



022



**UPN**  
UNIVERSIDAD  
PEDAGOGICA  
NACIONAL

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

✓  
La reprobación desde el punto de vista  
de las deficiencias de la  
lecto-escritura

MARGARITA E. /ORTIZ ENCISO  
ROSA IRMA ZATARAIN CASTAÑEDA  
MARIA HERMELINDA OLIVAS ALMANZAN

Tijuana, B.C., 1986



022



UNIVERSIDAD  
PEDAGÓGICA  
NACIONAL

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

↙  
La reprobación desde el punto de vista  
de las deficiencias de la  
lecto-escritura

MARGARITA E. /ORTIZ ENCISO  
ROSA IRMA ZATAÑAIN CASTAÑEDA  
MARIA HERMELINDA OLIVAS ALMANZAN

Investigación de Campo presentada para  
obtener la Licenciatura en  
Educación Básica

Tijuana, B.C., 1986



" APRENDAMOS DE LOS NIÑOS.

REALICEMOS SU EDUCACION CON RESPONSABILIDAD, RESPETO

Y AMOR".

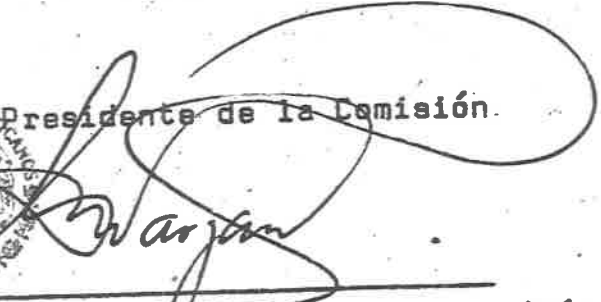
**DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION**

Tijuana, B. C., a 10 de diciembre de 19 86

C. Profr. (a) MARGARITA EUFROSINA ORTIZ ENCISO  
Presente (nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes —  
Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-  
ción alternativa Investigación de Campo  
titulado LA REPROBACION DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS DEFICIENCIAS  
DE LA LECTO-ESCRITURA  
presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a -  
que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el  
H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez  
ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

Presidente de la Comisión.  


S. Profr. Gonzalo Martín Vargas Avilés



DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Tijuana, B. C., a 10 de diciembre de 1986

C. Profr. (a) ROSA IRMA ZATARAIN CASTAÑEDA
Presente (nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titula-
ción alternativa Investigación de Campo
LA REPROBACION DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS DEFICIEN-
titulado CIAS DE LA LECTO-ESCRITURA.
presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a -
que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el
H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez
ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión

Handwritten signature of Gonzalo Martín Vargas Avilés

Prof. Gonzalo Martín Vargas Avilés

S. E. P.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD SEAB
TIJUANA



DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Tijuana, B. C., a 10 de diciembre de 1986

C. Profr. (a) MARIA HERMELINDA OLIVAS ALMANZAN Presente (nombre del egresado)

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes -- Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación alternativa Investigación de Campo titulado LA REPROBACION DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LAS DEFICIENCIAS DE LA LECTO-ESCRITURA. presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a -- que obligan los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen Profesional, por lo que deberá entregar diez ejemplares como parte de su expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión

Handwritten signature of Gonzalo Martín Vargas Avilés



Prof. Gonzalo Martín Vargas Avilés. S. E. P.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD SEAD TIJUANA

## INDICE

	Página
INTRODUCCION.....	1
ANTECEDENTES.....	5
CAPITULO I MARCO TEORICO.....	11
1 Cómo aprende el niño.....	12
1.1 Características del niño de seis años.....	12
1.2 Teorías del aprendizaje.....	15
1.2.1 Teoría estímulo-respuesta.....	16
1.2.1.1 Condicionamiento clásico.....	17
1.2.1.2 Condicionamiento operante.....	18
1.2.2 Teorías cognitivas del aprendizaje.....	18
1.2.2.1 Teoría del aprendizaje por recepción significati- va de David P. Ausubel.....	19
1.2.2.2 Teoría de la instrucción de Jerome Bruner.....	20
1.2.2.3 Teoría general del conocimiento de Jean Piaget...	22
1.3 Fases del aprendizaje.....	26
1.4 Aprendizaje y trastornos de la lecto-escritura.....	28
1.5 Trastornos del aprendizaje.....	30
2 Metodología de la escuela primaria.....	35
2.1 Definición de conceptos.....	35
2.2 Clasificación de métodos.....	36
2.2.1 Por la forma de razonamiento.....	36

2.2.2	Métodos que involucran la coordinación de los contenidos de aprendizaje.....	37
2.2.3	Métodos que permiten la concretización de la enseñanza.....	38
2.2.4	Métodos que favorecen la sistematización de los contenidos.....	38
2.2.5	Métodos basados en las actividades de los alumnos.	39
2.2.6	Métodos globalizadores.....	39
2.2.7	Métodos que favorecen la relación maestro-alumno..	40
2.2.8	Métodos que propician el trabajo del alumno.....	40
2.2.9	Métodos basados en la aceptación de lo enseñado...	41
2.2.10	Métodos en cuanto a tratar el tema de estudio.....	41
2.3	Métodos empleados en la lecto-escritura.....	43
3	Evaluación.....	52
3.1	Definición del concepto.....	52
3.2	Tipos de evaluación.....	58
3.3	La evaluación aplicada en la escuela primaria.....	59
CAPITULO II METODOLOGIA.....		62
1	Delimitación del problema.....	63
2	Justificación.....	68
3	Objetivos.....	70
4	Propósitos.....	73



	Página
5 Hipótesis.....	75
6 Variables.....	76
7 Diseño experimental.....	78
7.1 Instrumentación para obtener información.....	78
7.2 Diseño de la muestra.....	83
7.3 Aplicación de instrumentos.....	89
7.4 Análisis de la información obtenida.....	92
 CAPITULO III PRESENTACION DE RESULTADOS.....	 123
 CAPITULO IV OBSERVACIONES.....	 126
 CAPITULO V CONCLUSIONES.....	 134
 GLOSARIO.....	 138
 ANEXOS.....	 140
 BIBLIOGRAFIA.....	 159

## INTRODUCCION

La investigación que se realizó para presentar este trabajo de tesis tuvo como finalidad hacer notorio tanto a la comunidad como a las autoridades educativas, la existencia de un problema que por mucho tiempo se ha estado soslayando.

Problema consistente en la aprobación de niños con deficiencias en la lecto-escritura, hecho que se manifiesta con los pequeños que pasan de primero a segundo grado y que trae como consecuencia la reprobación en cualquiera de los grados subsecuentes.

La investigación dio respuesta a las interrogantes planteadas: ¿es debido a que no se cumplen íntegramente los objetivos de la lecto-escritura en el primer grado, por lo que algunos niños reprueban en los grados posteriores? ¿es la falta de comprensión en la lecto-escritura una causa para que el niño se atrase en todas las materias y al final repruebe?

Para lograrse lo anterior, fue necesario la concretización de objetivos claros y precisos. El principal objetivo consistió en demostrar que la deficiencia en la lecto-escritura es una causa fundamental en la reprobación.

También se planteó la necesidad de una metodología congruente con todo el proceso de investigación. Se elaboró un marco teórico y un marco referencial, el primero estuvo basado en las teorías del aprendizaje con una inclinación o tendencia de carácter

ter evolutivo, planteadas por algunos psicólogos como Jean Piaget, David P. Ausubel y Jerome Bruner, estos últimos con sus aportes directos en el campo de la Pedagogía. El marco referencial se basó principalmente en la experiencia adquirida durante los años de docencia, así como la serie de observaciones realizadas en esos años de trabajo.

Fue necesario, además, la identificación de las variables y el establecimiento de sus relaciones, por un lado la variable independiente "deficiencia en la comprensión de la lecto-escritura", y por el otro, la variable dependiente "incidencia en la reprobación". Estas variables permitieron la elaboración de las hipótesis necesarias para realizar la investigación, la primera de ellas se plantea en el sentido de que cuanto mayor es la deficiencia en la comprensión de la lecto-escritura en el niño, al concluir el primer grado escolar, más significativa es la incidencia a la reprobación. Esto permitió inferir una segunda hipótesis: si los niños van deficientes en la comprensión de la lecto-escritura, es más probable que reprueben antes de llegar al cuarto grado de educación primaria.

Se elaboraron una serie de instrumentos basándose en los programas escolares y libros de texto gratuitos para obtener información, diagnosticar y aplicar correctivos adecuados.

Se contó, para realizar la investigación de campo, con el universo formado por los alumnos de tres escuelas primarias: una del sistema estatal y dos del sistema federal. La escuela "Mi -

guel Hidalgo y Costilla", ubicada en una zona de nivel económicamente bajo; la escuela "José Ma. Larroque", ubicada en la colonia Morelos y la escuela "Alvaro Obregón", localizada en la colonia Altamira, ambas escuelas con un nivel socio-económico más elevado que la anterior. Estas escuelas presentaron un total de 1602 alumnos, de los cuales se tomaron 1266 para formar la muestra, que resultó ser predeterminada por haberse decidido desde la planeación, encuestar a los niños de segundo a sexto grados.- De esa muestra, al concluir la investigación, se obtuvo un total de 557 alumnos reprobados en lecto-escritura.

Se aplicaron dos encuestas: una llamada extraedad, aplicada a todos aquellos alumnos que se ubicaron en esa categoría y la otra, a los maestros, ambas tuvieron la finalidad de reforzar la investigación.

Se realizaron una serie de observaciones relacionadas con el proceso de investigación y con los resultados obtenidos, facilitándose con ello la elaboración de algunas conclusiones factibles de poderse realizar.

La investigación se realizó durante el período comprendido desde septiembre de 1984 a junio de 1986.

Dentro de los alcances y limitaciones que presentó esta investigación, se encontraron: como alcance, la pretensión de encontrar soluciones realistas acordes con la situación que vive actualmente la escuela primaria dentro de la comunidad. Como limitantes, el tiempo para la aplicación de instrumentos, la falta -

de apego a la realidad por parte de los maestros al dar respuesta a la encuesta y el no haberse podido analizar todos los factores que influyen en la reprobación.

La investigación quedó comprendida dentro del marco social y su evolución le permitió presentar las siguientes características: transversal, comparativa, de causa y efecto, experimental, prospectiva y predictiva.

La investigación se realizó, además de todo lo anteriormente señalado, con la pretensión de que pueda servir de base a futuras investigaciones relacionadas con el grave problema de la reprobación.

## ANTECEDENTES

Durante el transcurso de la evolución de las organizaciones sociales, la comunicación se ha presentado como una necesidad fundamental, en donde el lenguaje se ha convertido en un elemento básico para tal fin.

De tal modo que, el lenguaje les ha permitido expresar sus sentimientos, emociones e ideas y, a la vez, adquirir y transmitir sus conocimientos. Dentro de él existen diversas formas, donde la más importante resulta ser el idioma o lengua, ya que ésta expresa las manifestaciones culturales de una sociedad.

La lengua, como un proceso social, está sujeta a normas e ideales, que son fijados por la comunidad que los utiliza. Dichas normas son flexibles y reflejan los cambios que experimenta el idioma, así como las tendencias de sus hablantes y comunidades donde se emplea. Así mismo, la lengua posee una estructura propia que se encuentra representada por un conjunto de elementos que se articulan fonéticamente y que poseen un significado dentro de este conjunto.

Todo grupo social adopta modalidades lingüísticas específicas, que se caracterizan por el sentido especial que se dan en algunos términos de la lengua en común: empleo de palabras no usadas en otro grupo, pronunciación, o bien, la sintaxis empleada, de tal manera, que el idioma representa un factor de unidad dentro del grupo social.

México cuenta con una lengua propia también, el español, que como tal, presenta sus rasgos peculiares. Y, puesto que la lengua se convierte en un elemento básico de la educación, ha sido siempre una preocupación constante para los estudiosos encargados de elaborar

los lineamientos didácticos que permitan su mejor adquisición por parte de las generaciones jóvenes, de tal manera, que se ha buscado una metodología cada vez más adecuada para lograrlo.

Uno de los aspectos que forman el Área de Español en la escuela primaria, es la enseñanza del proceso de la lecto-escritura, considerada como la base primordial para lograr una correcta adquisición de nuestro idioma. Ha habido variaciones en torno a la enseñanza de este proceso a través del tiempo. Sus raíces se pueden encontrar ubicadas en la llamada "Casa de la Amiga", en donde la persona que hacía las funciones de maestro, usaba el método individual, presentando a cada niño una letra impresa en el "silabario o cartilla"; la pronunciación era el deletreo: primero aprendían a leer y después a escribir. Esta cartilla fue empleada para tales fines desde el siglo XVI hasta mediados del siglo XIX.

Como puede verse, esta manera de enseñar le dificultaba al niño la comprensión en la lectura, pues estaba más preocupado por identificar las letras, que en el significado de la palabra y mucho menos del texto.

Durante la Colonia se empleó para leer el Catón Cristiano, que fuera reemplazado en 1820 por el Libro Segundo de los Niños, de la Real Academia Española, donde básicamente se continuaba con el mismo sistema para aprender a leer y escribir, que el empleado en la "Casa de la Amiga", con la diferencia de que en este tiempo el maestro atendía a un gran número de niños, lo que hacía que el aprendizaje fuera más disperso.

En cuanto a la escritura, los niños hacían copias de muestras de letras en minúscula y mayúscula, para después unir las y formar pa

labras.

En 1824, se introdujeron en México los "Simones", que eran textos en prosa, los cuales se presentaban en forma individual.

Hasta el momento, se puede observar que no existían lineamientos generales que normaran la educación en México; cada maestro o escuela fijaba sus propios cánones.

Sin embargo, a partir de esta fecha, hasta 1833, se realizó un intento por imprimir una Cartilla Social sobre derechos y obligaciones de la sociedad civil, que sería empleado en las Escuelas Lancasterianas, que ya funcionaban desde 1823 con la anuencia del gobierno.

Con la Escuela Lancasteriana se observa un pequeño avance en la educación, al modificarse la metodología de individual a mutua. Existe en ella un poco más de actividad, aunque el orden y la disciplina seguían prevaleciendo. Los niños aprendían a escribir en mesas, cuya superficie era de arena, en donde trazaban las letras con palitos; los que ya conocían el abecedario, empleaban pedazos de pizarra y lápices hechos con la misma. Eran instruidos por un monitor que previamente era capacitado por el maestro.

Otro aspecto importante de esta escuela, fue el del avance que se permitía. Un alumno podía estar en la primera clase de lectura y, a la vez, en la tercera de escritura.

La enseñanza de la lectura estaba dividida en ocho clases: en la primera se aprendían las letras; de la segunda a la quinta, clases de sílabas; en la sexta y séptima, el estudio de las palabras y en la octava, la lectura corrida. En las primeras cinco clases se empleaba el deletreo, en las dos siguientes, el silabeo.

Sin embargo, esta forma de enseñar no dio los resultados espera



dos, debido a que se seguía observando una deficiente comprensión de la lectura. Y la búsqueda continuó.

Cabe hacer mención que a raíz del segundo Congreso de Educación en México, en 1882, se acordó eliminar de las escuelas estos tipos de organización educativa -el individual y el mutuo-, sin haberse lo grado del todo, a pesar de que en 1890, en otro intento por eliminarlos, Don Porfirio Díaz convierte las Escuelas Lancasterianas en Escuelas Nacionales. Lo que se observó fue un empalme de tendencias educativas, por un lado, la considerada tradicional, de esta época, y el Positivismo, que había tenido sus inicios desde 1833, cuya importancia radica en haber dado a la educación las primeras bases teóricas con un intento de amarrarlas con la práctica. El Estado inicia su intervención en el aspecto educativo.

Debido a las características del Positivismo, se concedió poca importancia a la lectura, pero a pesar de ello, se realizaron algunos intentos por mejorar la metodología, presentándose así la organización simultánea para la enseñanza de la lecto-escritura.

Una de las etapas más sobresalientes y controvertidas de la educación en México ha sido, sin duda, la que corresponde a la época cardenista, conocida como Educación Socialista, por las innumerables bases e inquietudes que sembró para los cambios, que a nivel actual se han realizado.

Es en esta etapa cuando empiezan a elaborarse los Planes y Programas de estudio, tomando en consideración algunas teorías en boga: Teoría Psicogenética de Jean Piaget y el uso de los centros de interés de Decroly y Montessori, entre otros, con la finalidad de lograr una educación integral en el niño, que le permita la formación de u-

na conducta de acuerdo con las necesidades y tendencias del país, - para que al enfrentarse a los problemas inherentes a la marcha del - mismo, sean factores determinantes en su progreso.

Se afianza más la tendencia de convertir a la educación de Méxi - co en una disciplina que ayude a preparar al individuo en todas sus potencialidades, considerando en ello el uso del Método Científico.

Fue durante el gobierno de Luis Echeverría donde se vio la nece - sidad de introducir una reforma a la educación, totalmente desvincu - lada de los antecedentes que prevalecían en el país, en este aspecto

Uno de los cambios significativos que esta reforma ha tenido, - es tratar de establecer una mentalidad diferente en torno al tipo de escuela que estaba imperando, esto es, la escuela tradicional, en - donde el maestro era el emisor de los conocimientos y el alumno, un elemento receptor.

El cambio de esta escuela tradicional, sería por el de una es - cuela activa que permitiera al niño participar realmente de su pro - pio aprendizaje.

Por ello, en cuanto a la forma de enseñar a leer y escribir que se había venido practicando, se modificó por el uso de un método que reuniría las cualidades que permitirían una total comprensión en los niños: el Método Global de Análisis Estructural.

Fue en 1972 cuando se puso en práctica por primera vez este mé - todo, a nivel de educación primaria, en el primero y segundo grado. Se sugirió este método global con complemento de análisis estructu - ral a todos los maestros del país, porque si se tomaba en cuenta que el objetivo y necesidad fundamental del proceso lecto-escritura es - el que se comprenda desde un principio todo lo que se lee y escribe,

se tenía que pensar en un método que alcanzara ese fin. A diferencia de los otros métodos usados con anterioridad, que sólo dejaban al niño en un nivel de reconocimiento de símbolos gráficos, centrando su atención en recordar y ligar diferentes letras unidas mentalmente a onomatopeyas al leer y no al significado de la palabra.

En la actualidad, la preocupación principal se centra en elevar la calidad de la educación; para ello se han planteado una serie de reformas a lo anteriormente señalado, buscando siempre una integración de contenidos que no resulte forzada para el niño, sino, por el contrario, que permita un avance en forma natural.

Se habla de Revolución Educativa a todos los niveles porque se pretende un cambio total, dando atención a aquellos aspectos que -- hasta el momento se habían soslayado de alguna manera: la actualización del magisterio, dotación de recursos materiales y didácticos a las escuelas, aprovechamiento de los medios de comunicación masiva, establecimiento de un modelo de evaluación educativa, entre otros. -

CAPITULO I

MARCO TEORICO

## 1 COMO APRENDE EL NIÑO

### 1.1 Características del niño de seis años

Se hablará en estos renglones, en forma particular, del niño de seis años, ya que son estos niños los que ingresan al primer grado de instrucción primaria, grado en el que aprenderán a leer y escribir.

El niño de esta edad es una personita especial porque se operan en su ser importantes ajustes sociales: la readaptación de su vida y de sus costumbres a una serie de actividades que le exigirán establecer un puente entre la escuela y el hogar.

Estos niños, como individualidades, han alcanzado distintos grados de coordinación motriz, difieren en la manera de expresar sus emociones, tienen distinto grado de madurez glósica, aprecian en forma distinta sus actos, reaccionan de diversa manera frente a los demás, sus estados diarios de tensión psíquica no son los mismos, tienen un fondo de experiencias caseras muy distintas, sus reacciones ante las acciones de los demás, difieren, su desarrollo físico, mental y de su aprendizaje no son iguales, así mismo, la forma de aceptar o accionar sobre sus libros y cumplir con sus deberes no son iguales, etc.

El niño de esta edad presenta las siguientes características:

a) Físicas:

-Presenta un gran interés por manipular y jugar; se fatiga pronto.

-Se encuentra en período de rápida osificación.

-Domina casi por completo las grandes masas musculares.

## b)Psicológicas:

-Son egoístas y estas tendencias individualistas las manifiestan de distinta manera.

-Son grandes imitadores, curiosos y coleccionadores, aunque sin un plan.

-Sus intereses son múltiples.

## c)Sociológicas:

-Son individualistas.

-Los valores morales y sociales no tienen significado para ellos.

El niño de esta edad se encuentra en un período de transición entre los intereses generales, despertar intelectual, y el de los intereses especiales y objetivos, en donde el niño destaca las funciones psíquicas generales ya desarrolladas en las fases anteriores (percibir, adaptar sus movimientos, expresar sus deseos, buscar su causa y su por qué, etc.) y las convierte en fuente de sus juegos infantiles (según Claparede; existe coincidencia con otros autores, como Nagy, Ferriere, De La Vaissiere, entre otros).

El niño es un sujeto de tipo motor que requiere de la satisfacción de sus necesidades de movimiento.

Este niño es creador, fantasioso, ama a los animales y a las plantas, gusta de los colores brillantes.

Gusta de los juegos motores (correr, brincar, jugar con la pelota).

Estos niños se encuentran en la etapa del garabateo de imitación, lo que le permite realizar los trazos en la escritura.

Es egocéntrico, piensa para sí y no le interesan los demás.

Se manifiesta en estos niños el animismo (da vida a los objetos), antropomorfismo (concede a los objetos calidad humana), el sincretismo (el niño aprecia las cosas de conjunto, lo cual favorece la enseñanza de la lecto-escritura por los métodos globales), la tendencia coleccionista, la curiosidad, la observación y la adaptación.

En términos generales:

El niño no es capaz de dividir su atención en varios objetos a la vez.

Su memoria resulta poco clara, ya que mezcla los recuerdos con los hechos ficticios surgidos de su imaginación.

Sus sentimientos y emociones las manifiesta con gran intensidad. El niño odia, se enoja, goza, etc., intensamente, pero por breve tiempo.

El niño es inestable debido a la falta de control de la esfera intelectual sobre la esfera afectivo-emocional.

Su inteligencia es menos especializada que la de los adultos.

Es fácilmente sugestionable y extrovertido o comunicativo.

Vive en el presente.

