente quiere innovar y transformar su medio entonces requiere de estos soportes teóricos para realizar con fundamentos estas prácticas innovadoras. El conocimiento de las corrientes pedagógicas contemporáneas debe servir de soporte a la postura que adopte, misma que proyectará en el tratamiento didáctico de cada asignatura.

- Actualmente los docentes no pueden limitar su campo de intervención en el aula con una actitud meramente verbalista, dirigiendo de forma radical el proceso enseñanza-aprendizaje, tampoco podemos pasar por alto que existe un gran número de maestros que se conducen con prácticas tradicionalistas que consideran como fin primordial el cumplimiento de un listado de contenidos de los Planes y Programas de estudio de la educación primaria sin previo análisis del propósito de sus actividades, provocando con ello reproducir alumnos sin el debido desarrollo de sus competencias

comunicativas y, por ende, sin un desarrollo integral, perdiendo de vista que del sistema escolarizado depende que las nuevas generaciones sean generadoras y transformadoras de mejores oportunidades de vida, individuales y sociales.

El conocimiento de los aportes de las corrientes pedagógicas contemporáneas, como es: El constructivismo pedagógico, la pedagogía institucional y la pedagogía crítica abren un amplio mundo de posibilidades al proceso enseñanza-aprendizaje que el maestro puede desarrollar en el aula.

De acuerdo a la **pedagogía constructivista** el aprendizaje del alumno está determinado por procesos de construcción, la habilidad mental constructiva funciona por medio de la interacción con el objeto de conocimiento, la ayuda pedagógica del maestro en este proceso se torna decisiva en el progreso exitoso de la construcción de aprendizajes significativos del niño; si a través de su intervención le ayuda a articular, adecuar, y sugerir entonces, lo conduce a practicar la toma de decisiones conjuntamente con él, haciéndolo responsable y constructor de su propio conocimiento; pero si su práctica está basada únicamente en la experiencia corre el riesgo de no darse cuenta de sus errores y continuar reproduciéndolos provocando con ello, en el caso del primer año, no permitir pasar de un grupo de estructuras a otras adecuadamente.

En la **pedagogía de la escuela tradicional** el rol del maestro consistía en ser el poseedor y controlador del conocimiento, dueño de la palabra, transmitiendo los contenidos de un programa determinista y de los saberes que los sujetos deberían de poseer; el rol del alumno en su aprendizaje se limitaba a tomar un papel receptivo y pasivo. En contraposición a la escuela tradicional surge la **Pedagogía Institucional**, definiéndose como un conjunto de técnicas, organizaciones y métodos de trabajo, colocando al niño en nuevas situaciones

y que requieren de él, entrega personal, iniciativa y acción, con capacidad de autodirigirse y asumir la postura que el grupo acuerda y acepta en una dinámica de aprendizaje. Es importante destacar que el grupo debe tomar conciencia de la importancia de su participación, para posibilitar una dinámica más fluida donde demande del maestro su opinión y él esté presto no sólo a exteriorizarla a sus alumnos, sino a intervenir mediante el análisis de la solicitud que el grupo genere.

Por lo antes expuesto, la función primordial del maestro debería estar centrada en el análisis de las necesidades del grupo en situaciones autogestivas, con el propósito de formar alumnos capaces de autodirigirse, ajustando su práctica a las situaciones planteadas por el grupo.

En el campo de la construcción del conocimiento surge la **Pedagogía Crítica**, la que intenta proporcionar al maestro e investigadores los medios para comprender el papel que desempeña la escuela dentro de una sociedad dividida en clases y cómo el espacio escolar se convierte en instrumento de la clase dominante para acentuar esa división de clases, al reproducir sujetos que han de favorecer los roles sociales requeridos por el estado. La Pedagogía Crítica sostiene que los programas escolares, los conocimientos y las políticas educativas no brindan las mismas oportunidades a los sujetos para vivir en democracia de forma reflexiva y crítica.

Haciendo una distinción entre escolarización y educación, **la pedagogía crítica** sostiene que la primera es un modo de control social y la segunda es el instrumento transformador de la sociedad considerando al estudiante como un sujeto activo, comprometido con su desarrollo y con el de la sociedad en donde la escuela, en su papel transformador, debe de favorecer en las prácticas educativas el análisis y la crítica del conocimiento para ayudar a los alumnos a actuar y transformar la realidad mediante una acción cultural,

generada del contacto de los sujetos con la naturaleza, y la reflexión que realicen servirá para actuar sobre esa realidad y poder transformarla. Si el docente se desenvuelve en la corriente de esta pedagogía le permitirá vislumbrar que él se educa al mismo tiempo que sus alumnos, que recibe y da experiencias en un ambiente de respeto por la libertad individual y la justicia social mediante la acción problematizadora que propone la pedagogía crítica; pero si continúa con prácticas tradicionales no permitirá establecer un diálogo con sus alumnos, ni logrará transformarlos en investigadores críticos y reflexivos, capaces de comprender y transformar al mundo del cual forman parte.