Al observar con detenimiento las características anteriormente anotadas, se puede apreciar cuan importante por parte del maestro de primero y segundo grados, en particular, resulta su conocimiento, debido a que son básicamente estos grados en donde se consolidan las bases de la lecto-escritura, las que a su vez son los cimientos, primero, de la educación primaria y más adelante, de toda la educación y formación del alumno.

Al conocer los maestros las características de los niños que

van a iniciar su proceso lecto-escritura, tendrán las armas necesarias para poder emplear la metodología más adecuada, delimitar los contenidos de aprendizaje y, tal vez, lo más importante, brindar puntos de apoyo a todos aquellos niños que presenten dificultad en el desarrollo de dicho proceso.

## 1.2 Teorías del aprendizaje

Los grandes científicos del pasado y del presente comparten una particularidad en común: la necesidad de saber y el emocionante descubrimiento de áreas no conocidas. La misma necesidad de saber puede ser observada en un infante cuando explora un juguete o descubre sus pies, intentando manipularlos y estudiarlos hasta que su interés queda exhausto. Esta curiosidad de saber acerca de su medio ambiente en el cual debe sobrevivir, ha emergido del elemento fundamental de la motivación básica del hombre: la sobrevivencia humana.

Se puede decir que la sobrevivencia es la meta de la conducta y la búsqueda de conocimiento es el significado de ese objetivo.

Luego entonces cabría preguntarse: ¿qué es aprendizaje y qué factores contribuyen a que éste resulte más o menos difícil, divertido, satisfactorio y útil?

Para los educadores, estas preguntas son de gran importancia ya que tienen la responsabilidad de ayudar a los estudiantes a aprender.

Los psicólogos educativos han invertido una gran cantidad de tiempo y muchas energías en la búsqueda de una respuesta a estas preguntas y otras similares. Basándose en sus hallazgos, han ela-



berado varias teorías y de ellas han surgido los principios de éste.

Se analizará en qué consisten estas teorías, pero antes se definirá el término aprendizaje.

De acuerdo con la Psicología, el aprendizaje es el cambio de conducta en el comportamiento de los individuos.

Una definición similar se encuentra en la Enciclopedia Práctica de la Pedagogía y dice que el aprendizaje se puede definir como un cambio permanente de la conducta que cabe explicar en términos de experiencia o práctica.

Anotado lo anterior, se expondrán dos de las teorías que sobre el aprendizaje se han desarrollado: la teoría E-R (estímulo-respuesta) y la teoría cognitiva.

### 1.2.1 Teoría estímulo-respuesta

La explicación de esta teoría se inicia partiendo del concepto que la Psicología da al término estímulo y dice que es un acontecimiento u objeto que puede percibirse o experimentarse mediante el uso de algunos o varios de los cinco sentidos. Los conductistas, o los psicólogos que estudian estos fenómenos, han elaborado teorías estímulo-respuesta, que explican el aprendizaje humano o la ausencia de aprendizaje en función de las reacciones o respuestas de una persona a los estímulos.

Crean que el desarrollo de respuestas a estímulos se efectúa mediante dos procesos: el condicionamiento clásico y el condicionamiento operante.

Antes de detallar en qué consisten dichos procesos, se hará un análisis breve de la evolución de la teoría estímulo-respuesta.

Ya en 1927, el psicólogo ruso Iván Pavlov publicó un libro en el que describía cómo se podía utilizar un estímulo para que los animales -los perros- manifestaran una respuesta, una conducta tan poco usual como la salivación.

Otros psicólogos experimentados acudieron a éste y a otros tipos de experimentos con el propósito de lograr diferentes respuestas, pero siempre auxiliándose de animales.

Gracias a estos estudios, se descubrieron muchos de los principios básicos referentes a las relaciones entre estímulos y respuestas, principios que, más tarde, demostraron su utilidad para modificar la conducta humana.

En muchos casos, la investigación animal ha dado lugar al desarrollo de las técnicas de la enseñanza que ahora se aplican en muchos ambientes humanos. Se han estudiado dos tipos fundamentales de modelos o teorías estímulo-respuesta. Se conocen con los nombres de condicionamiento clásico y condicionamiento operante.

#### 1.2.1.1 Condicionamiento clásico

El condicionamiento clásico es el proceso en el que se logra que una conducta, que originalmente se producía a continuación de un acontecimiento, se produzca a continuación de un acontecimiento diferente. En su sentido más estricto, es el emparejamiento de una respuesta automáticamente producida por un estímulo con un estímulo que no conduce automáticamente a la respuesta.

### 1.2.1.2 Condicionamiento operante o instrumental

El condicionamiento operante o instrumental es el proceso en el cual una acción o conducta, seguida de una consecuencia favorable (estímulo reforzador), se consolida, aumentando así la posibilidad de que se repita.

Aunque la teoría del condicionamiento clásico y la del condicionamiento operante emplean los componentes básicos de estímulo y respuesta para explicar el aprendizaje, difieren en la secuencia y en la relación entre los dos. En el condicionamiento clásico, el estímulo aparece antes y se cree que es la causa de la respuesta. En el condicionamiento operante primero se produce una respuesta y a continuación se dispensa un estímulo reforzador, que se supone estimula la producción de una respuesta parecida a la primera.

### 1.2.2 Teorías Cognitivas del aprendizaje

A diferencia de las teorías E-R del aprendizaje, las teorías cognitivas explican la conducta en función de las experiencias, información, impresiones, actitudes, ideas y percepciones de una persona y de la forma en que ésta los integra, organiza y reorganiza. El aprendizaje, según ellas, es un cambio más o menos permanente de los conocimientos o de la comprensión, debido a la reorganización tanto de experiencias pasadas como de la información.

Los psicólogos cognitivos no niegan que existen millones de acontecimientos sensoriales (estímulos) a los que está expuesta la persona en vías de aprendizaje. Tampoco niegan que ésta responde a esos estímulos o se ve influenciada por ellos. Sin embargo sostiene -

nen que para explicar el aprendizaje hay que tener en cuenta algo más que asociaciones estímulo-respuesta establecidos a lo largo del reforzamiento.

Probablemente no tenga sentido debatir cuál de las teorías -la E-R o la cognitiva- está en lo cierto. El valor de las teorías se mide por su utilidad para ayudar a explicar, predecir y controlar los acontecimientos. Si tanto una como otras teorías ofrecen a los profesores marcos útiles para reflexionar sobre el aprendizaje -lo que es, cómo se puede fomentar y lo que dificulta ese aprendizaje-, entonces son útiles.

Análisis de dos teorías cognitivas: la del aprendizaje por recepción significativa, de Ausubel, y la de la instrucción, de Bruner.

#### 1.2.2.1 Teoría del aprendizaje por recepción significativa

Uno de los defensores de las teorías cognitivas del aprendizaje es David P. Ausubel, psicólogo que ha intentado explicar cómo aprenden los individuos a partir de material verbal, tanto hablado como escrito. Su teoría (del aprendizaje por recepción significativa), sostiene que la persona que aprende recibe información verbal, la vincula a los acontecimientos previamente adquiridos y, de esta forma, da a la nueva información, así como a la información antigua, un significado especial. Ausubel afirma que la rapidez y la meticulosidad con que una persona aprende depende de dos cosas: el grado de relación existente entre los conocimientos anteriores y el material nuevo y la naturaleza de la relación que se establece.

ce entre la información nueva y la antigua.

### 1.2.2.2 Teoría de la instrucción

Jerome Bruner, otro partidario de las teorías cognitivas del aprendizaje, es más tajante que Ausubel en lo que se refiere al as pecto evolutive del aprendizaje y a sus implicaciones en la enseñanza. Sus opiniones, refundidas en el concepto de teoría de la instrucción, subrayan el papel del profesor en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El interés de Bruner por la evolución de las habilidades cognitivas del niño y por la necesidad de estructurar adecuadamente los contenidos educativos, le llevó a desarrollar una teoría que, en ciertos aspectos, se parece a las de Piaget y Ausubel. Al igual que el primero de éstos, observó que la maduración y el medio ambiente inflúan en el desarrollo intelectual, aunque Bruner centró su atención en el ambiente de enseñanza. Al igual que Ausubel, ad virtió la importancia de la estructura, si bien se concentró de forma más especial en las responsabilidades del profesor que en las del estudiante.

Para comprender bien la teoría de la instrucción de Bruner, hay que profundizar en tres temas relacionados: los modelos de aprendizaje, las funciones de categorización y los principios de la instrucción.

Tres modelos de aprendizaje. Bruner concibe el desarrollo cognitivo como una serie de esfuerzos seguidos de períodos de consolidación. Al igual que Piaget, cree que estos esfuerzos del desarrollo se organizan en torno a la aparición de determinadas capa

ciudades y que la persona que aprende tiene que dominar determinados componentes de una acción o de un cuerpo de conocimientos antes de poder dominar los demás. En lugar de los cuatro estadios de Piaget, Bruner habla de tres modelos de aprendizaje: enactivo icónico y simbólico. En el modelo enactivo de aprendizaje, se aprende haciendo cosas, actuando, imitando y manipulando objetos; es este el modelo que usan con mayor frecuencia los niños pequeños. A decir verdad, es prácticamente la única forma en que un niño puede aprender en el estadio senso-motor.

El modelo icónico de aprendizaje implica el uso de imágenes o dibujos. Adquiere una importancia creciente a medida que el niño crece y se le insta a aprender conceptos y principios no demostrables fácilmente. La representación icónica es especialmente útil para los niños en el estadio preoperatorio y en el de las operaciones concretas.

El modelo simbólico de aprendizaje es el que hace uso de la palabra escrita y hablada. El lenguaje, que es el principal sistema simbólico que utiliza el adulto en sus procesos de aprendizaje, aumenta la eficacia con que se adquieren y almacenan los conocimientos y con que se comunican las ideas. Por tan evidentes razones, es el modelo de aprendizaje más generalizado. Resulta más eficaz y útil a medida que el niño pasa del estadio de las operaciones concretas al estadio de las operaciones formales.

Funciones de categorización. Aparte de describir las diferentes formas del proceso de la información, Bruner subraya la importancia de la categorización en el desarrollo cognitivo. Cabe defi

nir la categorización como un proceso de organización e integración de la información con otra información que ha sido previamente aprendida. La capacidad de categorizar y agrupar cosas es esencial para hacer frente al inmenso número de objetos, personas, acontecimientos, impresiones y actitudes con que nos solemos encontrar.

Principios de la instrucción. La teoría de la instrucción se caracteriza por disponer de cuatro principios fundamentales, relacionados con la motivación, la estructura, la secuenciación y el reforzamiento. El principio de motivación afirma que el aprendizaje depende de la predisposición o disposición de la persona para el aprendizaje.

El principio de estructuración afirma que el aprendizaje puede incrementarse seleccionando métodos de enseñanza que se adecúen al nivel de desarrollo cognitivo y de comprensión de la persona.

El principio de secuenciación afirma que la ordenación influye en la facilidad con que se produce el aprendizaje. Mientras que la estructuración se refiere, por lo general, a la ordenación de hechos en el marco de una subunidad, la secuenciación se refiere a la ordenación de subunidades y unidades de aprendizaje en el marco de una asignatura y entre diferentes asignaturas.

El principio de reforzamiento afirma que la respuesta favorable a una persona afecta a las conductas posteriores a ésta. El reforzamiento, en efecto, aumenta la probabilidad de que la conducta reforzada se repita.

### 1.2.2.3 Teoría general del conocimiento

Se examinará ahora brevemente otra teoría de tipo cognitivo, ésta es la teoría general del conocimiento, cuyo autor fue Jean-Piaget.

Piaget, psicólogo suizo, realizó una serie de interesantes investigaciones en torno a la forma en que aprende el niño. De acuerdo a sus hallazgos, establece que el niño pasa por varios estadios o etapas a través de las cuales logra adquirir su aprendizaje.

En el siguiente cuadro-resumen se pueden apreciar dichas etapas en los niños y sus respectivas características, de acuerdo a su edad;

	PERIODOS	EDADES	CARACTERISTICAS
	Senso-motriz	Del nacimiento hasta los dos años	Coordinación de los movimientos físicos, pre-representacional y preverbal
Períodos preparatorios prelógicos	Preoperatorio	De dos a siete años	Habilidad para representarse la acción mediante el pensamiento y el lenguaje; prelógico
Períodos avanzados, pensamiento lógico	Operaciones concretas	De siete a once años	Pensamiento lógico, pero limitado a la realidad física
	Operaciones formales	De once a quince años	Pensamiento lógico, abstracto e ilimitado

Cuadro 1 Características de las etapas del niño.



En sus estudios Piaget encontró que a partir de unas cuantas estructuras básicas, accesibles al nacer, el niño empieza a interactuar con el medio ambiente reorganizando estas estructuras y desarrollando unas nuevas. Las nuevas estructuras mentales dan por resultado maneras más efectivas de tratar lo que nos rodea. Piaget cree que el marco personal de referencia del conocimiento organizado que una persona utiliza en una situación dada después de haber nacido, está firmemente ligado a interacciones previas con el medio ambiente.

Para Piaget, el desarrollo intelectual es un proceso de reestructuración del conocimiento: el proceso comienza con una estructura o una forma de pensar propia de un nivel.

Algún cambio externo o intrusiones en la forma ordinaria de pensar crean conflictos y desequilibrio.

La persona compensa esa confusión y resuelve el conflicto mediante su propia actividad intelectual.

De todo esto resulta una nueva forma de pensar y estructurar las cosas: una manera que da nueva comprensión y satisfacción al sujeto, en una palabra, un nuevo estado de equilibrio.

Para explicar este constante equilibrio en el aprendizaje infantil, Piaget utiliza los conceptos de asimilación y acomodación

Estos procesos gemelos de asimilación y acomodación operan simultáneamente para permitir que el niño alcance progresivamente estados superiores de equilibrio. En cada nivel superior de comprensión, el niño está dotado de una estructura más amplia o patrones de pensamiento más complejos.

Existen otros factores que afectan el desarrollo intelectual del niño, tales como la maduración, la experiencia física y la interacción social, sin embargo, tomados en forma individual, ninguno de ellos puede explicar ese desarrollo.

El equilibrio viene a ser una combinación de estos factores y las interacciones entre ellos es lo que influye en este desarrollo. La equilibración es vista por Piaget como algo que ocupa un papel importante en la coordinación de estos factores.

Después de haber expuesto estas dos corrientes del aprendizaje, esto es, la teoría E-R y la teoría cognitiva, es conveniente hacer la siguiente observación: la Pedagogía no ha formulado ninguna teoría que trate de explicar el aprendizaje, sino que se ha basado en las que la Psicología del Aprendizaje ha encontrado, las cuales han sido expuestas anteriormente.

Ahora bien, la Pedagogía no se ha centrado en utilizar propiamente uno de estos enfoques teóricos, sino que ha hecho uso de ellos, conforme lo requiera el objeto de estudio.

Es interesante hacer notar que existen investigadoras que han interpretado, para su uso en Pedagogía, algunas ideas en torno al aprendizaje, basándose en la teoría cognitiva de Piaget. Tenemos el caso de B. Inhelder, H. Sinclair, entre otras, las cuales informan a los profesores de interesantes y valiosos hallazgos que pueden ser adaptados en Pedagogía.

Finalmente, cabe hacer la siguiente aclaración: fue conveniente analizar la teoría cognitiva de Piaget, debido a que en los Programas de Educación en México se ha tomado en consideración dicha teoría para su elaboración y se dan sugerencias al

maestro para conducir el aprendizaje basándose en ella.

### 1.3 Fases del aprendizaje

El proceso del aprendizaje pasa por diferentes etapas. A continuación se presentarán las principales de ellas y deberán ser - consideradas como una ayuda en la tarea de desglosar dicho proceso y permitir su aplicación en la realidad escolar.

Primera fase del aprendizaje: motivación. Se definirá el concepto de motivación de acuerdo a dos puntos de vista, antes de analizar esta primera fase.

Motivación es, según el diccionario de la Psicología, "el conjunto de factores dinámicos que determinan la conducta de un individuo". (1)

Morse y Wingo complementan dicha definición al afirmar que: - "la motivación se caracteriza como una integración compleja de procesos internos que producen, sostienen y dirigen el comportamiento". (2)

En esta primera fase del aprendizaje se trata de estimular a los alumnos a aprender o de poner en marcha el proceso de aprendizaje. Requiere, pues, en el alumno el impulso para aprender con - el propósito de alcanzar un objetivo fijado como meta de dicho aprendizaje. El estado de investigación en la psicología de la motivación permite distinguir dos formas de motivación en el aprendizaje: la motivación intrínseca y la extrínseca.

La motivación intrínseca se da cuando el escolar muestra por sí mismo, esto es, de forma espontánea, una necesidad de aprender.

(1) Diccionario de la Psicología. 2da. ed. Tr. de J. Ferrer Aleu. - España, Ed. Larousse, 1970 (c 1969), p. 207

La motivación extrínseca depende de la motivación proporcionada por el profesor.

Segunda fase del aprendizaje: primeros intentos de aprender.

Todo intento de aprender conlleva dificultades para llegar a la meta fijada en el aprendizaje. Para ello, es necesario un mejor conocimiento del contenido a aprender, lo que puede facilitar considerablemente sucesivos intentos. Además, se requiere precisar cada vez más los intentos, tratando de alcanzar el objetivo de aprendizaje.

Tercera fase del aprendizaje: ejercicios y más intentos de aprender.

Como se ha visto, es perfectamente posible que el escolar alcance la meta fijada tras los primeros intentos. Sin embargo, como norma general, hay que suponer que serán necesarios más intentos y, sobre todo, ejercicio para alcanzar la meta fijada en el aprendizaje.

Cuarta fase del aprendizaje: rendimiento final.

Como rendimiento final se esperará una conclusión satisfactoria del proceso de aprendizaje con la consiguiente consecución del objetivo fijado. Si no es alcanzado el objetivo de aprendizaje, al no ser accesible por los motivos que sea, esta fase del proceso desaparece.

El rendimiento final o la consecución del objetivo didác-

tico es recogido frecuentemente en la más reciente pedagogía escolar en el concepto de evaluación.

#### 1.4 Aprendizaje y trastornos de la lecto-escritura

Se dice aprendizaje de la lecto-escritura porque se trata del desarrollo simultáneo de dos procesos de aprendizaje, aprendizaje de los grafemas leídos y aprendizaje de los grafemas escritos.

Por lectura se entiende el proceso de reconocimiento e interpretación de los símbolos de la escritura y su traducción en sonidos articulados cuando se trata de lectura oral.

Leer comienza por significar el proceso de entender plenamente un texto; de contemplar el pensamiento de los hombres superiores, recogiendo un mensaje vivo, los principios de una doctrina o simplemente, experiencias de las que el lector desea servirse en las relaciones con su mundo.

La escritura es una forma de lenguaje.

Es la representación directa de los sonidos. Los sonidos armonizados y combinados expresan objetos e ideas, de donde resulta que la escritura tiene el importante papel social de representar las ideas y las múltiples relaciones de éstas entre sí, y sirve de esta manera de medio de relación entre las actividades humanas.

La escritura es la expresión gráfica que conserva a través del tiempo y del espacio las experiencias, los descubrimientos científicos, las concepciones filosóficas, sociológicas y artísticas y las luchas de los pueblos que han venido preparando y reali-

zando lentamente para su progreso y bienestar.

El grafema es la expresión gráfica de los fonemas; sin embargo, si se va a analizar el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura, son en realidad algo diferentes.

La lectura requiere del lenguaje y de la discriminación visual de formas gráficas y la escritura requiere del lenguaje, de la discriminación visual de las formas y, además, de la capacidad para reproducirlas con actividades manuales. Pero como se dan simultáneamente los dos procesos, cada uno de ellos refuerza al otro.

En el proceso de aprendizaje de la lectura, se tiene, en primer lugar, el lenguaje. En los niños normales el lenguaje ya se considera adquirido, el niño normal tiene elocuciones normales y comprensión normal del lenguaje a los seis años en que habla con el adulto. Si tiene lenguaje tiene, por lo tanto, adquiridos todos los fonemas, tiene adquirida la síntesis de los fonemas y tiene una adecuada comprensión; en términos fisiológicos, tiene sus estereotipos fonemáticos adquiridos, y sus estereotipos motores verbales. Necesita saber también ciertas gnosias visuales y espaciales que son precisamente los grafemas leídos, o sea, cuando el niño aprende la palabra mamá, aprende una forma que tiene tres patitas o tres curvas y que tiene que discriminar de las otras, la adquisición de gnosias viso-espaciales forma parte del aprendizaje de la escritura y al sintetizar la palabra mamá, el niño ha adquirido un grafema.

Se denomina grafema leído cuando hay una síntesis entre este estereotipo fonemático y diversas formas que corresponden a las le --

tras, o estereotipos de la lectura porque es una nueva síntesis - que genera el sistema nervioso central entre los elementos del -- lenguaje y las gnosias viso-espaciales. Cuando el niño aprende a leer, también necesita el lenguaje de las gnosias viso-espaciales y las praxias manuales necesarias para reproducir esas formas; la adquisición de esas praxias el niño las va a hacer primero copiando del pizarrón las formas, calcando, recorriéndolas con el dedo sobre el papel de lija, etc., y al mismo tiempo que está adquiriendo una praxia determinada también está consolidando una gno - sia viso-espacial, y por lo tanto, está reforzando el aprendizaje de la lectura. Todo esto lleva también a una síntesis predominante mente motora con los grafemas reescritos.

En un proceso de aprendizaje interesan no sólo los éxitos si no también los errores, porque los errores representan la falta - de consolidación de los estereotipos. Los niños fallan en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, por una serie de errores que responden a la falta de consolidación de los estereotipos de la lectura. Los trastornos en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura no son más que detenciones en el tiempo de esa - falta de consolidación de los estereotipos de la lectura y la escritura.

Los éxitos en el aprendizaje de la lecto-escritura representan la adquisición de estos estereotipos y los errores de la falta de consolidación de ellos.

Trastornos del aprendizaje de la lecto-escritura

Los trastornos del aprendizaje de la lecto-escritura pueden-

residir en una deficiencia viso-espacial o una alteración del lenguaje. Si es una deficiencia viso-espacial, se dice que la patología es agnósica viso-espacial. Si reside en los elementos del lenguaje puede ser que afecte los significados de la comprensión y la capacidad de síntesis, que son rasgos distintivos del retardo afásico, y si se comprometen los estereotipos fonemáticos o los estereotipos de nociones verbales se dice que la patología es anártica.

La disortografía es, en términos generales, un subproducto del trastorno del aprendizaje de la lectura y su causa depende predominantemente de algunas patologías. En otras palabras, las inversiones, omisiones y sustituciones de las letras en general, dependen de la patología agnósica de la ortografía.

La disgrafía se caracteriza por la falta de respeto de las relaciones espaciales, el niño puede escribir bien ortográficamente pero tiene una pérdida de las relaciones espaciales.

### 1.5 Trastornos del aprendizaje

Trastornos del aprendizaje producidos por la escuela. El niño como ser individual presenta una serie de diferencias propias a su individualidad y que perduran a lo largo de toda su vida, de tal manera que al ingresar a la escuela primaria, ésta las ignora logrando con ello crear en algunos alumnos, deficiencias que los convierte, a la vista de todos, en malos alumnos.

Esto no es más que el resultado de la forma en que, a estos alumnos, les fueron presentados los contenidos del currículum, -



que resulta ser el mismo para todos, he aquí la falta de planeación, desconocimiento de las características individuales del alumno, las generales de la edad y de las experiencias ambientales de cada niño, por parte de los maestros a quienes fueron encomendados.

Tratándose de los niños que inician su aprendizaje en la lecto-escritura, esto conlleva a una mayor dificultad para ellos, -- pues el maestro presenta los contenidos de aprendizaje sin ponerse a reflexionar si son los adecuados para cada uno de sus alumnos.

Todo lo anterior conduce a la aparición de errores que persisten en la lecto-escritura, lo que trae consigo que a este tipo de niños se les considere disléxicos. Visto de esta forma, se puede afirmar que la dislexia no existe como enfermedad congénita, sino que es producida por la escuela.

Trastornos del aprendizaje propios del alumno.

Trastornos del lenguaje. Si se dejan aparte los casos en que existe déficit intelectual, la primera dificultad que puede crear tropiezos en el niño que empieza su aprendizaje de lecto-escritura es un retraso evolutivo en el lenguaje, el cual ya vendrá arrastrando, al igual que las dislalias de etapas anteriores. Es natural que el niño que pronuncia mal un fonema tenga dificultades para su transcripción tanto a la hora de leer como a la de escribir.

Trastornos de la psicomotricidad. Son alteraciones de carácter general que dificultan las tareas escolares, especialmente la

escritura, y que presentan diversas manifestaciones: falta de madurez motriz, que se traduce en dificultad y lentitud en la realización de los movimientos gráficos; tonicidad alterada, pues mientras los niños hipotónicos realizan trazos débiles, y las letras suelen estar mal terminadas o incompletas, los hipertónicos hacen los trazos con demasiada presión y, generalmente, tienen sincinesias y movimientos espasmódicos; incoordinación psicomotriz, que puede ir unida a alteraciones neurológicas y emocionales y acarrea dificultades para coger el lápiz y controlar los movimientos

Trastornos de la percepción. Pueden ser auditivos, visuales o espacio-temporales, y causan grandes dificultades en el aprendizaje de discriminación de las letras. Estos trastornos, que no tienen como causa deficiencias físicas, son frecuentes en los niños disléxicos.

Dificultades de adaptación. Pueden convertirse en inconvenientes específicos del aprendizaje, en cuyo caso serán un síntoma más de los problemas emocionales que se hallan en su base.

Inmadurez afectiva. Sea debida a un exceso o a una falta de protección familiar, los niños afectados no están en disposición de ocuparse de las tareas escolares, no quieren crecer, sino continuar siendo pequeños y dependientes, y carecen, por tanto, del deseo de aprender, puesto que ello está ligado al crecimiento y la independencia.

Inestabilidad emocional. Supone alteraciones de conducta que dificultan la adaptación del niño. A éste le cuesta atender

se muestra agresivo, inquieto y tiene problemas para integrarse en el grupo. Si se le fuerza en su aprendizaje, presenta reacciones negativas al medio escolar.

Dislexia. La dislexia es un trastorno que se expresa a través de la dificultad manifiesta para aprender a leer aún teniendo una capacidad intelectual normal. Las dificultades consisten en no distinguir ni memorizar letras o grupos de letras, falta de orden y ritmo en la colocación, mala estructuración de frases, lo cual se hace evidente tanto en la lectura como en la escritura.

## 2 METODOLOGIA DE LA ESCUELA PRIMARIA

### 2.1 Definición de conceptos

El empleo de la Metodología dentro del proceso enseñanza-a -  
prendizaje es uno de los aspectos considerados de vital importan-  
cia, que permite mejores logros por parte de alumnos y maestros.-  
Al paso del tiempo, estos logros experimentados dentro del aula  
tienen sus repercusiones: primero en la escuela, el hogar y la co  
munidad y posteriormente en la nación adonde se aplica.

Pero, ¿en qué consiste la Metodología?

De acuerdo con la Enciclopedia Universal, la Metodología es:  
el tratado de los métodos (f. del gr. *methodos*, método y *logos*, -  
tratado), es la ciencia que trata de los métodos. Es una parte -  
de la Lógica que se ocupa del método y de la sistematización cien  
tífica.

En el ramo educativo, que es el que interesa para este traba  
jo, la Metodología es, en resumidas cuentas, el estudio de los mé  
todos de enseñanza.

Aquí cabe una nueva interrogante: ¿qué se entiende por méto-  
do?

Nuevamente es preciso recurrir a las definiciones dadas por  
los teóricos de la Lengua. Así se encuentra que el método es, -  
de acuerdo con la Enciclopedia Universal, la manera de obrar para  
alcanzar un fin; proviene del griego "meta", que significa hacia  
y "odos", que quiere decir camino o vía. Es también el modo razo  
nado de obrar o hablar, que es el procedimiento para llevar a ca-  
bo un propósito. Denota un conjunto de actos ordenados y dirigi-

dos hacia el logro de un objeto o un fin determinado, con más o menos facilidad y perfección. El método en la educación se define como el procedimiento o sistema que se adopta para enseñar o educar.

De tal manera que, conjugando los términos, se llega a tener una idea más clara de lo que es la Metodología y de la importancia que ésta reviste, no únicamente en el aspecto educativo, sino en todos los renglones que conforman la vida humana, ya que en todas y cada una de las actividades del ser humano es necesaria la aplicación del método.

## 2.2 Clasificación de los métodos

Ahora se procederá a hacer una clasificación de los métodos, tomando en consideración distintos aspectos que realizan las posiciones del maestro, del alumno, de los contenidos de aprendizaje, de la organización escolar y de la disciplina; todos ellos dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### 2.2.1 Por la Forma de Razonamiento

2.2.1.1 Método Deductivo: cuando el tema que se va a estudiar procede de lo general a lo particular. La técnica expositiva sigue el camino de la deducción, porque casi siempre es el maestro el que va presentando las conclusiones.

La deducción puede emplearse en la enseñanza de la Geometría pues permite extraer consecuencias; ver las vertientes de un principio o afirmación, etc.

2.2.1.2 Método Inductivo: es aquél que presenta el tema a estu-

diar por medio de casos particulares para poder encontrar el principio general que lo rige. La técnica del redescubrimiento se inspira en la inducción.

Con la participación de los alumnos el método adquiere la característica de ser activo por excelencia. En general se basa en la experiencia y en la observación.

2.2.1.3 Método Analógico o Comparativo: el tema a estudiar se presenta por medio de casos particulares que permiten establecer comparaciones. Dichas comparaciones se llevan a efecto por semejanzas, es decir, proceder por analogías. El pensamiento va de lo particular de un caso a lo particular de otro. Puede ser empleado eficazmente en Ciencias Naturales y en Ciencias Sociales.

2.2.1.4 Método Espontáneo o Natural: se llama así cuando las acciones que se ejecutan para alcanzar el objeto o fin, están fuera de un modo de proceder reflexivo y organizado, carecen de bases previas.

2.2.1.5 Método Empírico: se denomina así porque las formas o procedimientos para hacer algo se fundan únicamente en la experiencia y la práctica.

2.2.1.6 Método Reflejo: se caracteriza porque reflexiva e intencionalmente, se emplean procedimientos o formas determinadas para lograr un objeto o fin.

2.2.1.7 Método Racional: se llama así cuando los procedimientos o formas que se siguen para hacer algo, se fundan en principios científicos.

2.2.2 Métodos que involucran la coordinación de los Contenidos de

aprendizaje.

2.2.2.1 Método Lógico: es aquél que presenta los hechos en orden de antecedente y consecuente, obedeciendo a una estructuración de hechos que van de lo menos a lo más complejo, o bien, desde el origen a la actualidad. No es propio para emplearse en la escuela primaria, pues generalmente se busca estructurar los elementos de estudio de acuerdo a la forma de razonar del adulto. Sin embargo puede tener cierta aplicación en los grados de quinto y sexto para tratar algunos aspectos del Area de Ciencias Sociales.

2.2.2.2 Método Psicológico: es aquél que permite estructurar los contenidos de aprendizaje de acuerdo con los intereses y experiencias de los educandos. Respeta la motivación del momento y no a un esquema rígido previamente establecido.

2.2.3 Métodos que permiten la concretización de la enseñanza

2.2.3.1 Método Simbólico o Verbalístico: es aquél que presenta los hechos apoyándose en la palabra. El lenguaje escrito adquiere importancia decisiva. Empleado con moderación y en momentos oportunos llega a ser de gran valía.

2.2.3.2 Método Intuitivo: es aquél que pretende objetivar la enseñanza a través de elementos intuitivos, experiencias, trabajos, visitas, excursiones, recursos audiovisuales, carteles, modelos, etc. Resulta de mucha utilidad, aunque en nuestras escuelas es poco utilizado.

2.2.4 Métodos que favorecen la sistematización de los contenidos

2.2.4.1 Método de Sistematización Rígida: es aquél que no permite

la flexibilidad, no permite la espontaneidad.

2.2.4.2 Método de Sistematización Semi-rígida: este método permite una cierta flexibilidad para una mejor adaptación a las condiciones de la clase y al medio social al que la escuela sirve.

2.2.4.3 Método Ocasional: es aquél que permite aprovechar los acontecimientos importantes del medio, así como la motivación del momento. Aprovecha las circunstancias o sugerencias de los alumnos. El uso constante de él le resta unidad y profundidad a la enseñanza.

## 2.2.5 Métodos basados en las Actividades de los Alumnos

2.2.5.1 Método Pasivo: se realiza cuando es el maestro el que -- lleva a efecto todas las actividades, los alumnos sólo son receptores, por medio de dictados, lecciones señaladas en los libros, - preguntas y respuestas para aprender de memoria. No es recomendable ya que inutiliza al alumno al no permitirle la reflexión e iniciativa.

2.2.5.2 Método Activo: cuando se tiene en cuenta en el desarrollo la actividad y participación de los alumnos. El maestro actúa como moderador y guía. Permite desarrollar el juicio crítico, la - iniciativa y la reflexión por parte de los alumnos.

## 2.2.6 Métodos Globalizadores

2.2.6.1 Método de Globalización: en este método los contenidos se agrupan en torno a un centro de interés, ensamblándose unos con otros en forma natural de acuerdo con las actividades. Coordinadas todas las áreas entre las diversas disciplinas ayudándose en la -



comprensión y la solución de dificultades comunes.

2.2.6.2 Método de Especialización: aquí las asignaturas o parte de ellas son tratadas en forma aislada y sin articulación entre sí, es independiente y autónomo. No es recomendable por la secta rización que se hace del conocimiento.

2.2.6.3 Método de Concentración: este método asume una posición intermedia entre los dos anteriores. Permite tomar una asignatura como principal, pero relacionándola con las otras, lo cual es muy benéfico en el aprendizaje.

2.2.7 Métodos que favorecen la relación entre maestros y alumnos

2.2.7.1 Método Individual: en él, el maestro imparte su enseñanza a un solo alumno. Es propio para alumnos retrasados en su aprendizaje. En la actualidad está adquiriendo gran popularidad dentro de la enseñanza Personalizada.

2.2.7.2 Método Colectivo: es aquél en donde un maestro presta atención a un grupo de niños, el ideal en México es de treinta y cinco niños, ya que un grupo así contiene el número al cual se le puede prestar el máximo de atención, por parte del maestro, a las diferencias individuales de los alumnos. Permite un trabajo colectivo y a la vez individualizado, es un método económico y democrático.

2.2.8 Métodos que propician el trabajo del alumno

2.2.8.1 Método Individual: en él se trata de conciliar las diferencias individuales, presentando un trabajo adecuado al alumno a través de tareas diferenciadas, de estudio dirigido, con la finalidad de orientarlo en sus dificultades. Permite explorar las

posibilidades de cada alumno.

2.2.8.2 Método de Trabajo Colectivo: como su nombre lo indica, se apoya principalmente en el trabajo de grupo; recurriendo al es fuerzo, colaboración de todos y cada uno de los alumnos de donde resulta el trabajo total. Se considera excelente porque permite la socialización, desarrolla el espíritu de grupo y de cooperación. Además de permitir el trabajo individual, lo que favorece el desarrollo y formación del educando.

2.2.8.3 Método Mixto de Trabajo: en este método se conjugan los dos anteriores permitiendo tanto la socialización como el desarrollo individual, lo que resulta de mucho beneficio para los alumnos.

2.2.9 Métodos basados en la aceptación de lo enseñado

2.2.9.1 Método Dogmático: el alumno debe aceptar sin discutir o cuestionar lo que el maestro enseña.

2.2.9.2 Método Heurístico: consiste en que el maestro guíe, conduzca e incite a los alumnos a comprender, a redescubrir el conocimiento. Hace a los alumnos responsables de su propio aprendizaje.

2.2.10 Métodos en cuanto a la forma de tratar el tema de Estudio

2.2.10.1 Método Analítico: implica el análisis, es decir, que se proceda a la separación de las partes para su estudio.

2.2.10.2 Método Sintético: implica la síntesis, o sea, la unión de los elementos para formar un todo.

Como se puede observar, de la anterior clasificación, es po-

sible obtener algunas conclusiones en cuanto a la forma que resulta más adecuada para que el niño realice su aprendizaje y el maestro su enseñanza.

En la actualidad se pueden distinguir dos corrientes: la que opina que los métodos individuales resultan más provechosos para los niños; dentro de esta corriente podemos citar a la Educación Personalizada o Individualizada, como la llaman otros. La otra corriente se inclina por el uso de los métodos colectivos, en donde la actividad del niño juega un papel muy importante. En ellos se hace uso, en la mayoría de los casos, de la deducción.

En el campo de la enseñanza sólo hay dos métodos: el Deductivo y el Inductivo.

Los procedimientos más usados son: la observación, la experimentación, el análisis, la síntesis y la comparación.

La enseñanza, como parte del proceso educativo, consiste en dirigir el aprendizaje haciendo uso de los métodos pedagógicos, de técnicas y procedimientos, todos ellos apoyados en el Método Científico.

México ha hecho un esfuerzo por conjugar la Metodología que permita el mejor desarrollo del aprendizaje en todos los aspectos: estructural social, psicopedagógico, técnico y político. Hasta el momento se ha llegado a la conclusión de que la segunda corriente, antes mencionada, es la más adecuada, porque al mismo tiempo que permite elevar el nivel cultural del pueblo, se pretende lograr un equilibrio en cuanto a la libertad y la justicia social, tomando en consideración la individualidad y sociabilidad del individuo, y sobre todo, porque resulta ser el más económico.

co.

### 2.3 Métodos usados en la lecto-escritura

Debido a que la base y desarrollo de todo buen aprendizaje - se encuentra principalmente en la lecto-escritura, es ahí donde - se ha buscado aplicar la Metodología que resulte más eficaz para llevar a efecto la enseñanza de la misma.

Se hará una breve revisión sobre las controversias que han - surgido al elaborar la Metodología de la lecto-escritura a través del tiempo, tomando como base los distintos criterios que tanto - maestros, psicólogos y pedagogos han tomado en consideración

Algunos han creado y defendido métodos para la enseñanza con - cediéndole importancia únicamente al funcionamiento del método - sin tomar en cuenta el desarrollo mental del niño. Otros los han - elaborado tomando como base las estructuras mentales de niños a - normales, sin considerar que son distintos de los niños normales. Algunos más los han configurado teniendo como fundamento el faci - litar el aprendizaje partiendo de los elementos más pequeños de - la lengua y empleando artificios fonéticos. Otros más han susten - tado su método en la facultad memorística y visual del alumno, - pretendiendo seguir un proceso similar al desarrollo de la capaci - dad para comunicarse.

Finalmente, han surgido otros métodos en donde se pretende - armonizar tanto las disposiciones naturales de los niños, como - los elementos científicos del área lingüística en estructuras que promuevan el aprendizaje reflexivo, comprensivo y creador de la - lecto-escritura.

Esta didáctica de la lecto-escritura conduce al maestro al uso de métodos analíticos y eclécticos, siempre que en ellos domine la marcha analítica; ambos se apoyan en las características de la inteligencia y propias del niño de seis años de edad, además de ser eminentemente activos.

Es así como a la didáctica de la lecto-escritura le corresponde señalar los valores prácticos y educativos de la misma.

Valores prácticos de la lecto-escritura:

a) El individuo adquiere los instrumentos indispensables para la adquisición de la cultura.

b) Estos instrumentos enriquecen su medio de expresión.

c) Presentan la oportunidad de ampliar el léxico y a aprender a escribirlo correctamente.

Valores educativos de la lecto-escritura:

a) Interiorizar nuevos esquemas a los previamente asimilados.

b) Permiten la introducción a todo tipo de lectura: científica, recreativa, informativa, básica, de estudio, etc., y al mismo tiempo permiten la expresión por escrito de sentimientos e ideas.

c) Ejercen una acción de carácter formativo en el individuo.

México, a través del tiempo ha presentado un desarrollo en este sentido, circunscribiendo a tres grandes rublos la Metodología de la lecto-escritura: los métodos de marcha sintética, los de marcha analítica y los mixtos o eclécticos.

En los primeros se utilizan la síntesis y el análisis, pero cada uno de ellos recibe el nombre del proceso dominante.

En cuanto al tercer grupo, se hace una combinación de los métodos analíticos y sintéticos, tomando de ellos algunos procedimientos y recursos didácticos.

Corresponden a los métodos sintéticos: el alfabético o de deletreo, el silábico y el fonético.

A los de marcha analítica corresponden algunos de los procedimientos de palabras y de frases normales y todos los globales, ya de oraciones, ya de cuentos.

En los mixtos o eclécticos se incluyen varios que usan los fonemas y que comienzan por enseñar las vocales de una en una o todas a la vez, para presentar cinco o seis oraciones en donde generalmente se presenta una letra nueva cada vez, después se analizan las palabras normales, se procede al estudio de las combinaciones silábicas de la nueva consonante con las vocales.

Tanto el método de marcha analítica como los mixtos presentan como condición fundamental el uso de expresiones familiares al niño, haciendo hincapié en el aprendizaje de una palabra, frase o una oración, en el significado de las mismas, es decir, dan importancia a la lectura de comprensión desde el momento en que el niño visualiza los primeros textos.

Ambos métodos se inician con la etapa llamada preparatoria para la enseñanza de la lecto-escritura, ya que el niño debe contar con una coordinación visual-motora y auditivo-motora de la palabra así como una capacidad de atención y fatigabilidad importantísimas en este proceso.

Dicha etapa consiste en ejercicios y juegos de expresión verbal, de observación, movimientos digitales, dibujo, modelado, repa

so de contornos y muchos más, con la finalidad de lograr la adecuada madurez psicomotriz en el niño, la cual comprende:

- Ubicación espacio-temporal.
- Coordinación motora gruesa.
- Coordinación motora fina.
- Coordinación óculo-manual.
- Desarrollo del lenguaje.
- Lateralidad definida.
- Percepción visual y auditiva.
- Esquema corporal.
- Alteraciones en la integración.

Finalmente, en nuestra época, y a partir de los últimos años (1970-1986), se ha puesto en práctica para tal fin el Método-Global de Análisis Estructural.

Es un método que reúne características específicas en cuanto a la integración y desarrollo del pensamiento infantil. Toma en consideración los aspectos socio-afectivo, cognoscitivo y psicomotor, aspectos estudiados por la corriente Evolutiva.

Se analizará ahora en qué consiste la integración.

De acuerdo con el Diccionario Enciclopédico Universal, la integración consiste en dar integridad a una cosa, componer un todo. Es decir, que dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, la integración consiste en presentar al alumno las cosas y los hechos como se presentan en la realidad, o sea, como un todo unificado, que a su vez puede ser estudiado parcialmente por cada una de las áreas de aprendizaje.

La integración es una respuesta didáctica al desarrollo psicológico del niño, debido a que se adapta mejor al sincretismo infantil, por tal motivo su significado se torna más amplio.

Para lograr una buena integración se tomaron en consideración criterios de carácter psicológico, pedagógico y didáctico.

Dentro de los criterios psicológicos y didácticos se pueden señalar los siguientes: las leyes del Aprendizaje, los estudios experimentales que sobre Psicología Evolutiva han realizado autores como Jean Piaget, la naturaleza de los contenidos de estudio, el entorno socio-cultural y una Metodología activa.

Para los criterios pedagógicos se tomaron en consideración:

-La reunión y coordinación de los contenidos, los objetivos y las actividades en torno a un punto unitario que les dé significado.

-Fusionar las Areas de estudio organizándolas lógicamente y científicamente.

-Partir del conocimiento del todo para después remitirlos a las partes.

-Sistematizar el proceso de aprendizaje a fin de realizar el menor esfuerzo por parte de alumnos y maestros.

-Evitar saltos, repeticiones, fragmentaciones, dispersiones y falta de coherencia en los contenidos de aprendizaje.

-Tomar en consideración los intereses del niño y sus vivencias.

-Favorecer la acción del niño para que sea él quien redescubra y elabore su propio aprendizaje.

-Hacer uso de la Metodología del Método Científico.



-Desarrollar íntegra y armónicamente la personalidad del niño

Dentro de esta integración se busca que el método propuesto para la enseñanza de la lecto-escritura aporte resultados positivos.

El Método Global de Análisis Estructural se apoya en el principio de la percepción global del lenguaje y en las vivencias del niño para que éste comprenda al leer la lengua escrita. Este método de enseñanza consiste en pensar el conjunto antes que el detalle, suscitando así el máximo interés en el niño. De aquí su característica de Global.