- Los programas de Español de la educación primaria tienen como propósito propiciar el desarrollo de las competencias comunicativas de los niños, entendiendo éstas como la habilidad para leer, escribir, hablar y escuchar en forma crítica y reflexiva. El enfoque del Programa de Español, la metodología, el conocimiento del proceso de aprendizaje de los niños, la reflexión crítica y analítica de su práctica y los propósitos educativos nacionales deben ser la base fundamental para la organización de las actividades del maestro.

Es importante señalar que cuando la organización de las actividades del maestro está determinada por el enfoque metodológico, por la consideración del avance del niño en sus procesos de aprendizaje y asume una actitud crítica y analítica de su quehacer docente, entonces podemos decir que ambos, maestro-alumno, están perfilados para la consecución de los propósitos educativos señalados en los Planes y Programas de Estudio.

- Los docentes con funciones directivas, como directores y supervisores, que tienen en su haber un cúmulo de experiencias teórico-prácticas, deben canalizarlas aportando estrategias a los docentes, apoyando con ellas su labor frente al grupo.

Toda autoridad comprometida verdaderamente con el quehacer docente debe ser copartícipe de los problemas que el maestro enfrenta en el aula, ya que mejorar la calidad de la escuela depende no sólo de las acciones de la política educativa, sino también de la acción conjunta del docente y directivo.

Las acciones que las autoridades de la docencia directamente involucradas con la labor educativa, director y supervisor, y que desean elevar la calidad de enseñanza en el medio en que se desenvuelven, deben fomentar:

1. El conocimiento de los materiales: libro del maestro, libros de texto del alumno y metodología empleada en los contenidos para realizar el proceso en el aula.
  2. El conocimiento del desarrollo del niño y del proceso para la adquisición de la lengua escrita.
  3. La aplicación y estructuración de estrategias para llevarlas a la práctica en el aula.
- Conocer el proceso de adquisición de la lengua escrita en el niño es la herramienta primordial del docente de primer año para conocer el nivel conceptual de sus alumnos. Al realizar la evaluación diagnóstica al inicio de año le permitirá, en primer lugar, conocer el nivel conceptual de cada uno de sus alumnos y en segundo lugar conocer de manera general el nivel conceptual del grupo, obteniendo así el perfil grupal.

Observar constantemente los niveles de conceptualización de la lengua escrita a los que van accediendo los niños, permitirán al docente conocer los

resultados de avance o retroceso, y con este conocimiento determinar qué actividades o estrategias desarrollará en el grupo para apoyar a los alumnos con problemas para acceder a los siguientes niveles de conceptualización.

Conocer la *interpretación o producción* que el niño hace de la escritura, le permite al maestro seleccionar y establecer estrategias metodológicas que favorezcan la movilización de estructuras mentales y que permitan a éste, pasar de un nivel conceptual a otro y por ende, la apropiación paulatina de las convencionalidades y uso social del sistema de escritura.

- La Secretaría de Educación Pública ha dotado al docente de una gran variedad de materiales, tales como: El programa de Estudios de Educación Primaria, el libro del maestro de cada asignatura, los ficheros, los libros de texto, el libro de Español Sugerencias para su Enseñanza, los libros del rincón de lecturas, libros para incrementar la biblioteca para la actualización del maestro y un sinnúmero considerable más, en donde el docente puede encontrar una basta cantidad de sugerencias y estrategias para aplicarlas en el aula.

Como se mencionó en el Capítulo III, parte de las estrategias consideradas en el presente documento, pertenecen a estos materiales, aunque no con el mismo propósito pero sí con el mismo fin, los que, como también se mencionó, si fueran revisados por los docentes obtendrían un cúmulo de ejercicios aplicables a cada una de las situaciones a las que se enfrenta en el aula.

Durante las visitas a los grupos y en las reuniones técnicas se han aportado a los maestros éstas y otras estrategias; al recibirlas y asesorarlos sobre el propósito y su aplicación, la mayoría de ellos las desarrollan en sus grupos esperando obtener resultados satisfactorios; pero hay para quienes, *la hojita*

como suelen llamarle, no pasa de ser un ejercicio más que pasa días enteros guardadas en su estantes.

Ante estas actitudes es necesario hacer un alto para reflexionar sobre las ventajas y desventajas de las estrategias, tema central del presente documento.