Se habla de análisis estructural porque se parte del contexto temático a los enunciados que lo integran, del enunciado a las palabras y de éstas a las sílabas. Se fundamenta en la idea de que la lengua es un conjunto debidamente organizado y sistematizado de elementos.

Presenta para su desarrollo cuatro etapas: visualización de enunciados, análisis de enunciados en palabras, análisis de palabras en sílabas y la síntesis, que consiste en la afirmación de la lectura, en la comprensión del enunciado en todos los elementos que lo estructuran.

Cada una de estas etapas presenta sus pasos a seguir. Para la primera se tienen:

- a) Conversación.
- b) Escritura de enunciados hecha por el maestro.
- c) Lectura de enunciados hecha por el maestro.
- d) Identificación de los enunciados.
- e) Copia de enunciados.

## f) Evaluación.

Para la segunda etapa, los cinco primeros pasos de la anterior, que se realizarán en el mismo orden, más los tres siguientes,

g) Identificación de las palabras.

h) Copia de palabras y enunciados.

i) Evaluación.

En la tercera etapa se siguen los pasos anteriores, pasando la evaluación al final y agregando los siguientes:

j) Identificación de las sílabas en estudio.

k) Formación de palabras y enunciados.

l) Trazo en letra scrip de la consonante que forma la sílaba.

La cuarta etapa se maneja como sigue:

a) Conversación.

b) Escritura de enunciados hecha por el maestro.

c) Lectura de los enunciados por el maestro y después por los niños.

d) Redacción de enunciados.

e) Evaluación.

El tiempo destinado para cada una de las etapas mencionadas, se sugiere como sigue:

La primera etapa se realiza durante el desarrollo de la primera unidad.

A la segunda etapa corresponde la duración de la segunda unidad.

Las unidades de la tercera a la sexta corresponderán al trabajo de la tercera etapa y, por último, la séptima y octava uni -

dades representan el desarrollo de la cuarta etapa.

Se recomienda que el maestro tome en consideración:

- Las diferencias individuales.
- Atender al trabajo del alumno, poniendo énfasis a su esfuerzo, perseverancia, interés y dedicación.
- Tener presentes en todo momento los objetivos del grado.
- Respetar la integración.
- Auxiliarse de las actividades sugeridas en el programa.
- Apoyarse en la técnica de la observación.
- Usar tablas de registro.
- Evaluar íntegramente al alumno.
- Hacer uso de la letra scrip.

Todas y cada una de estas etapas y pasos a seguir dentro de ellas, así como las recomendaciones hechas a los maestros, en ningún momento sugieren la rigidez del método, sino por el contrario es la iniciativa del maestro la que le dará mayor efectividad y - permitirá resultados positivos en beneficio de la niñez.

De los maestros depende que los niños se conviertan en futuros lectores asiduos y, en consecuencia, en estudiantes a los que les resulte más fácil el trayecto que tienen que recorrer durante su larga vida escolar.

Después de haber realizado este análisis sobre la Metodología -- se llega a la conclusión de que el método es indispensable - en el estudio de todas las ciencias, aunque las aborde de diferente manera.

La Pedagogía y la Psicología son ciencias íntimamente rela-

cionadas, ya que ambas cuentan con un punto de estudio en común - que es el ser humano. Cada una realiza su estudio con un enfoque distinto, pero con la misma finalidad: la adecuada formación de la personalidad del individuo. A grado tal que los aportes más importantes en el aspecto educativo, que es el quehacer de la Pedagogía, han surgido de psicólogos, que haciendo uso de la observación, han llegado al descubrimiento de aspectos tan importantes dentro del desarrollo del conocimiento del niño, entre los cuales podemos citar: la conservación de la materia, del peso, del volumen, la evolución del lenguaje, etc.

Aspectos que dentro del campo de la Pedagogía resultan de gran valor para lograr un adecuado aprendizaje, sobre todo, si el maestro tiene conocimiento de la forma en que este desarrollo se logra y sabe ubicar adecuadamente a cada uno de sus alumnos en la etapa correspondiente a dicho desarrollo. Esto le permitirá brindarle una mejor ayuda; así el niño logrará un aprendizaje más útil y eficaz y sobre todo logrado con menor esfuerzo.

### 3 EVALUACION

#### 3.1 Definición del concepto

Por ser la educación una actividad humana, sus resultados y su ejercicio mismo revisten de un carácter de gran importancia, a la vez que de todo reconocimiento. Ese carácter es la posibilidad de ser traducido en valores o cualidades.

La actividad pedagógica requiere una minuciosa investigación de sus resultados, tanto del rendimiento del maestro como de los educandos.

Gracias a una revisión de los frutos obtenidos de la enseñanza, se llega a conocer a los educandos mediante el descubrimiento de sus aptitudes, sus inclinaciones y su rendimiento.

La apreciación de los resultados educativos y de los medios a través de los cuales se logran éstos, es una tarea consistente en determinar valores, ya sea como cualidades del educando o como atributos de todos los elementos que sirven para su logro. Tal apreciación de efectos y trabajos, de rendimiento y operaciones, recibe el nombre de evaluación.

Evaluar es una tarea que compete a todo el que, en alguna forma, tiene relación con el trabajo educativo.

"Evaluar es apreciar, estimar, calcular, señalar, calificar y juzgar cualitativa y cuantitativamente una cosa". (3)

La evaluación es una parte constitutiva de todo sistema educativo. Es un proceso sistemático para determinar hasta qué punto -

(3) ARIAS OCHOA, Marcos Daniel, Ma. Guadalupe Bonfil Castro, et al. - Criterios de Evaluación. México, UPN, 1982.

alcanzan los alumnos los objetivos de la educación. La evaluación educativa es el proceso de descripción, obtención y suministro de información útil para juzgar alternativas y tomar decisiones acerca de los diferentes elementos que intervienen en un sistema educativo.

La evaluación educativa permite retroalimentar el proceso de enseñanza-aprendizaje conforme a bases y criterios objetivos; descubre aquellos elementos que no logran los resultados esperados y proporciona información pertinente y significativa para orientar el perfeccionamiento o decidir el reemplazo de estos elementos.

El propósito esencial de la evaluación educativa se refiere a la toma de decisiones en base a información adecuada. En el proceso de enseñanza-aprendizaje, la evaluación puede desempeñar diversas funciones de acuerdo con la finalidad que se persiga.

En la evaluación del rendimiento escolar se aprecia el aprendizaje del alumno con diferentes finalidades, que pueden ser: asignar al estudiante a un grupo específico, diagnosticar sus deficiencias para estructurar las experiencias de aprendizaje correspondiente, otorgarle una calificación, etc. Cada una de las modalidades mencionadas representa una función diferente de la evaluación, pero su propósito es el mismo: obtener la información necesaria para tomar la decisión requerida en cada caso.

De esta función depende la selección y elaboración del instrumento idóneo para verificarla.

Desde los tiempos más remotos, la historia de la educación refiere cómo se ha tratado de evaluar el aprendizaje de los alumnos, en el intento de comprobar o estimar los resultados de la labor do

cente desarrollada.

"El régimen más antiguo para determinar el aprovechamiento de los alumnos, es el examen oral final. Durante la Edad Media se le llamaba "periculum" porque en un breve lapso de peligro se decide la suerte del alumno" (4).

Las críticas que existen hacia ese tipo de exámenes son las siguientes: su breve duración no permite un juicio completo sobre el examinado; no es equitativo, pues algunos alumnos saben resolver temas más fáciles o difíciles que otros; su formalismo suele inhibir a los educandos; es extenuante para los maestros y es muy subjetivo el juicio de apreciación por parte del examinador.

El examen final escrito aparece a mediados del siglo XIX, con la mira de corregir tales deficiencias. Su introducción en las escuelas fue recibida con mucho entusiasmo, pues a partir de entonces se pensó tener una prueba documentada de la capacidad o incapacidad del alumno, que podía ser examinada en cualquier momento por cualquier persona. Los reclamantes no podían negar la evidencia de lo que en ella estaba escrito. Ya en esa época, eran frecuentes las reclamaciones y los recursos interpuestos contra la arbitrariedad de las decisiones de los profesores en los exámenes orales.

Posteriormente los exámenes se han basado en pruebas objetivas, con el propósito de evitar la apreciación subjetiva del maestro, dichas pruebas son elaboradas con la finalidad de verificar

(4) LARROYO, Francisco. La ciencia de la educación. 17ava. ed., México, Ed. Porrúa, 1979, p. 448.

el logro de los objetivos educacionales específicos.

En cada uno de los objetivos específicos que marca el programa oficial, se manifiesta claramente que se espera una conducta determinada por parte del alumno, como producto de las actividades de aprendizaje de cada unidad. De esta manera, son los mismos objetivos específicos, quienes sirven de guía para elaborar los reactivos en este tipo de examen, con cuya resolución el alumno puede evidenciar que ha logrado la captación de los objetivos propuestos.

Las críticas que se han levantado contra los exámenes, no se dirigen al sistema de estimación y revisión de la enseñanza, sino contra aquellos procedimientos que para fijar el aprovechamiento, son de tipo memorista y subjetivo.

Así como la vieja pedagogía asigna al examen la tarea mecánica de reproducir ciertas nociones y fórmulas aprendidas servilmente de memoria, o de dar respuestas en torno de preguntas más o menos capciosas, ya se trate de pruebas orales o escritas. La nueva pedagogía tiene un concepto activo del examen. La prueba debe evaluar la aptitud del alumno para confrontar y resolver por propia iniciativa, problemas nuevos, planteados en tal forma que el alumno logre aplicar la generalización de lo aprendido.

Hay qué aclarar: el buen examen no niega la importancia de la memoria, en cuanto ésta es funcional y al servicio de una transformación en el pensamiento y manera de aclarar los temas por parte del alumno, que es, en definitiva, la real adquisición del saber.

La manera de presentar a los alumnos el contenido de una



prueba es muy variada, la cual permite, a la vez que eliminar la monotonía en el ejercicio, hallar las formas más adecuadas para el examen de las modalidades y la variedad de lo enseñado. Pero todas estas formas no son sino diferentes maneras de organizar las cuestiones o reactivos que han de estimular el aprendizaje de cada alumno, para que sea proyectado en una respuesta, la cual podrá ser acertada o errónea, según sea el aprendizaje.

Se llama tipo de prueba a la forma característica que adquieren los reactivos o cuestiones componentes de una prueba pedagógica, según se elaboren para identificar un conocimiento, ordenar lógicamente o cronológicamente un contenido, encontrar la relación de un asunto con otro, completar un enunciado, elegir una aseveración dentro de varias, aplicar el juicio y el razonamiento, etc.

Las pruebas pueden clasificarse, según el tipo de cuestiones y el grado de objetividad de éstas, de la siguiente forma: por el grado de objetividad, que puede ser aproximado, natural o riguroso. En el grado de objetividad aproximado encontramos las de respuesta breve, las de complementación y las de canevá.

En el grado de objetividad natural se ubican las de opción, de correspondencia y las de identificación.

En el grado de objetividad riguroso se encuentran las de ordenamiento y las de falso y verdadero.

Todos estos tipos de prueba tienen una misma finalidad: servir para la apreciación del aprendizaje en sus diferentes formas, aunque difieran en cuanto a su particularidad de presentación, mecanismo, elaboración y calificación; diferencias que tienen por objeto facilitar el examen de los diversos contenidos del programa,-

que nunca pueden ajustarse a un solo tipo de cuestión. Una prueba pedagógica debe ser elaborada con no menos de tres, ni más de cinco tipos, combinación que se denomina batería. La batería tiene - además la ventaja de ofrecer al trabajo de los examinados mayor variedad, amenidad y novedad.

Otra forma de practicar los exámenes, reciente, más en consonancia con la escuela activa, es la prueba de libros abiertos. En este tipo de exámenes el alumno puede consultar los libros y documentos que quiera. Aquí se le presentan al alumno problemas para que los resuelva, en cuya tarea tendrá que investigar y encontrar principios y fórmulas adecuados. La amplitud y acierto de las consultas del alumno de las fuentes escritas durante el examen serán índices seguros de su familiaridad con la asignatura y de su dominio sobre la literatura disponible.

Actualmente la educación tiende hacia el autodidactismo, de lo que resulta lógico derivar la autoevaluación. En este caso no se trata de que la autoevaluación sea la única alternativa posible sino que sea un auxiliar en la toma de decisiones, para evaluar el aprendizaje de los alumnos, su efectividad estará condicionada al grado de madurez y al conocimiento que de sí mismo tenga el alumno.

Así como se evalúa el grado de conocimientos adquiridos por el alumno, de los objetivos señalados por el programa, de la misma forma debe ser evaluado también el comportamiento. El principal medio para evaluar el comportamiento del alumno es la observación. Para la evaluación del comportamiento de los alumnos se debe tomar en cuenta la disciplina, la personalidad y la conducta. En este -

aspecto también es recomendable que los alumnos se autoevalúen.

### 3.2 Tipos de evaluación

El momento en que se evalúa determina el tipo de evaluación. - En el salón de clases se llevan a cabo dos tipos de evaluación: la evaluación formativa y la evaluación sumaria.

3.2.1 La evaluación formativa es la que se lleva a cabo durante el desarrollo de un determinado programa para tomar decisiones de cambios en el programa o proceso. La evaluación formativa busca básicamente identificar debilidades de aprendizaje antes de la completación de la instrucción durante un segmento de curso que bien puede ser una unidad, un capítulo o una lección. El propósito es lograr un dominio del aprendizaje, proporcionando información que pueda dirigir la situación de enseñanza-aprendizaje. De este modo la evaluación formativa constituye real y efectivamente una parte integral del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para llevar a cabo una evaluación formativa adecuada, los evaluadores deben ser profundos conocedores de las prácticas reales del aula, ya que si los procedimientos de evaluación formativa han de proveer información relevante y específica, deben ser derivados de las actividades de instrucción que preceden a la evaluación.

Así mismo, la evaluación formativa debe cuidar cubrir aquellos objetivos que una unidad, capítulo o lección constituyen un prerrequisito para el dominio de los siguientes.

3.2.2 La evaluación sumaria es aquella que se realiza al final de

un programa determinado, con la intención de corroborar su eficacia y su producto final.

### 3.3 La evaluación aplicada en la escuela primaria

Actualmente, en la escuela primaria, se le da mucha importancia en la promoción de los alumnos a las materias de Español y Matemáticas, de tal forma que, si un alumno está aprobado en todas las materias que forman el currículum del programa y tiene notas reprobatorias en Español y/o Matemáticas, automáticamente ese alumno se considera reprobado. La forma de efectuar la valoración de los aspectos del programa de enseñanza primaria que se han de tomar en cuenta en la materia de Español, especialmente en lo que se refiere a la lecto-escritura, debe ser en forma por demás cuidadosa y efectiva.

Para la evaluación de la lecto-escritura, se deben considerar en sus diferentes aspectos: la lectura en sus variantes de lectura oral y de comprensión.

El examen de la lectura oral tiene por objeto calificar el dominio alcanzado por los niños en aquellos factores o elementos que integran lo que podría llamarse buena lectura, como es el caso de la que se efectúa ante un auditorio, elementos entre los cuales destacan la pronunciación adecuada de los términos; leer sin detenciones bruscas o arbitrarias que dan la impresión de no respetar los signos de puntuación y comunicar sentimiento a lo que se lee para estimular el interés de los oyentes.

En la lectura oral, los aspectos que se deben de evaluar son los siguientes: claridad, puntuación, fluidez, énfasis y rapidez.

**Claridad:** se lee con claridad cuando se pronuncian las palabras con nitidez o limpieza, de tal modo que no se requiera esfuerzo especial para comprender lo que se lee.

**Puntuación:** cuando se hacen las pausas señaladas por los signos ortográficos correspondientes.

**Fluidez:** cuando se lee sin detenciones bruscas, con soltura, conservando el ritmo de la lectura.

**Énfasis:** cuando se matiza lo que se lee o se le comunica sentimiento, diferenciándola de una simple lectura de corrido.

**Rapidez:** se menciona este aspecto en la evaluación de la lectura, aunque actualmente no se le da tanta importancia como la tenía en la escuela tradicional. Para evaluar la rapidez, existen tablas o escalas creadas por la S.E.P., donde se especifica el número de palabras que se deberán leer en dos minutos, de acuerdo al grado escolar.

Uno de los mayores problemas a los que se enfrentan los alumnos en la escuela primaria en lo que a la lectura se refiere, es la comprensión de ella. Para investigar el grado en que los niños comprenden lo que leen y son capaces de interpretar el contenido de pensamientos expresados por escrito, se utilizan pruebas mediante las cuales se valora de manera objetiva la comprensión de la lectura. Dichas pruebas se estructuran en base a un cuestionario y se le debe permitir al niño conservar abierto su libro.

Para la valoración de la escritura se toman en cuenta los siguientes aspectos: legibilidad o claridad, paralelismo en los renglones, tamaño homogéneo de las letras, limpieza, proporción entre

mayúsculas y minúsculas, fluidez de la escritura, así como la equidistancia entre las letras y las palabras.

El contenido de una prueba para la investigación de la calidad de la escritura debe consistir en un breve párrafo, un pensamiento corto, que ha de ser escogido de entre el material al que están acostumbrados los niños. El significado del texto estará de acuerdo con el nivel de comprensión de los alumnos y la extensión del mismo deberá de ser de acuerdo al grado escolar en que se vaya a aplicar.

## **CAPITULO II**

### **METODOLOGIA**

## 1 DELIMITACION DEL PROBLEMA

Nuestro país, como país joven que es, no sólo dentro del contexto mundial, sino también debido a las características de su población, la que, de acuerdo a recientes investigaciones, se considera "inactiva y consumidora", ya que el 55.37 % de ella se en - cuenta en edad de estudio y diversión (19 años o menos), presen - ta un si número de problemas de carácter social, que se ve preci - sado a resolver.

Ha sido preocupación constante de los hombres destacados de nuestra patria, como: Juárez, Baranda, Justo Sierra, Vasconcelos - y muchos otros que demostraron tener una amplia visión de la pro - blemática del país, poder situar en un primer plano al problema - de la educación.

La educación, que es en la historia de los pueblos la llave - que les permite salir adelante en todos los aspectos de la vida, - y, sobretodo, de llegar a comunicarse con los demás países del orbe, entablando relaciones culturales, sociales, económicas y políticas.

Educación, término que hasta la fecha no ha sido posible de finir sin entablar polémicas de tan variada índole. Algunos autores del Renacimiento y de la Pedagogía del siglo XIX, la consideraron tomando como base la individualidad: Erasmo de Rotterdam - (1467-1536) le concede como finalidad la formación de la personalidad autónoma; Montaigne (1533-1592) propone la educación del yo personal y su fin último, realizar un ideal de sabiduría.

En la época moderna, partiendo de Juan Amos Comenio (1592-



1670) que, no era pedagogo, sino teólogo y filósofo, busca una definición que englobe no sólo al individuo como ser, sino en sus relaciones con la sociedad en la que se desenvuelve.

Entrar a un análisis detallado y concienzudo de todos y cada uno de los hombres, ya sean médicos, psicólogos, filósofos, pedagogos o maestros, que han querido definir el término educación, resultaría, por demás, extenso, y, sobre todo, de difícil realización. Únicamente se pretende llegar a una reflexión acerca de la educación, como un hecho inherente a toda sociedad, es decir, entendida ésta como un proceso social.

Para hacer un breve análisis se parte de la siguiente definición que, sobre el término Educación da Emilio Durkheim:

"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exige de él la sociedad política en su conjunto, y, el medio social especial al que está particularmente destinado". (5)

Analizada la educación desde este punto de vista, se desprende que dentro de todo ser existen dos aspectos: uno de carácter individual, que lo constituyen todos los estados mentales que se refieren únicamente al ser como individuo, y, otro de carácter social, que se refiere a todas nuestras manifestaciones relacionadas con el desenvolvimiento que tenemos dentro de los diferentes grupos sociales a los que pertenecemos en la

(5) DURKHEIM, Emilio. Educación y Sociedad. Bogotá, Linotipo, 1979, pp. 55-81.

sociedad. Ambas convierten al individuo en un ser social y es precisamente el fin último de la educación, lograr constituir - dicho ser en cada uno de los individuos.

Es decir, que la educación se convierte en un proceso dinámico y creador, en donde las manifestaciones del individuo logran su máximo desarrollo, basándose en las necesidades que la sociedad genera.

Por tal motivo, si la educación encuentra su validez en - ayudar a convertir al hombre en sujeto, y esto lo consigue a - través de sus relaciones, es sumamente preocupante el rumbo que en la actualidad ha tomado la educación en nuestro país, no en cuanto a la elaboración de Planes y Programas se refiere, sino - en cuanto a la aplicación de éstos en el ámbito escolar.

Se sabe perfectamente que las autoridades educativas encar - gadas de elaborar dichos Planes y Programas, que con tanta fre - cuencia son criticados, han hecho un esfuerzo por recopilar y a - daptar las técnicas, contenidos y metodologías más modernos que imperan a nivel mundial, a la idiosincracia del pueblo mexica - no, dejando en manos de los maestros la responsabilidad de es - tas metas.

Sin embargo, no se puede dejar de observar que poco se ha cumplido de esa tarea que les ha sido encomendada. Y es en un - afán de justificación cuando se vierten un sinnúmero de evasi - vas y pretextos.

Al sentir el peso de esa responsabilidad, se ha tenido la inquietud y la preocupación de poder ayudar adecuadamente a de -

terminados niños que de alguna manera u otra presentan dificultades en su aprendizaje. Es aquí, en este momento, cuando surge el imperativo de querer alcanzar el objetivo principal que en nuestro país señala la educación y el deseo de poder contribuir con algunos pequeños aportes en la resolución de los problemas que aquejan a nuestra nación, en particular, a los relacionados con el aspecto educativo.

Es así que se ha decidido realizar este pequeño trabajo de investigación.

Se ha seleccionado como tema el de la Reprobación.

Es sabido que la Reprobación puede ocurrir por fallas en cualquiera de los tres aspectos que constituyen el hecho educativo: el maestro, la metodología con la que se presentan los contenidos y el alumno. Sin olvidar en ningún momento la influencia que el medio ambiente ejerce sobre dicho proceso.

No se quiere llegar a la conclusión de encontrar culpables pues otras investigaciones ya se encargaron de hacerlo, sino de poder señalar las deficiencias que se presentan al no lograrse los objetivos propuestos en el programa.

Concretamente se enfocará el trabajo sobre el Area de Español, en lo relativo al aprendizaje de la lecto-escritura, con la finalidad de poder plantear algunas alternativas que sean factibles de realizar y que de alguna manera ayuden a solucionar dicho problema. Su enunciación se presenta en la forma siguiente:

LA DEFICIENCIA EN EL APRENDIZAJE DE LA LECTO-ESCRITURA CO-

## MO FACTOR DE REPROBACION.

Dicho enfoque requiere de una delimitación que permita a -  
bordarlo con objetividad, para que la investigación pueda tener  
validez, tan necesaria para ser tomada en consideración por to-  
dos aquellos maestros interesados en mejorar su práctica docen-  
te.

La delimitación se plantea como sigue:

"La reprobación vista como una consecuencia de no cubrirse  
adecuadamente los objetivos de la lecto-escritura en primero y  
segundo grados".

Lo anterior significa que el niño de primer grado pasa a -  
segundo sin leer y escribir con cierta fluidez y claridad, de -  
acuerdo a su grado y la poca ayuda que recibe por parte de su -  
maestro, lo orilla a ser candidato a la reprobación. Si bien,-  
en algunos casos no se presenta ésta en el segundo grado, sí va  
a presentarse en algún grado posterior.

Por tal motivo, se considera que el enfoque presentado re-  
sulta del todo interesante y que la investigación puede aportar  
datos importantes y abrir caminos para corregir algunos defec -  
tos que en el desarrollo del proceso de la lecto-escritura se -  
presentan, sean del carácter que sean, y que hasta el momento,-  
muchos maestros no han tenido la visión suficiente para detec -  
tarlos.

## 2 JUSTIFICACION

Debido a los graves problemas que enfrentan los niños en la comprensión de la lecto-escritura en la escuela primaria, en los grados de segundo a sexto, se considera que es de urgente necesidad realizar un estudio en el medio donde se desenvuelven el -- cual está formado en su gran mayoría por niños pertenecientes a las clases sociales media y baja. Se desea conocer en qué forma les afecta en la comprensión de la lecto-escritura el hecho de -- que no se traten adecuadamente las deficiencias que aparecen en primer grado y que no se hayan corregido en el segundo y la relación que esto tiene con la reprobación en los grados posteriores

Los comentarios y las quejas de maestros y padres de familia acerca de las dificultades que el niño tiene sobre la comprensión de la lecto-escritura, aunado a las experiencias de trabajo en el grupo, proporcionan una base firme para realizar esta investigación, en la cual se pretende detectar en qué forma influye en los grados posteriores al primero y segundo el hecho de que no se corrijan a tiempo estas deficiencias.

Se ha observado que el niño, al leer mecánicamente, está -- más interesado en descifrar la palabra que en entender su significado, por lo tanto, se le dificulta comprender la lectura. Al no comprender lo que lee, no entiende las instrucciones que se -- le dan por escrito en cualesquiera de las otras materias del programa escolar; le cuesta mucho trabajo comprender el significado de las mismas. Este hecho influye en el bajo rendimiento de su aprovechamiento escolar y en muchas ocasiones lo lleva a la re --

probación.

Tristemente se vive la realidad de los niños que llegan a los grados superiores todavía deletreando, empeñados en descifrar la palabra sin entender su significado.

Esta investigación pretende encontrar los factores que intervienen en este problema, pero no solamente enunciarlos, sino tratar de encontrar soluciones que puedan aportar orientaciones en el futuro.

### 3 OBJETIVOS

En la investigación realizada sobre las deficiencias en la lecto-escritura como factor de reprobación, se plantea como objetivo de investigación:

Demostrar que las deficiencias en la lecto-escritura son una de las causas principales de la reprobación o del bajo rendimiento en la educación primaria.

Causa que hasta el momento no ha sido advertida con claridad por los maestros en general y en particular por aquéllos que participan en el desarrollo del proceso de la lecto-escritura y por tal por tal motivo no ha sido adecuadamente tratada.

Es bastante conocido por todos los maestros -y aún por los que no lo son- que la lecto-escritura es el cimiento que debe estar firme y adecuadamente construido y además reforzado, durante todo el trayecto de la educación de una persona, para que ésta resulte útil y eficaz.

Se proponen estrategias para extender e impulsar la lecto-escritura a todos los niveles, pero, ¿a quiénes van a dirigirse dichas estrategias?, ¿a los jóvenes o adultos que mal leen y que por lo consiguiente no les interesa ese descifrado de signos que no comprenden?

El drama de la lecto-escritura se encuentra en el proceso de enseñanza, proceso que hasta el momento ha sido impuesto y no llevado en forma natural, como debiera ser, es decir, en la forma en que aprende el niño.

Por tal motivo, se piensa que la mejor estrategia que puede haber es la de la reestructuración del proceso de enseñanza para leer y escribir.

Se considera que esta falla, de no ser adecuadamente tratada, seguirá siendo motivo de trastornos en la educación a nivel nacional, pues repercute de igual forma en el aspecto social como en el económico.

Estos y otros motivos han influido en el presente trabajo - para tratar de demostrar que la deficiencia en la lecto-escritura en sus comienzos, es una de las causas principales de la reprobación.

Para poder llevar a cabo esta demostración, es necesario lograr una serie de objetivos de carácter inmediato y mediano. Dentro de los primeros se señalan los siguientes:

-Identificar cuáles son los objetivos generales del Area de Español, relacionados con la lecto-escritura, que se cubren en forma deficiente, ya que este hecho afecta a todos los grados de la escuela primaria.

-Determinar los factores por los cuales algunos niños manifiestan deficiencias en el aprendizaje, dentro del proceso de la lecto-escritura.

-Jerarquizar los factores que influyen en la falta de comprensión de la lecto-escritura.

Dentro de los objetivos mediatos se señalan:

-Ofrecer información que contribuya a una investigación sis-



temática con el fin de mejorar las deficiencias que se observan - en el aprendizaje de la lecto-escritura.

-Aportar elementos suficientes que permitan lograr la concientización, para mejorar dichas deficiencias, de los maestros en general y de las autoridades educativas correspondientes.

-Buscar mecanismos necesarios para ofrecer soluciones a los alumnos de los grados posteriores al primer año, para mejorar la - comprensión de la lecto-escritura.

#### 4 PROPOSITOS

Se han presentado hasta el momento los elementos que justifican esta investigación, así como los objetivos que se pretenden alcanzar durante el proceso.

Cabe ahora señalar cuáles son los propósitos que se trazan en su realización:

-Realizar un análisis general al seleccionar el tema y otro en particular al hacer la definición del problema, abarcando los distintos aspectos que lo forman, para poder conocerlo a fondo.

-Destacar en forma cuantitativa a los niños que reprueban, en los grados de segundo a sexto de instrucción primaria, por las deficiencias en la lecto-escritura.

-Destacar como factor relevante en dichas deficiencias, la falta de comprensión en la lecto-escritura.

-Identificar los problemas que se relacionan con esta investigación, entre los cuales podrían enunciarse los siguientes:

a) La falta de atención para estos niños, por parte del maestro

b) Las deficiencias en cuanto a la metodología empleada, en el momento de aprender a leer y escribir, como después, al detectarse las deficiencias en la lecto-escritura.

c) El desconocimiento por parte del maestro, de las etapas del desarrollo infantil.

d) La desnutrición en el niño.

e) Los problemas de carácter psicológico que presentan algunos niños.

f) La falta de madurez física o mental por parte del niño.

- g) La influencia de la organización escolar.
- h) La falta de apoyo por parte de los padres de familia.
- i) La influencia del medio ambiente en donde se desenvuelve el niño.

Cabe hacer mención que no se pretende analizar los problemas anteriormente expuestos, sino simplemente detectarlos con la finalidad de poder delimitar el de esta investigación. Algunos de ellos serán tratados en forma superficial por requerirlo así el trabajo.

-Otro de los propósitos es la fundamentación y comprobación de las hipótesis establecidas.

-Determinar las variables que explican o dan respuesta al problema, así como descartar las variables poco relevantes.

-Tener elementos de juicio con el fin de ofrecer sugerencias o recomendaciones para corregir o eliminar el problema.

## 5 HIPOTESIS

Las hipótesis surgieron de las observaciones realizadas y de la experiencia adquirida a través de los años en el servicio docente. Al mismo tiempo, hacen referencia a un sólo ámbito de la realidad social: la escuela primaria.

"Cuanto mayor es la deficiencia en la comprensión de la lecto-escritura en el niño, al concluir el primer año, tanto más significativa será la incidencia a la reprobación en los grados posteriores de la instrucción primaria".

La segunda hipótesis se considera de carácter descriptivo, - que relaciona las dos variables en forma de asociación o covarianza, es decir, que al modificarse una de las variables, también la otra variará.

"La deficiencia en la comprensión de la lecto-escritura, es el factor más importante en la reprobación".

La tercera hipótesis que se espera constatar, se considera - descriptiva, con una sola variable, que permita explicar la presencia del fenómeno de la reprobación, antes del cuarto grado.

"La deficiencia en la comprensión de la lecto-escritura, que se transforma en reprobación, se observa antes del cuarto grado de instrucción primaria".

## 6 VARIABLES

Las variables de las hipótesis del trabajo presentado son - las siguientes:

- Deficiencia en la comprensión de la lecto-escritura.
- Incidencia en la reprobación.

La primera es la variable independiente, es decir, la situación que se manipula en la investigación para determinar su relación con el fenómeno observado.

La segunda es la variable dependiente, o sea, el resultado de los cambios en la variable independiente.

Para llevar a cabo la comprobación de las hipótesis propuestas para la investigación, se detectaron las variables antes mencionadas.

Cuando los valores de una variable permiten únicamente ubicar a cada individuo en una categoría, la variable es categorica nominal.

Los valores que pueden tomar estas variables son expresiones como: "comprende lo que lee" y "no comprende lo que lee", esto, permite diferenciar la categoría a la que pertenece cada uno de los niños de la muestra, la cual está determinada por el valor de la variable.

En la investigación a realizar, es necesario tomar en cuenta los siguientes indicadores, para ubicar a cada niño del universo, en la categoría que le corresponda de acuerdo a los valores dados a cada una de las variables.

## Indicadores para la escritura

Para la variable independiente:

- a) Escribe con dificultad.
- b) Omite letras al escribir.
- c) Confunde letras.

Para la variable dependiente:

- a) Se atrasa en los trabajos.
- b) No entiende lo que escribe.
- c) Escribe mal las palabras.

## Indicadores para la lectura

Para la variable independiente:

- a) Cambia las vocales al leer.
- b) Confunde las letras.
- c) Dice una palabra por otra.
- d) Omite palabras al leer.
- e) Inventa palabras al leer.
- f) No respeta los signos de -  
puntuación.
- g) Salta renglones al leer.
- h) Lee silabeando.
- i) Lee muy lentamente.

Para la variable dependiente:

- a, b) Cambia el significado -  
de la palabra.
- c,d,e,f,g) Cambia el signifi-  
cado del texto.
- h,i) No comprende lo que lee.

Se hace notar que todos estos indicadores permitirán ubicar a los niños en la categoría correspondiente, no comprende lo que lee; sin embargo, los indicadores "lee silabeando" y "lee muy lentamente", son determinantes para ubicarlos en la no comprensión de la lectura.

## 7 DISEÑO EXPERIMENTAL

### 7.1 Instrumentación para obtener información.

En primer lugar se elaboró una tabla de observaciones o especificaciones para diagnosticar los errores que los alumnos cometen al leer. Se tomó como base para ello, la experiencia que como maestras se ha podido acumular a través de los años de servicio, así como la serie de dificultades que representa el aprender a leer y escribir, planteadas en el Programa de Educación en los diferentes grados de la escuela primaria, en el Area de Español:

- El análisis, síntesis y trazo de enunciados, de las palabras, de las sílabas y de las letras.
- Identificación y distinción de las grafías.
- Entonación, pausas, fluidez y rapidez.
- Capacidad de comprensión.
- Apreciación estética.
- Reflexión crítica.

En la tabla se consideraron diez indicadores que fueron elaborados tomando en consideración los valores dados a las variables. (Ver anexo 7.1)

Al aplicar la tabla, los indicadores uno, dos, tres, cinco seis, siete y nueve, no observaron ningún problema, todos ellos

señalaban un aspecto negativo en la lectura, de acuerdo con los trastornos del aprendizaje visto por la Psicología.

El indicador cuatro observó un aspecto curioso, pues a pesar de ser negativo, sin embargo, tuvo que considerarse en forma positiva, debido a que el niño que comete errores, pero los corrige, se encuentra un paso más adelante de aquél que no lo hace (de acuerdo con las teorías evolutivas). Esto se observó con mayor claridad en los grados superiores.

El indicador ocho se redactó en forma positiva y los restantes en forma negativa, aspecto que se consideró al analizar los datos que se obtuvieron de la lectura de cada niño en particular y al compararlos con los de la muestra, en general. Hubo la necesidad de especificar si se consideraba la expresividad dentro de este indicador. Se decidió hacerlo por separado debido a que hubo niños que leían respetando la puntuación sin tener una lectura expresiva, o bien, a la inversa, leían con expresividad, pero no respetaban los signos.

El indicador diez se replanteó, considerándolo así:

El niño lee: rápido \_\_\_\_\_ normal \_\_\_\_\_ lento \_\_\_\_\_

Esto se hizo debido a que era el tiempo lo que se iba a considerar, (por motivos de economía, las hojas se emplearon como estaban).



Al realizar la lectura se encontró una serie de indicadores que se repetían con bastante frecuencia y que deben tomarse en consideración para evaluar la lectura.

En segundo lugar se procedió a la selección de las lecturas las cuales fueron seleccionadas de los libros de texto tomando como base los intereses de los niños de cada grado, señalados en cada uno de los Programas Escolares; se procuró que todas ellas presentaran los mismos problemas de dificultad dentro de su nivel.

Todas las lecturas escogidas se tomaron de un grado anterior, es decir, la de segundo se tomó del libro de primero, teniendo cuidado de que reunieran las dificultades que, supuestamente, ya han sido superadas por los niños de primer grado al concluir el año escolar, y así sucesivamente. Esto se realizó en la forma mencionada tomando como base dos razones: la primera fue la de dar oportunidad a los niños que no habían cimentado aún la lectura de su grado escolar actual, lo hicieran con mayor fluidez, tomando las del grado anterior; la segunda se relacionó con la aplicación de las lecturas, la cual se haría en los primeros meses del año escolar.

Cabe hacer la aclaración de que en la última edición de los libros de tercer año, fue incluida la lectura "Un bicho raro", que fue aplicada en ese grado.

La lectura de segundo grado presentó en algunos niños la

dificultad para leer la letra "g", por el tipo de la máquina. A estos niños se les dio una breve explicación sobre el uso de esta letra.

En cuanto al cuestionario, se procuró que las preguntas fueran claras y concisas para que los niños contestaran con una respuesta breve y que no se presentara dualidad en la respuesta. (Ver anexo 7.2)

Más adelante se presentó la necesidad de buscar un mecanismo que reforzara la hipótesis de investigación y, para tal fin, se elaboró una encuesta que fue aplicada a los niños extraedad (alumnos que, de acuerdo a su edad, no deberían estar en ese grado) que había en cada grado, con la finalidad de detectar en forma retrospectiva a los alumnos que habían reprobado en algún o algunos de los grados de la escuela primaria e identificarlos también como algunos de los malos lectores.

Las preguntas claves de esta encuesta serían de la tres a la siete, las demás se incluyeron para evitar que los niños se sintieran presionados. Sin embargo, la pregunta diez preocupó a muchos niños. (Ver anexo 7.3)

Otro instrumento que se elaboró fue un dictado para aplicar

se a los niños de segundo grado que habían presentado el mayor número de indicadores negativos durante su lectura y el mayor número de errores al contestar el cuestionario. En él se consideraron las dificultades más frecuentes aparecidas al leer, como fueron: palabras largas, diminutivos, diptongos, sílabas compuestas, uso de la g, etc. (Ver anexo 7.4)

Para finalizar, se elaboró una encuesta a los maestros con el propósito de detectar el grado de importancia que tiene para ellos el hecho de que sus alumnos lean y comprendan lo leído y si el no leer bien ni comprender la lectura al pasar de primero a segundo grado, los llevaría a reprobar en los grados subsecuentes. Además de que se apreciaría el número de maestros que trabajan o han trabajado con primer año y si hacen uso del método de Análisis Estructural en la enseñanza de la lecto-escritura. También se deseaba saber si para ellos tiene importancia conocer lo siguiente:

- Los intereses del niño.
- Las etapas por las que atraviesa el niño en su desarrollo físico y mental.
- El proceso de su aprendizaje en la lecto-escritura y,
- Las hipótesis que el niño maneja al iniciar este proceso.

Se incluyeron otras preguntas en dicha encuesta, por ejemplo aquellas relacionadas con la disciplina escolar, con la finalidad de comprobar si sus respuestas eran verdaderas o si se ha-

bían documentado para contestar la encuesta. (Ver anexo 7.5)

## 7.2. Diseño de la muestra

Después de haber analizado una serie de problemas que en el aspecto educativo se presentan, se decidió abordar el tema de la reprobación, con el enfoque anteriormente señalado. Se elaboró un esquema general de la forma en que se realizaría la investigación. Se tomó en consideración el tiempo, el lugar y el procedimiento empleado.

Debido a las características propias que presentaba la investigación, las cuales resultaban distintas de las que se han tenido la oportunidad de revisar, se tuvieron que considerar algunos aspectos que resultaban de vital importancia, como fueron los siguientes:

-El universo quedaría constituido por los alumnos que asisten a las escuelas primarias "Alvaro Obregón", "José Ma. Larroque" y "Miguel Hidalgo y Costilla", ya que éstas se encuentran ubicadas en distintos sistemas educativos y pertenecen a distintos medios sociales.

-Se consideró el período escolar 1984-1985 como el indicado en tiempo para la recopilación de la información.

-Los instrumentos comenzarían a aplicarse a partir del mes de octubre.

-Los instrumentos que servirían de base para el análisis y recopilación de información, se aplicarían solamente a los alumnos de segundo a sexto grado.

-Se comenzaría la aplicación de los instrumentos primeramente a los niños de segundo grado, después a los de tercero y así hasta llegar con los de sexto, ya que se consideró que eran estos niños los que permitirían constatar las hipótesis.

-Los instrumentos se elaboraron tomando como base los programas y los libros de texto.

-Las lecturas que se aplicaron a los niños fueron tomadas del libro de lecturas del año escolar anterior al grado que estaban cursando. Esto se hizo así, ya que de esta manera, el niño no estaría en desventaja por el desconocimiento de las lecturas y el posible vocabulario nuevo que aquéllas pudieran tener.

-Cada maestra recogería la información en su respectiva escuela, con la finalidad de evitar temores en los niños por el hecho de ser encuestados por personas desconocidas y, al mismo tiempo, para evitar algunos problemas con los personales de las escuelas y por el tiempo que se podía destinar para tomar las lecturas.

-Se consideró que la investigación tendría un carácter prospectivo, ya que la información sería recopilada de acuerdo con los criterios previamente acordados por las participantes en el trabajo, así como a los fines específicos de la misma.

-De acuerdo a su evolución, la investigación tendría el carácter de ser transversal: se medirían una sola vez las variables, señalando las características de la lecto-escritura en los grupos, en un momento dado, sin pretender evaluar la evolución de dicho proceso.

-De acuerdo a las poblaciones, el estudio sería comparativo:-  
al haber tres poblaciones fue factible comparar las variables.

-Se consideró también que el estudio tuvo la característica -  
de causa a efecto, pues durante el transcurso del desarrollo, hu-  
bo necesidad de retroceder al pasado para determinar la causa y -  
la proporción que ésta presentó en los diferentes grupos.

-Se consideró que la investigación tuvo un carácter experimen-  
tal, ya que se pudo modificar cuando fue necesario hacerlo.

-Otra consideración que presentó la investigación consistió -  
en su carácter predictivo, debido a que los niños que pasan leyen-  
do en forma deficiente a segundo grado, si no son adecuadamente -  
ayudados por su maestro, son candidatos seguros a la reprobación.

Para la realización de esta investigación se tomaron en --  
cuenta los siguientes datos de las escuelas participantes:

La primera de ellas se llama "Alvaro Obregón", pertenece a -  
la zona escolar XXXII y se localiza en la calle Montevideo No. -  
252 de la colonia Altamira, en la ciudad de Tijuana, B.C. Labora  
durante el turno matutino. Es la misma escuela que durante mu -  
chos años funcionó en lo que hoy es la Casa de la Cultura. Ahora  
cuenta con un edificio relativamente nuevo, que se empezó a usar  
en 1977. Está dotada con veinte aulas, de las cuales una funcio-  
na como oficina de la Inspección Escolar, por lo tanto, existen -  
diecinueve grupo, mismos que se distribuyen de la siguiente mane-  
ra: tres primeros, tres segundos, tres terceros, cuatro cuartos, -  
tres quintos y tres sextos.

El edificio cuenta con dos locales en donde se encuentran u-

bicadas las Direcciones, matutina y vespertina, otro para la cooperativa escolar, dos módulos sanitarios y un auditorio de usos múltiples, que aún no está terminado. Cuenta, además, con una plaza cívica y un patio de recreo.

La comunidad escolar que forma esta escuela año tras año, es de un número aproximado de 800 alumnos, de los cuales, un 75% pertenece a la clase media y el 25% restante, pertenece a la clase baja. Los niños que concurren a este plantel, provienen de la zona central, ubicada en el noroeste de esta ciudad, de toda la colonia Altamira, parte de la colonia Independencia, Guerrero y Francisco Villa, así como de los cañones K y Altamira.

Aproximadamente el 76% de estos niños habitan en casa propia y el resto en casas de renta. Dentro de estos últimos se encuentran niños que viven en casas en donde no se cuenta con servicios de agua y drenaje, no hay separación de habitaciones, es decir, que la cocina se encuentra unida con los dormitorios. En algunas otras viven varias familias en la misma casa; afortunadamente estos representan a la minoría.

La mayoría de los padres de familia están formados por parejas jóvenes, con un promedio de tres hijos por familia.

En general, se puede decir que, aunque hay familias en que ambos padres trabajan, los niños no están del todo abandonados, pues generalmente se encuentran bajo cuidado de un familiar.