### **Ventajas:**

- Están orientadas a solucionar la causa principal de un problema.
- Existe un orden en su aplicación y tienen un fin determinado para el cual fueron estructuradas.
- En los grupos de primer año, son de gran utilidad para consolidar el proceso de la lectura y la escritura.
- Su contenido se caracteriza de acuerdo al problema presentado por un alumno.
- El docente se siente estimulado cuando su autoridad comparte responsabilidades al esperar ambos, los resultados que se requieren, en especial que el niño acceda al nuevo conocimiento.
- Son *elásticas* y las que han funcionado para ciertos casos es factible que funcionen, mediante adecuaciones, en otros diferentes.
- Al aplicarlas en el aula el docente las transforma en herramientas innovadoras en su práctica.

- Cuando están debidamente estructuradas y con un propósito determinado, las estrategias arrojan resultados favorables, solucionando mediata o inmediatamente, el problema para el cual fueron realizadas.

### **Desventajas:**

- Si el docente no ha comprendido que en ocasiones la apropiación de un código necesita una sucesión de aproximaciones al objeto del conocimiento entonces se desespera al no obtener resultado inmediatamente, volcándose en desilusión.
  - Cuando en el aula se realizan prácticas tradicionalistas no se busca la innovación, por lo que las estrategias son consideradas como un ejercicio más y no como un instrumento que responde a las necesidades de los alumnos que no acceden a nuevos conocimientos.
  - Si el docente no estructura debidamente las estrategias o no las realiza de acuerdo a un propósito determinado, no obtiene el resultado esperado.
- Se debe tener presente que la escuela es el único espacio donde niños comparten con niños del mismo nivel de desarrollo, donde los pares son semejantes; misma edad con gustos afines, logrando entre ellos formar equipos.

## BIBLIOGRAFÍA

- ARAUJO, Joao B. **La Teoría de Ausubel**, en *El niño: desarrollo y proceso de construcción del conocimiento. Guía del estudiante, Antología Básica. Lic. en Educación, Plan 1994 UPN. México, D. F., pp. 159.*
- COLL, César. **Constructivismo e Intervención Educativa**, en *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Guía del Estudiante, Antología Básica Lic. en Educación, Plan 1994 UPN. México, D.F., pp.166.*
- GÓMEZ, Margarita P.. **El Niño y sus Primeros años en la Escuela**. Biblioteca para la actualización del maestro, SEP, México 1997. pp. 229.
- GOMEZ, Margarita P. y otros. **Español, Sugerencias para su Enseñanza, Primer año**, SEP, Comisión Nacional de libros de Texto Gratuito, México 1996, pp. 91.
- GOMEZ, Margarita P y otros **Libro para el maestro. Español primer grado** SEP, México 1998, pp.207.
- GÖMEZ, Margarita P y otros. **Programa de estudio de Español. Educación Primaria**, SEP 2000, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México, D.F., pp. 63.
- GÓMEZ, Margarita P. y otros. **Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita**. Dirección General de Educación Elemental, D.G.E.P., México 1993, pp. 98.
- GOMEZ, Margarita P. **Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita, Guía de Evaluación**, SEP. Litográfica Electrónica S.A. México 1995, pp. 99.
- KAUFMAN, Ana María. **Lectura y Escritura**. SEP, UPN, Contenidos de Aprendizaje, Sistema de Educación a Distancia, México 1995, pp. 84.
- LABINOWICS, Ed. **Introducción a Piaget. Pensamiento, Aprendizaje, Enseñanza**. Addison Wesley Longman de México, México 1998, pp. 309.
- MCLAREN, Peter. **El Surgimiento de la Pedagogía Crítica** en *Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Guía del Estudiante, Antología Básica Lic. en Educación, Plan 1994 UPN. México, D.F., pp.166.*

MEDERO, Marinés. **Volvamos a la Palabra**, Colección para leer en voz alta, Edit. Limusa, México 1994, pp. 109.

OURY, Fernand y VAZQUEZ, Aída. **Hacia una Pedagogía del Siglo XX**, en Corrientes Pedagógicas Contemporáneas. Guía del Estudiante, Antología Básica Lic. en Educación, Plan 1994 UPN. México, D.F., pp.166.

POZNER, Pilar W. **La gestión Escolar**, en Antología de Gestión Educativa. Compilación. Secretaría de Educación Pública, México 2001, pp. 414.

RAMÍREZ, Rodolfo R. **¿Cómo conocer mejor nuestra escuela?. Elementos para el diagnóstico**, Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. México 2001, pp. 79.

RAMÍREZ, Rodolfo R. **El proyecto Escolar. Una estrategia para transformar nuestra escuela**. Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. México 2001, pp. 51.

SEP. **La Adquisición de la Lectura y la Escritura en la Escuela Primaria**. Lecturas PRONAP, México 2000, pp. 198.