Cuando se cita a reunión de padres de familia, asiste aproximadamente un 85%.

La escuela "José Ma. Larroque" pertenece a la zona XXIX, es-

tá ubicada en la calle Justo Sierra No. 8 de la colonia Morelos, de esta ciudad. El turno al que corresponde es el matutino.

Esta escuela es una de las más antiguas de Tijuana. Fue fundada en 1935 y reconstruida en 1980, gracias a los trámites hechos por las autoridades del plantel y profesores, ante el gobierno del Estado, vía CAPFCE.

El edificio escolar consta de 18 salones, cuya distribución es la siguiente: tres primeros, tres segundos, tres terceros, tres cuartos, tres quintos y tres sextos.

También consta de una sección destinada para la dirección y la tiendita escolar. Cuenta con dos módulos para sanitarios y un pequeño patio de recreo.

La comunidad escolar se forma año tras año por un número aproximado de 650 alumnos, de los cuales un 40 % pertenece a la clase media y el 60 % restante, a la clase baja.

Los alumnos que concurren a esta escuela provienen, en su mayoría, de la colonia Morelos. Sin embargo, a su población escolar también pertenecen alumnos que provienen de las colonias anexa Morelos, Hidalgo y México, entre otras.

Un 30 % de los alumnos de esta escuela, aproximadamente, habitan en casa propia y el 70 % restante corresponde a los que viven en casas rentadas. Salvo raras excepciones, en estas casas poseen los servicios de drenaje, agua y luz.

La escuela "Miguel Hidalgo y Costilla" pertenece a la zona XIX del sistema estatal y se localiza en la Av. Sinaloa No.98 de la colonia México, de esta ciudad. Labora en el turno vesperti-



no. El edificio escolar se encuentra construido en dos secciones: en la primera, la del lado derecho, están las dos direcciones, la matutina y la vespertina; un primer pasillo, seis aulas y, separando éstas de los sanitarios de alumnos y maestros, un segundo pasillo.

La sección del lado izquierdo fue construida recientemente y consta de cuatro aulas. Tomando en cuenta las dos secciones, el plantel cuenta en total con 10 aulas, un patio principal, dos canchas de juego y un pequeño local que funciona como tiendita escolar.

Se atienden en la escuela nueve grupos, distribuidos de primero a sexto de la siguiente manera: dos primeros, dos segundos, dos terceros, un cuarto, un quinto y un sexto.

La escuela atiende aproximadamente a 250 alumnos cada año, de los cuales, un 100 % pertenece a la clase baja.

Los niños que concurren a esta escuela provienen de la misma colonia donde se encuentra ubicada, de los cañones México y Yucatán y de otras colonias populares cercanas, como son: la Obrera, Hidalgo, Morelos y Guadalajara.

Aproximadamente el 60 % de estos niños habitan en casa propia y el resto en casas rentadas o prestadas. Todas las casas cuentan con servicio de energía eléctrica y de agua potable; un 80 % cuenta con servicio de drenaje.

En su mayoría, las familias son muy numerosas y el padre tiene un salario que apenas sí le permite satisfacer las necesidades más elementales. Por lo general, conforme los hijos van terminando su educación primaria, y aún antes, tienen que ayudar

al sostenimiento económico del hogar, incluso, a veces, la madre lo hace como empleada de maquila o como doméstica.

Haciendo una síntesis de las poblaciones que integran las - escuelas, se obtienen los datos siguientes: el universo se formó por 1602 alumnos, de los cuales, se tomaron 1266 que correspon - den a los grupos de segundo a sexto grados a quienes se les apli - caron los instrumentos elaborados para la investigación, ya que ellos constituyeron el total de la muestra. Cabe hacer la acla - ración que del total de estos alumnos, el 50 % corresponde a la - clase media y el resto a la clase baja.

Después de haber aplicado las lecturas y cuestionarios a la muestra, se obtuvo lo que básicamente sería el número de reproba dos, que alcanzan un total de 557 alumnos, lo cual representa un 44 % de la misma.

A los alumnos de la muestra se les aplicaron otros instrumentos para poder obtener mayor información relacionada con el tema de la investigación.

### 7.3 Aplicación de los instrumentos

Al concluir la etapa correspondiente al diseño de los ins - trumentos, se procedió a su aplicación. Primeramente se solicitó la autorización por parte de la dirección escolar de cada una de las escuelas participantes, después se obtuvo la autorización de cada uno de los maestros de grupo. Ellos proporcionaron la - lista de asistencia para obtener una relación de los alumnos y - con base en ella se fue tomando la lectura y llevando el control de la misma, así como el nombre del niño, edad y grado.

Fue necesario adaptar el tiempo al horario de los grupos y, sobretodo, compaginar las actividades docentes con la investigación.

Como ya se mencionó con anterioridad, los instrumentos se aplicaron primero a los niños de segundo grado, comenzando en los primeros días del mes de octubre de 1984.

Se proporcionó a cada niño un legajo conteniendo una tabla de observaciones en donde el maestro investigador anotaría los errores de los niños, una lección en donde el niño haría su primer lectura y una hoja del cuestionario que se emplearía en forma colectiva cuando todo el grupo hubiera leído en forma individual.

Para medir el indicador diez hubo necesidad de tener a la mano un reloj segundero para señalar el tiempo que tardaría el niño en leer la lección.

La lectura individual se realizó procurando dar confianza al niño, haciéndole ver que en nada iba a afectarle en sus calificaciones.

Se revisaba que tuviera el nombre y la edad para verificar posibles errores u omisiones en las listas que se tenían.

A una indicación que se le dio, el niño empezaba a leer y no se interrumpía en lo más mínimo, salvo cuando él hacía alguna pregunta -lo cual sucedió en muy escasas ocasiones-, entonces hubo la necesidad de ajustar su tiempo de lectura.

Esta lectura se aplicó en diferentes lugares de la escuela, pues se pretendía utilizar los momentos que fueran más adecuados

para los niños, sin perturbar sus actividades escolares.

Al concluir la lectura de un grupo, se procedía a la aplicación del cuestionario. Para ello se distribuyeron las hojas con el nombre de cada niño y se les dieron las indicaciones para la realización del trabajo, que fueron siempre las mismas para todos los grupos. La lectura sería leída por los niños tres veces y en forma silenciosa; se les recomendó que leyeran con mucha atención y se concentraran en ella. Al término de la primera lectura se les preguntó si habían encontrado palabras que no hubieran entendido, cuando las hubo, se procedió a buscar el significado con la ayuda de los niños; no hubo necesidad de llegar al uso del diccionario, porque cuando leyeron en forma individual, esos términos ya se habían explicado. También fueron escasos los niños que preguntaron el significado de alguna palabra.

Se les aclaró que sus respuestas a las preguntas no formarían parte de su calificación, sin embargo, se les pedía que lo hicieran con mucho cuidado y limpieza, que si alguna pregunta no la podían contestar, la dejaran en blanco.

El tiempo dedicado a contestar el cuestionario estuvo señalado por cada grupo, es decir, que no todos los grupos duraron lo mismo, porque se permitió que todos los niños terminaran su cuestionario, no importando el tiempo que tardaran.

Al concluir con la lectura oral y de comprensión en los segundos grados, se presentó la necesidad de verificar si los errores en la escritura de las respuestas en el cuestionario a-

plicado, eran en verdad errores o simples descuidos del niño. Para ello, se les aplicó un dictado que contenía veinte dificultades detectadas en las respuestas que habían dado en los cuestionarios. Se les proporcionaron hojas con rayas, en las cuales fueron anotados sus datos: nombre, edad y grupo al que pertenecían. Se les dictó palabra por palabra, repitiéndola dos veces, con un margen de tiempo entre ambas y al concluir, se leyó en forma lenta todo el dictado, para que los niños pudieran darse cuenta de posibles omisiones y del contenido. La forma de hacerlo se les había explicado previamente.

Al terminar las lecturas en los otros grados, se aplicó en forma general una encuesta a los alumnos que reunían las características de haber reprobado en algún grado escolar y ser alumnos extraedad, es decir, niños que no se encontraban en la edad normal para el grado que cursaban, aunque cabe hacer la aclaración que para delimitar la edad, se tomó como base la edad señalada por la S.E.P., dándole, sin embargo, un margen de un año, porque hay muchos niños que aún en la actualidad, no ingresan a la escuela primaria hasta los siete años, o más tarde.

Se decidió también aplicar una encuesta a los maestros que laboran en las escuelas participantes en la investigación, la cual constaba de dieciséis preguntas, en donde se tocaban aspectos importantes para el estudio.

#### 7.4 Análisis de la información obtenida

Al terminar de tomar las lecturas se procedió al análisis-

de los datos proporcionados por los instrumentos aplicados, para lo cual fue necesario elaborar un cuadro en donde quedaron - señalados ocho aspectos que permitirían concentrar los datos recabados: grado, grupo, número de lista de cada uno de los alumnos, indicadores negativos, preguntas sin contestar, otros indicadores, escritura y edad. (Ver cuadro 1)

Grado \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

---

No.de lista	Ind.Neg.	Preg.s/cont.	Otros Ind.	Escrit.	Edad
1	3	4	0	6	8
2	1	1	2	4	7
3	1	1	0	7	7
4	2	4	1	2	6
5	0	3	0	3	7

---

Cuadro 1 Forma en que se concentró la información obtenida al aplicar los instrumentos.

Este cuadro fue utilizado para concentrar la información de cada uno de los grupos; su uso permitió visualizar en forma rápida y clara a los niños con deficiencias, así como el grado y la edad de cada niño.

Al analizar los datos, se tomó como base la notación decimal para la evaluación de la lectura oral y de comprensión, ya que en las hojas de observaciones que se emplearon, se tenían señalados diez indicadores (ver anexo 7.1), además, por ser la notación empleada en la escuela primaria. De tal manera que los niños que obtuvieron cinco indicadores negativos, se les consideró reprobados en lectura oral. En cuanto a la comprensión de la lectura, fue necesario otorgar dos puntos para cada pregunta, por ser cinco las incluidas en el cuestionario; en la evaluación de la escritura se consideraron los siete aspectos señalados por la técnica de la misma y para otorgar una calificación, se optó por sacarla haciendo uso de una proporción. (Ver cuadro 2)

Grado \_\_\_\_\_ Grupo \_\_\_\_\_

---

No.de lista	Ind. Neg.	Preg.s/cont.	Otros ind.	Escrit.	Edad
1	5	3	2	3	7
2	5	4	2	2	7

---

Cuadro 2 Forma en que se concentró la información de los niños que resultaron reprobados al aplicar los instrumentos.

Los dos niños del cuadro dos resultaron reprobados en lectura oral, en comprensión de la misma y en escritura. En lectura oral les correspondió cinco de calificación; en comprensión, al primero se le asignó cuatro y al segundo, dos. En cuanto a la escritura, su evaluación fue cuatro y tres, respectivamente, de acuerdo con la proporción obtenida.

La primera información se obtuvo en cada escuela en particular, con los resultados de las lecturas, cuestionarios y un dictado a los niños de segundo grado. Dichos datos sirvieron para detectar las deficiencias en la lecto-escritura, con la finalidad de poder ubicar a cada uno de los alumnos en la categoría que les correspondería: comprende, no comprende.

La segunda, se logró unificando los resultados de las tres escuelas participantes, para integrar a los alumnos que formarían la muestra, la cual quedó constituida por un total de 1266 alumnos, que se repartieron en las dos categorías señaladas.

Esta última información es la que, básicamente, interesa a la investigación, y, por lo tanto, se encuentra resumida en los siguientes cuadros y sus gráficas respectivas para cada categoría en donde se anotan los datos por separado primero y unificados después, de las escuelas participantes.



## Escuela "Alvaro Obregón"

Grados Categ.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.	Total
Comprenden	46	69	96	94	91	396
No comprenden	69	49	33	13	21	185
<b>Total</b>	<b>115</b>	<b>118</b>	<b>129</b>	<b>107</b>	<b>112</b>	<b>581</b>

Cuadro 3 Concentración del total de alumnos ubicados en las categorías: comprenden y no comprenden, de la escuela "Alvaro Obregón".

## Escuela "José Ma. Larroque"

Grados Categ.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.	Total
Comprenden	18	41	37	48	68	212
No comprenden	82	75	23	61	40	281
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>116</b>	<b>60</b>	<b>109</b>	<b>108</b>	<b>493</b>

Cuadro 4 Concentración del total de alumnos ubicados en las categorías de: comprenden y no comprenden, de la escuela "José Ma. Larroque".

## Escuela "Miguel Hidalgo y Costilla"

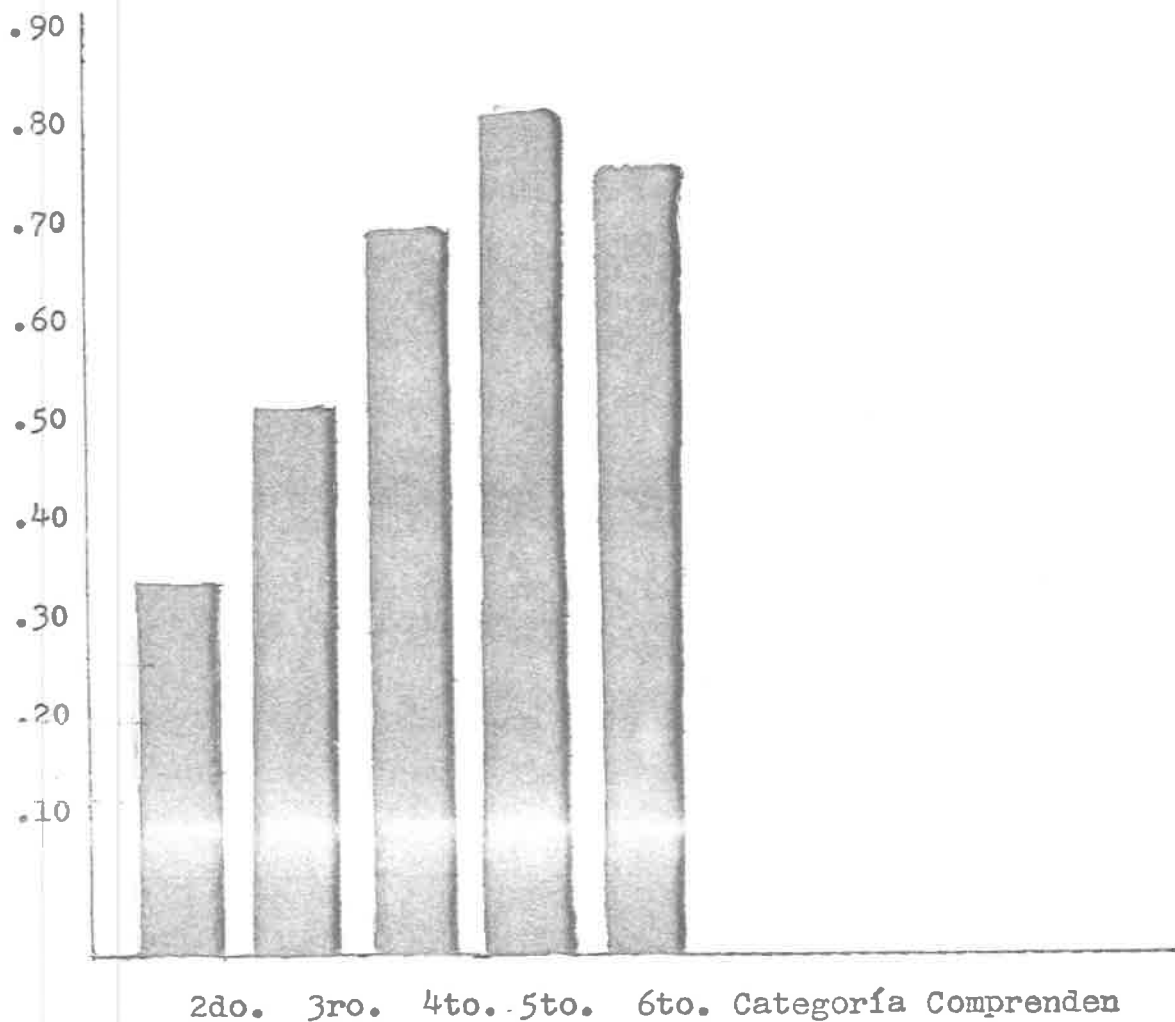
Grados Categ.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.	Total
Comprenden	0	26	28	19	28	101
No comprenden	42	24	7	14	4	91
Total	42	50	35	33	32	192

Cuadro 5 Concentración del total de alumnos ubicados en las categorías: comprenden y no comprenden, de la escuela "Miguel Hidalgo y Costilla".

Grados Categ.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.	Total
Comprenden	64	136	161	161	187	709
No comprenden	193	148	63	88	65	557
Total	257	284	224	249	252	1266

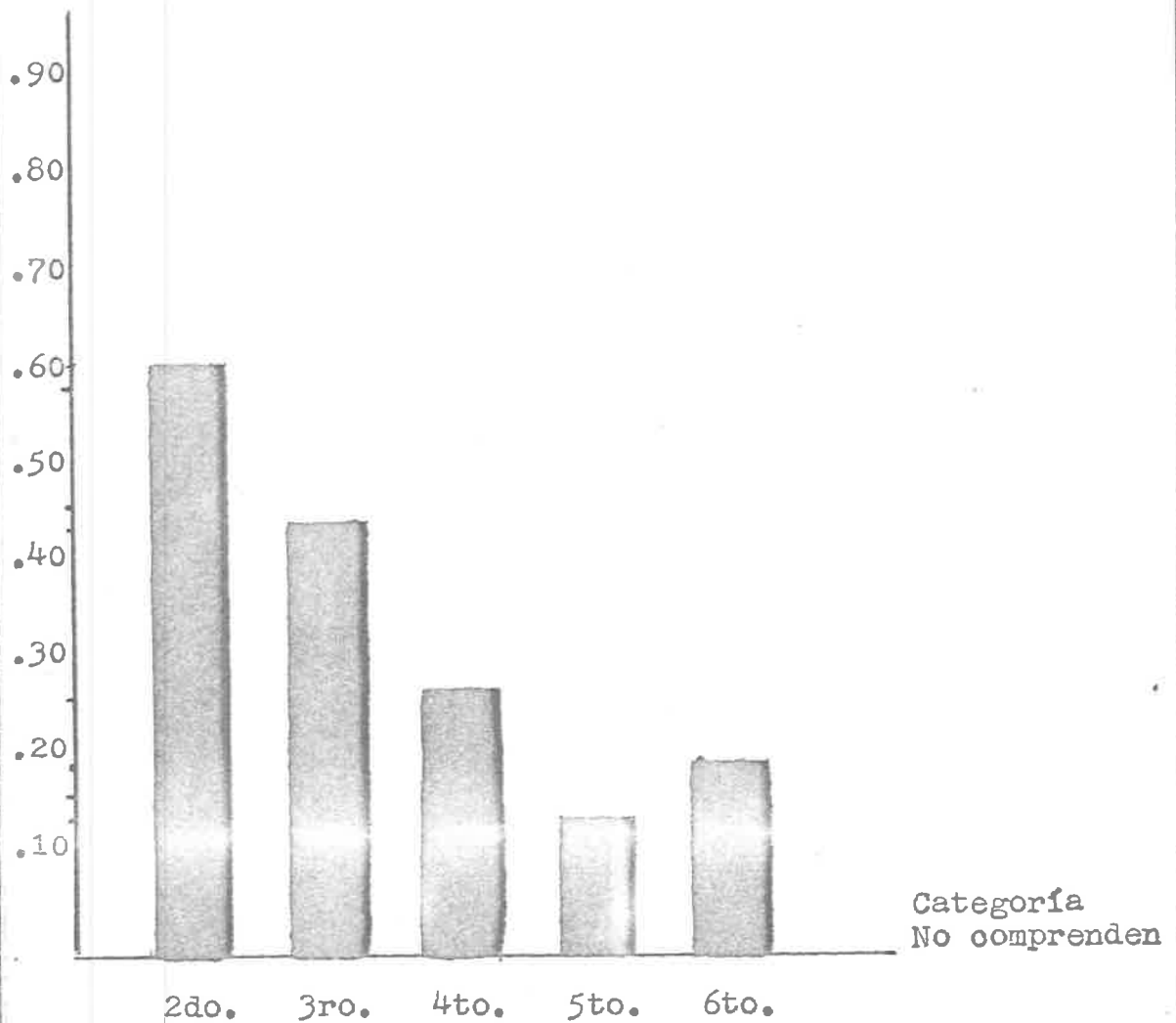
Cuadro 6 Concentración del total de alumnos ubicados en las categorías de: comprenden y no comprenden, de la muestra en general.

## Escuela "Alvaro Obregón"



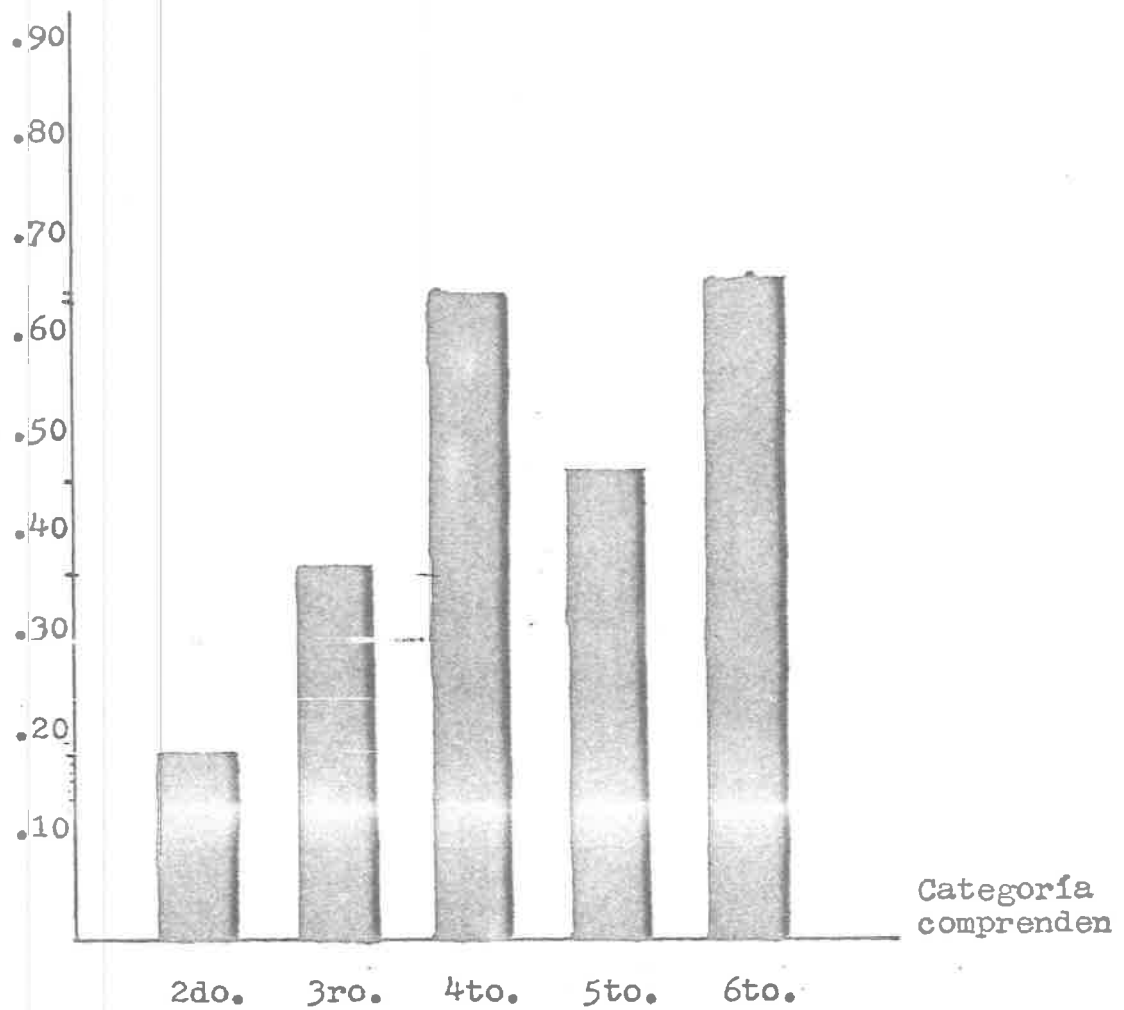
Gráfica 1 Concentración de porcentajes del total de alumnos ubicados en la categoría comprenden, de la escuela "Alvaro - Obregón".

## Escuela "Alvaro Obregón"



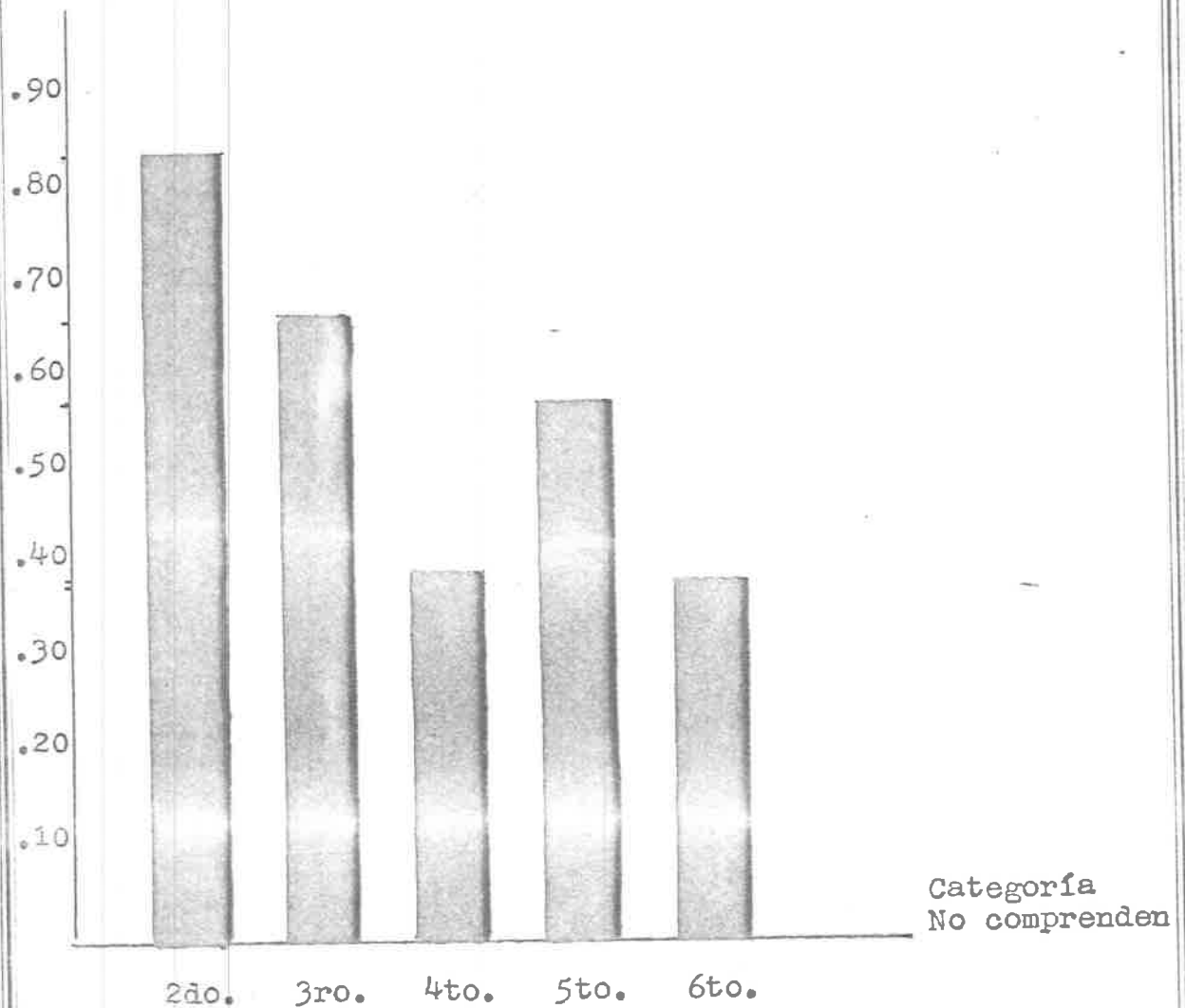
Gráfica 2 Concentración de porcentajes del total de alumnos ubicados en la categoría no comprenden, de la escuela "Alvaro Obregón".

## Escuela "José Ma. Larroque"



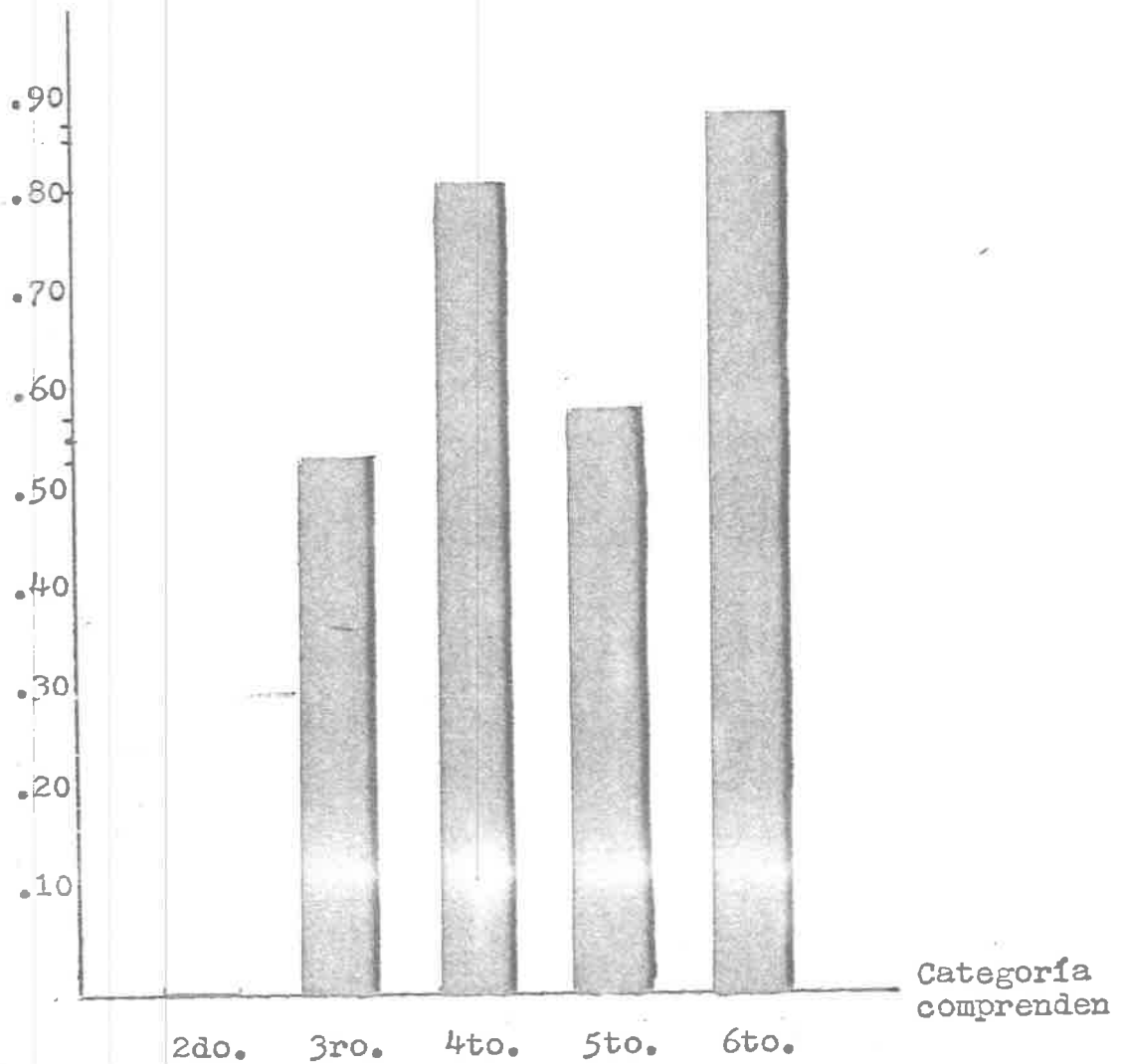
Gráfica 3 Concentración de porcentajes del total de - alumnos ubicados en la categoría comprenden, de la escuela "José Ma. Larroque".

## Escuela "José Ma. Larroque"



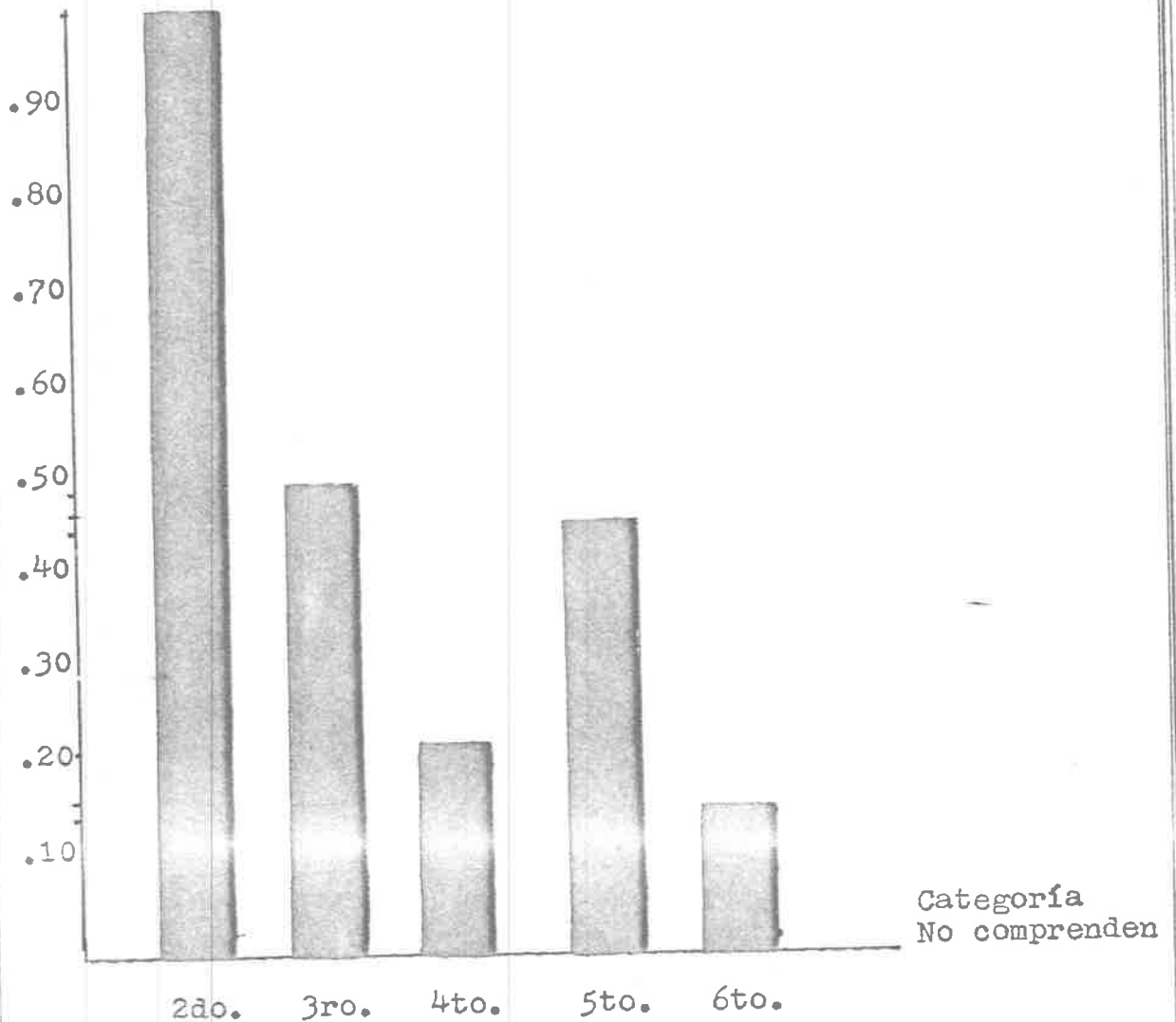
Gráfica 4 Concentración de porcentajes del total de alumnos ubicados en la categoría no comprenden, de la escuela "José Ma. Larroque".

## Escuela "Miguel Hidalgo y Costilla"



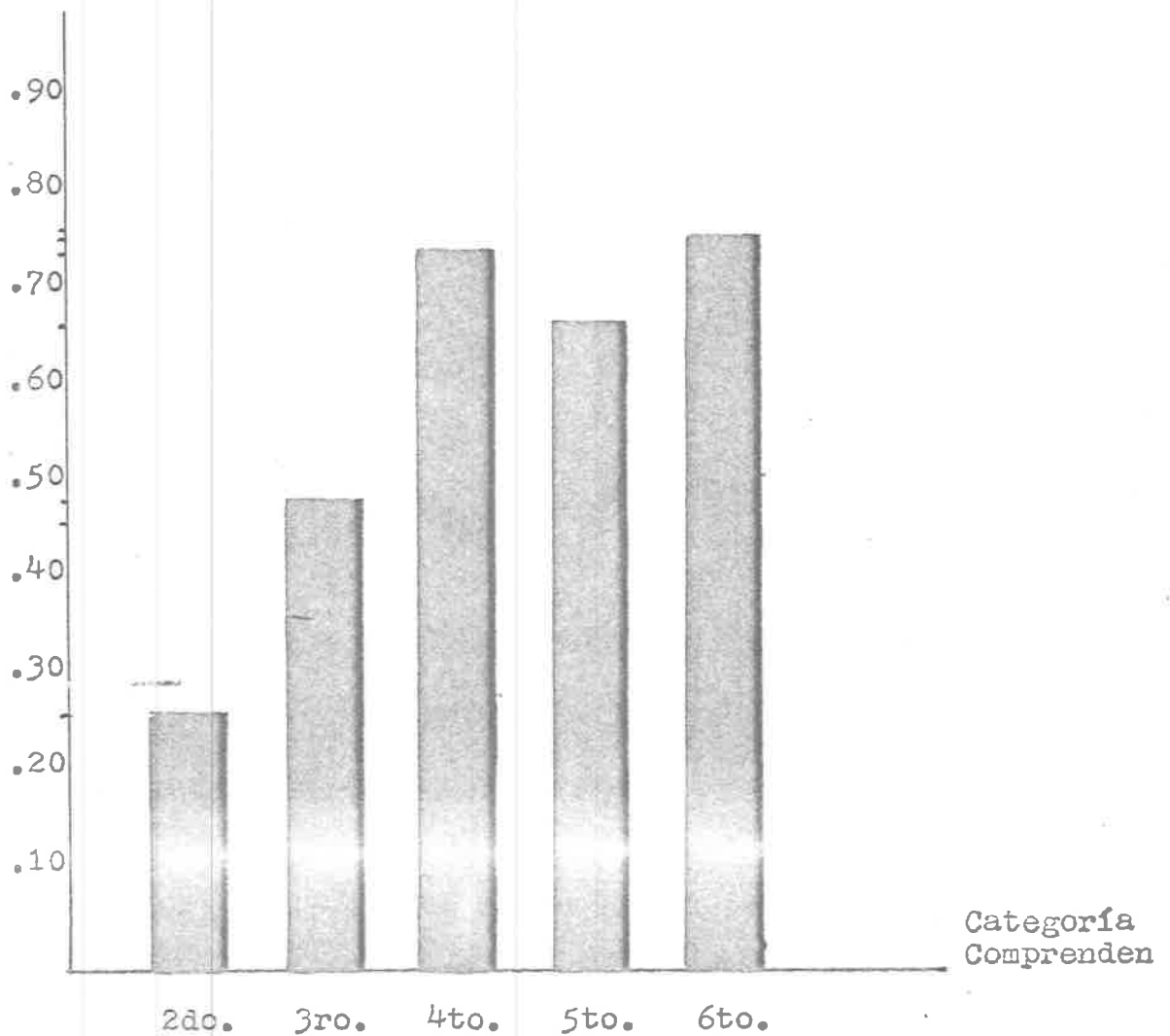
Gráfica 5 Concentración de porcentajes del total de alumnos ubicados en la categoría comprenden, de la escuela "Miguel Hidalgo y Costilla".

## Escuela "Miguel Hidalgo y Costilla"

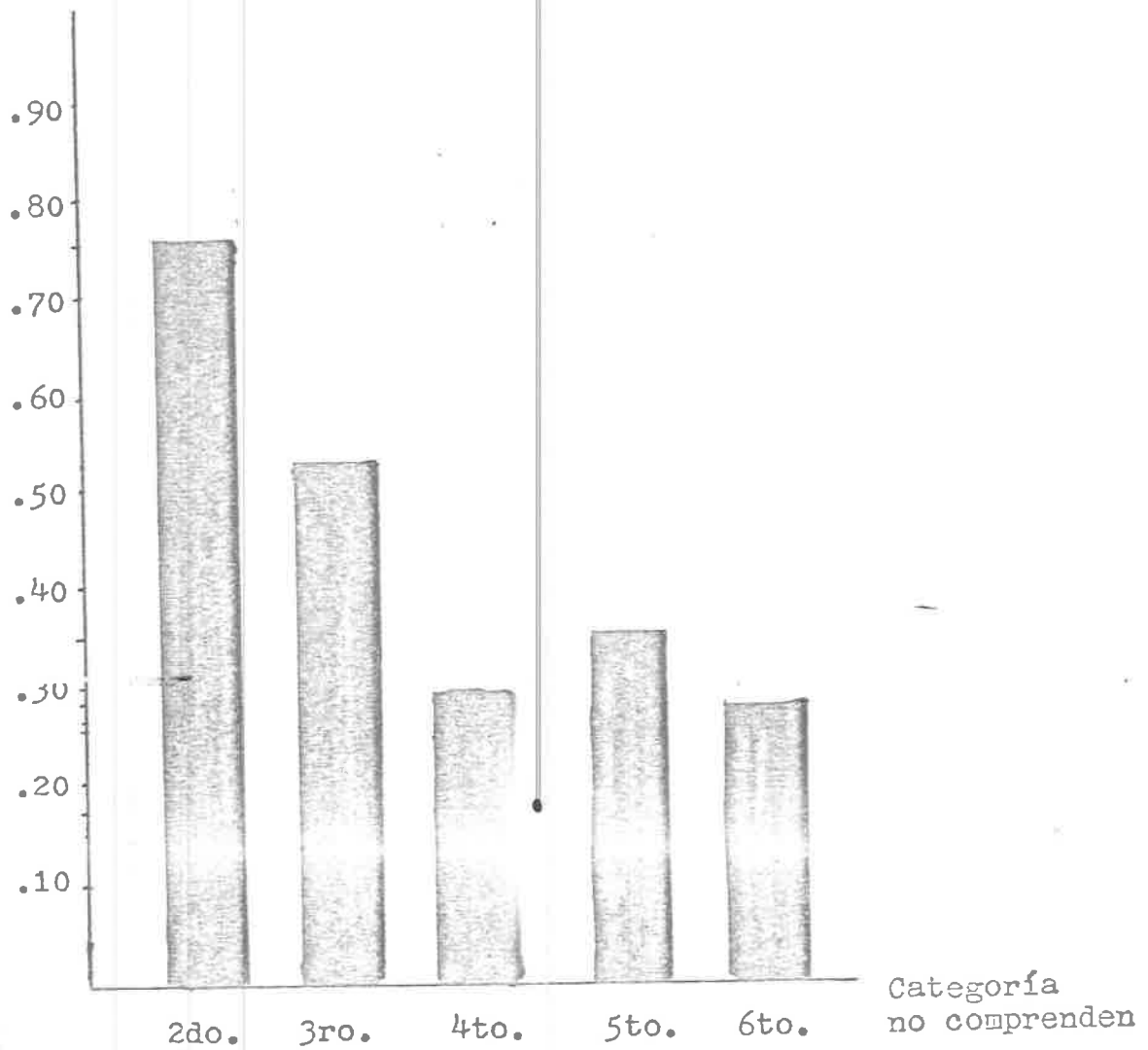


Gráfica 6 Concentración de porcentajes del total de alumnos ubicados en la categoría no comprenden, de la escuela "Miguel Hidalgo y Costilla".

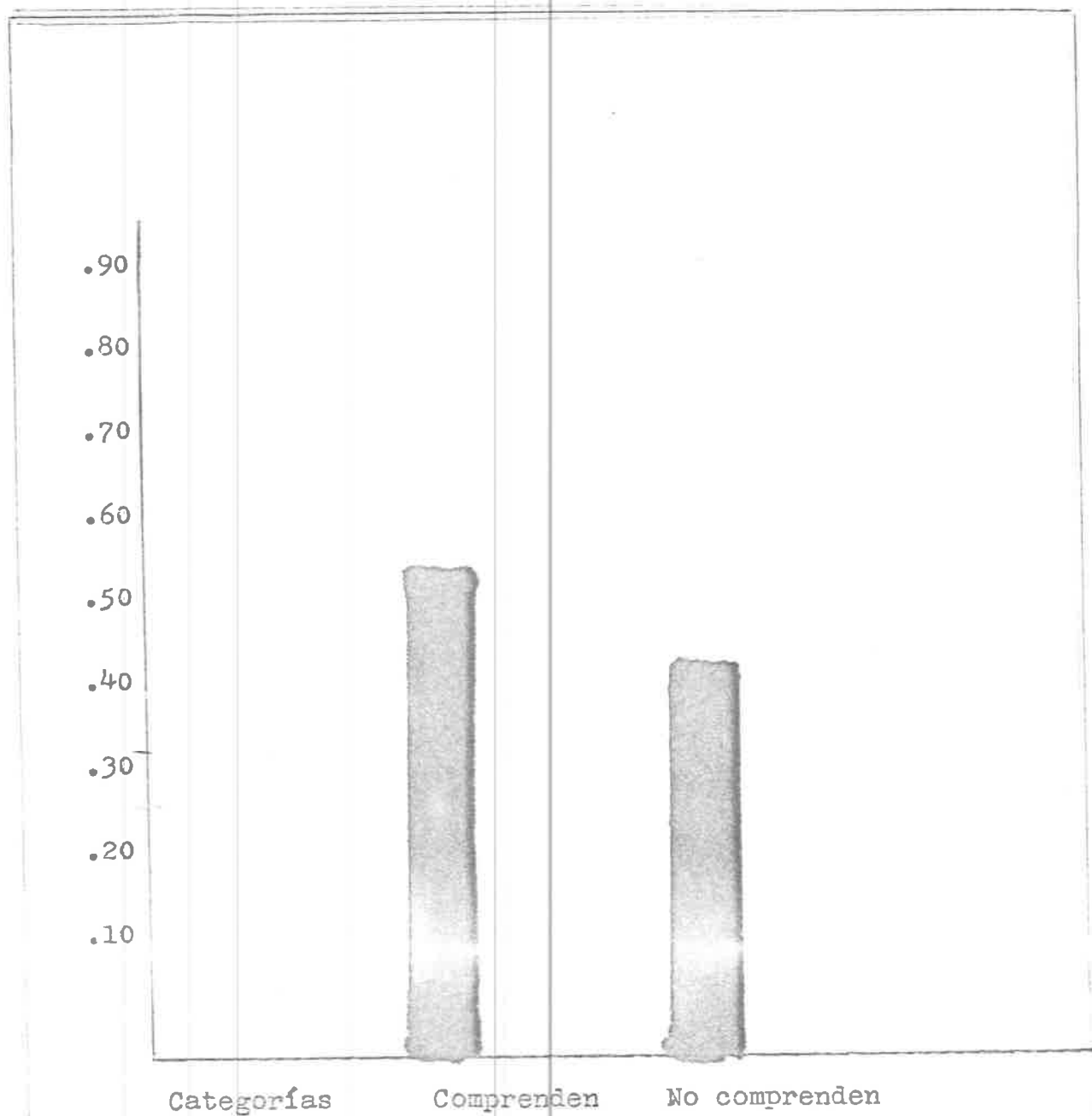




Gráfica 7 Concentración de porcentajes del total de alumnos ubicados en la categoría comprenden, de la muestra en general.



Gráfica 8 Concentración de porcentajes del total de alumnos ubicados en la categoría no comprenden, de la muestra en general.



Gráfica 9 Concentración de porcentajes del total de alumnos-ubicados en las categorías comprenden y no comprenden, de la muestra en general.

Tomando como base este último cuadro, se procedió a efectuar la prueba de hipótesis, para lo cual fue necesario buscar el estadístico de prueba adecuado a las variables que se presentan en la investigación. El más apropiado fue el denominado  $\chi^2$  "Ji cuadrada", que se expresa como sigue:

Si en una misma población se consideran dos variables categóricas, y si se tiene la siguiente hipótesis nula con referencia a ellas:

$H_0$ : Hay independencia

entonces un estadístico de prueba es:

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(O_i - e_i)^2}{e_i}$$

donde las  $O_i$  son las  $k$  frecuencias observadas y las  $e_i$  son las  $k$  frecuencias esperadas. Si  $e_i > 5$  por lo menos en el 80 % de los casos y  $e_i > 1$  en todos los casos, y si  $H_0$  es cierta, la distribución de  $\chi^2$  es la distribución "Ji cuadrada" con  $(r-1)(m-1)$  grados de libertad, donde  $r$  y  $m$  son los números de renglones y columnas de la tabla de contingencias.

Para una  $\alpha$  determinada, la regla de decisión está dada por la siguiente región de rechazo de  $H_0$ :

$$\chi^2 > \chi^2_{\alpha} (r-1)(m-1)$$

donde  $\chi^2_{\alpha} (r-1)(m-1)$  es el valor en la tabla de distribución "Ji cuadrada" con  $\alpha$  en una cola y  $(r-1)(m-1)$  grados de libertad.

Seleccionado el estadístico de prueba, se procedió en seguida al planteamiento de las hipótesis.

En la hipótesis de investigación se pretendía encontrar la relación de dependencia entre las deficiencias en la lecto-escritura y la reprobación:

H inv. A mayor deficiencia en la lecto-escritura, mayor será la probabilidad de reprobación.

Las hipótesis estadísticas serían:

Hipótesis nula,  $H_0$ , hay independencia entre las deficiencias en la lecto-escritura y la reprobación.

Hipótesis alternativa,  $H_1$ , no hay independencia entre las deficiencias en la lecto-escritura y la reprobación.

Como ya se mencionó, el estadístico de prueba empleado fue el de  $\chi^2$ :

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^k \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

en donde bajo el supuesto de que la hipótesis nula es cierta, se tiene una distribución  $\chi^2$  "Ji cuadrada" con  $(r-1)(m-1) =$

$$(2-1)(5-1) = 1 \times 4 = 4 \text{ grados de libertad (g.l.)}$$

en donde  $r$  fue el número de renglones de la tabla de contingencias y  $m$  es el número de columnas de la misma tabla.

## Tablas de contingencias

Grados	2do.		3ro.	
Categ.	oi	ei	oi	ei
Comprenden	64	143.9281	136	159.0489
No comprenden	193	113.0718	148	124.9510
Total	257		284	

Grados	4to.		5to.	
Categ.	oi	ei	oi	ei
Comprenden	161	125.4470	161	139.4478
No comprenden	63	98.5529	88	109.5521
Total	224		249	

Grados	6to.		Total
Categ.	oi	ei	
Comprenden	187	141.1279	709
No comprenden	65	110.1720	557
Total	252		1266

Cuadro 7 Concentración de frecuencias observadas y esperadas - del total de alumnos de la muestra, ubicados en las categorías - comprenden y no comprenden.

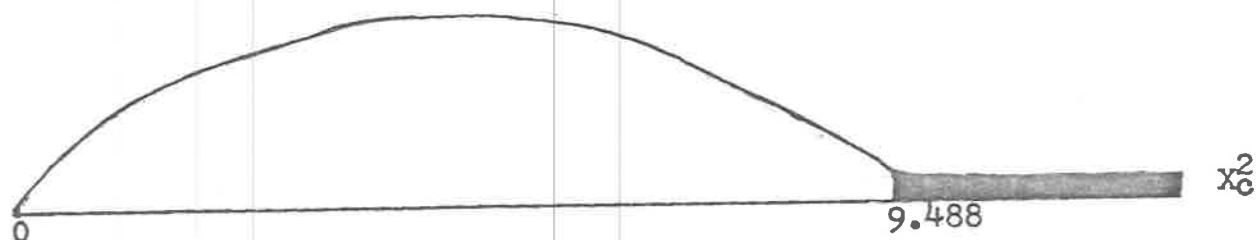
Para la regla de decisión se utilizó  $\alpha = .05$ , es decir, que se consideró en un .05 la probabilidad de cometer error.

El valor de la tabla de la distribución "J1 cuadrada" con 4 grados de libertad, es de  $\chi^2(4) = 9.488$  (ver anexo 7.6) y partiendo de ese valor se definen las regiones de rechazo y no rechazo de  $H_0$  :

No se rechaza  $H_0$  si  $\chi^2_C \in [0, 9.488)$

Se rechaza  $H_0$  si  $\chi^2_C \in [9.488, \infty)$

$$\alpha = .05$$



Región de no rechazo de  $H_0$

Región de rechazo de  $H_0$

Tomada la regla de decisión se procedió a realizar los cálculos.

Como ya se tenían calculadas las frecuencias esperadas (en -

la tabla de contingencias) se realizaron los cálculos de  $\chi^2$  para los datos de la muestra.

Numeración de las frecuencias

Número	oi	ei	oi - ei	(oi - ei) <sup>2</sup>
1	64	143.9281	-79.9281	6388.5011
2	193	113.0718	79.9282	6388.5171
3	136	159.0489	-23.0489	531.2517
4	148	124.9510	23.049	531.2564
5	161	125.4470	35.553	1264.0158
6	63	98.5529	-35.5529	1264.0086
7	161	139.4478	21.5522	464.4973
8	88	109.5521	-21.5521	464.4930
9	187	141.1279	45.8721	2104.2495
10	65	110.1720	-45.872	2104.2403
<b>Total</b>	<b>1266</b>	<b>1265.9995</b>	<b>00.0005</b>	<b>21505.0308</b>

Cuadro 8 Concentración ordenada de las frecuencias observadas y esperadas de la muestra.

$$\chi^2(4) = \sum_{i=1}^{10} \frac{(oi - ei)^2}{ei} = \frac{21505.0308}{1265.9995} = 16.9866$$

Con estos resultados ya pudo tomarse la decisión estadística en este sentido: como  $16.9866 \{ [9.488 \infty) \}$ , se rechaza  $H_0$  con un .05 de probabilidad de cometer error.

Estos resultados se interpretan como sigue:



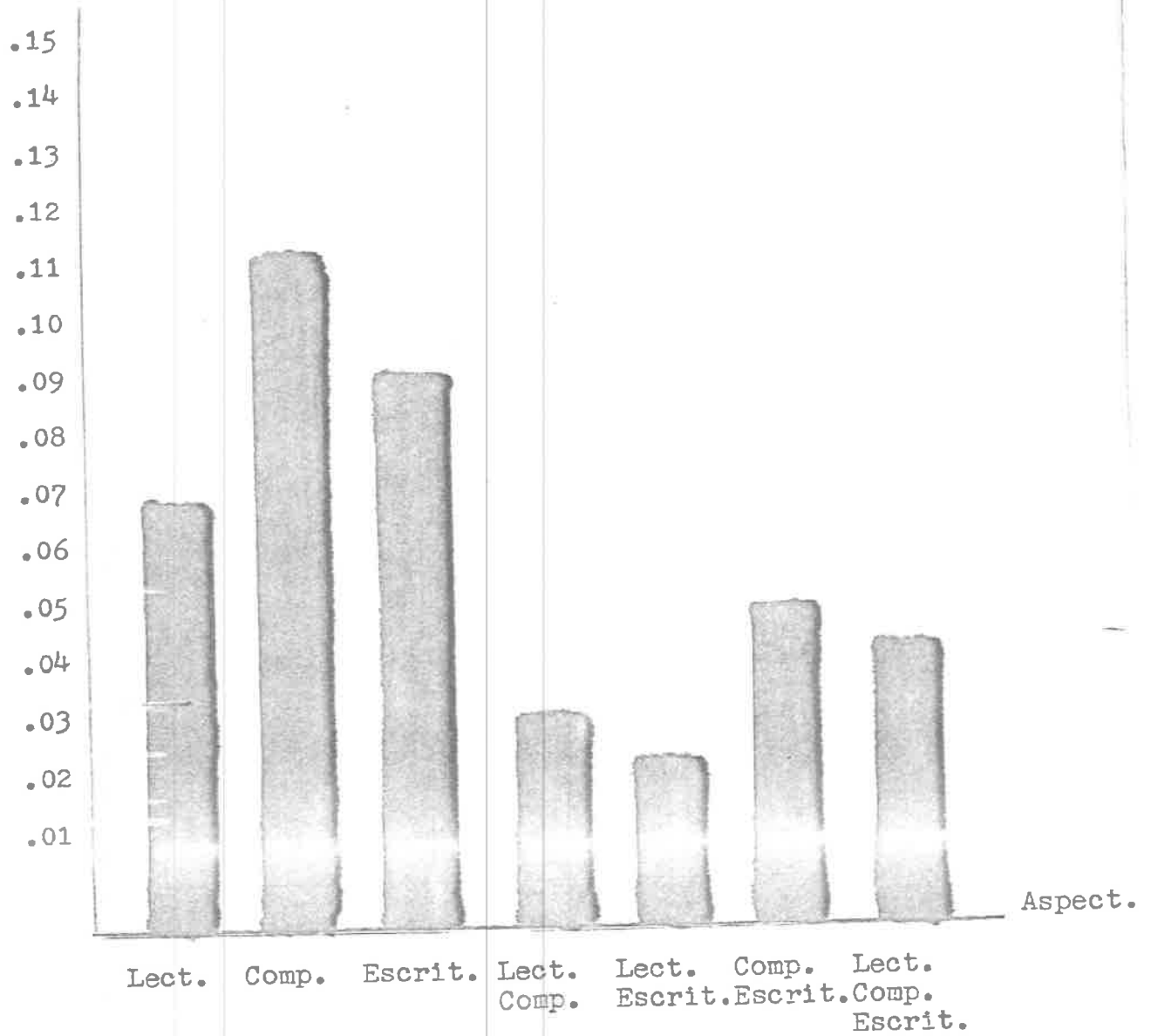
No existe evidencia suficiente para afirmar con un 95 % de confianza que exista algún tipo de independencia entre las deficiencias de la lectura y la reprobación.

Esto significa que la hipótesis de investigación queda positivamente comprobada con un 95 % de confianza, es decir, que existe dependencia entre las deficiencias en la lecto-escritura y la reprobación.

A efecto de hacer notar el número de casos de reprobación encontrados, es decir, aquellos que se ubicaron en la categoría de "no comprenden", se expone a continuación el cuadro siguiente, en el cual quedan determinados los diversos aspectos en los que reprobaron.

Aspectos	Grados					Total	%
	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.		
Lectura	4	34	7	13	35	93	7.3
Comprensión	45	42	40	14	4	145	11.5
Escritura	34	28	8	34	15	119	9.4
Lectura y Comprensión	23	12	2	2	4	43	3.4
Lectura y Escritura	5	12	1	9	6	33	2.6
Comprensión y Escritura	42	13	3	9	0	67	5.3
Lectura Comprensión y Escritura	40	7	2	7	1	57	4.5
<b>Total</b>	<b>193</b>	<b>148</b>	<b>63</b>	<b>88</b>	<b>65</b>	<b>557</b>	<b>44</b>

Cuadro 9 Concentración del total de alumnos reprobados en algún o algunos aspectos de lecto-escritura.



Gráfica 10 Concentración de porcentajes de los alumnos reprobados por aspectos, en la lecto-escritura.

Se presentarán a continuación los datos relacionados con la encuesta que se denominó extraedad, porque abarca precisamente a los alumnos que presentaban más edad de la requerida para estar en su grado. Tomando como base el hecho de que en la actualidad la Secretaría de Educación Pública marca como edad mínima para ingresar al primer grado, la edad de seis años. A pesar de ello se consideró como edad mínima en la investigación, la de siete años, es decir, que se dio margen de un año para cada grado debido a que en las zonas económicamente bajas aún se encuentran niños que ingresan a la escuela más tardíamente.

Esta encuesta se planeó con la finalidad de poder brindar mayor apoyo a la hipótesis de investigación y porque se observó al tomar las lecturas, que muchos de los niños encuestados manifestaban haber reprobado en algún grado y algunos otros, que habían reprobado dos veces. Además, se quería verificar si aquellos niños que reprobaron en primer grado ya no habían presentado dificultad en los grados posteriores. Se preguntó al maestro si determinado niño que se sabía que había reprobado primer año, presentaba problemas en su grupo. Un 75 % manifestó que los niños repetidores trabajaban en forma regular, sin ser destacados.

Eso puede interpretarse en el sentido de que esos niños, al reprobado, habían logrado superar las deficiencias en la lecto-escritura, hecho que no sucede con aquellos niños que pasan en forma deficiente a segundo grado y que no son adecuadamente ayudados por el maestro de ese grado.

El cuadro siguiente presenta a todos los niños reprobados en algún o algunos grados, considerados como de extraedad.

Alumnos de extraedad reprobados en algún grado

Grado en el que reprobaron	1ro.	2do.	3ro.	4to.	5to.	6to.	Total
2do.	25	7					32
3ro.	40	18	30				88
4to.	18	10	11	15			54
5to.	27	12	21	11	2		73
6to.	32	12	13	4	9	0	70
Total	142	59	75	30	11	0	317

Cuadro 10 Concentración del total de alumnos de extraedad reprobados en algún grado.

Se obtuvo un total de 392 alumnos de extraedad, de los cuales, 302 habían reprobado en un grado y 15 de ellos, en dos grados, lo cual explica el por qué en el cuadro anterior aparecen 317 reprobados. Los otros 75 alumnos fueron de extraedad por diversos motivos, mas no el de la reprobación. Además, puede apreciarse que el mayor número de alumnos reprobados se localiza en el primer grado, disminuye en el segundo y nuevamente aumenta en tercero, lo que hace suponer que estos niños no lograron superar sus deficiencias en cuanto a la lecto-escritura.

Por otro lado, se procedió a analizar los resultados arrojados por la encuesta aplicada a 42 de los maestros de las tres escuelas. Su finalidad consistió en querer conocer la opinión de ellos en relación con algunos aspectos que se consideran en la investigación: la metodología empleada en la enseñanza de la lecto-escritura, el desarrollo del conocimiento del niño, la relación existente entre el proceso para aprender a leer y escribir y las hipótesis que maneja el niño respecto a la escritura, así-

como la importancia que representa la relación afectiva entre el maestro y sus alumnos. (Ver anexo 7.6)

Pregunta 1 ¿Qué método emplea o ha empleado para enseñar a leer a los niños en el primer grado?

Silábico	2	Onomatopéyico	16	Ecléctico	14
Global de análisis estructural			25	Global	1

Pregunta 2 ¿Ha trabajado alguna vez con el método de Análisis estructural para enseñar a leer y escribir?

Si	25	No	13	No contestaron	4
----	----	----	----	----------------	---

Porque: El niño lee comprendiendo; el método atiende al sincretismo del niño; es sencillo para los que vienen del jardín de niños; es el autorizado; para probar sus resultados; otros no lo dominan.

Pregunta 3 Señale las características que ha encontrado en el método empleado por usted \_\_\_\_\_  
(método empleado)

Silábico	1	Onomatopéyico	8	Ecléctico	10
Global	0	Global de análisis estructural			20

Características:

a) 23, b) 37, c) 27, d) 5, e) 32, f) 6, g) 22, h) 24, i) 34, j) 18 y k) 25

l) Falta afirmación en el método Global de Análisis estructural.

Pregunta 4 Si a usted le tocara un grupo de primer año con 35 niños en situación normal de aprendizaje, que

hayan cursado el jardín de niños, ¿considera usted - que al concluir el año escolar todos leerían y escribirían?

Si 33 No 7 No contestaron 2

Porque: La mayoría opina que en estas condiciones - los niños sí aprenderían a leer y escribir en un año; los restantes opinaron que no necesariamente, - ya que hay que tomar en cuenta distintos factores: - sociales, familiares y psicológicos.

Pregunta 5 ¿Considera usted que es conveniente tomar en cuenta - las hipótesis que sobre escritura maneja el niño, - al ingresar al primer año?

Si 14 No 13 No contestaron 15

Porque: Los que opinan que sí, argumentan que servirían para organizarlos, para motivarlos y para corregirlos; los que opinan que no, consideran que no todos los niños del grupo tendrían las mismas hipótesis, por lo tanto, se entorpecería el método del maestro, que debe ignorarse lo que saben, ya que el conocimiento se imparte por igual.

Pregunta 6 Al recibir su grupo de primer año, considera usted - que más del 50 % de sus alumnos manejan alguna de - las siguientes hipótesis:

Simbólica 17 Simbólico-alfabética 4

Alfabética 5    Pre-silábica 5    Silábica 2

El resto no contestó.

Pregunta 7 ¿Para usted tiene alguna importancia de tipo pedagógico que el niño que ingresa a primer año sepa escribir su nombre?

Si 16    No 24    No contestaron 2

Porque: Los que contestaron afirmativamente aseguran que si el niño es capaz de visualizar su nombre es capaz de hacerlo con otras palabras; los que contestaron que no, afirman que no tiene valor pedagógico, pues no es la base de la enseñanza.

Pregunta 8 ¿Considera usted que los llamados ejercicios de madurez, son básicos para que el niño domine la lecto-escritura?

Si 37    No 3    No contestaron 2

Porque: Les ayuda a la madurez y coordinación motriz y los prepara para conocimientos futuros, dándoles facilidad para el aprendizaje de la lecto-escritura; los que contestaron que no, consideran que a pesar de haber realizado los ejercicios de maduración, algunos niños, al finalizar el año escolar, quedan reprobados.

Pregunta 9 ¿Considera usted que el niño de primer año debe de -

cursar los tres años de jardín, para que pueda aprender a leer y escribir al término de un año?

Si 15 No 25 No contestaron 2

Porque: Los que están de acuerdo en que cursen los tres grados de jardín, argumentan que sería lo ideal; algunos otros opinaron que los niños maduran sin embargo, no lo consideran necesario; la mayoría opina que no, porque se separa al niño del ambiente familiar, que es básico en esa edad. De éstos, unos opinan que un año es suficiente y otros que debe cursar dos años.

Pregunta 10 ¿Considera usted que la reducción en la escritura, sólo a la letra scrip, le haya facilitado al niño el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura?

Si 26 No 13 No contestaron 3

Porque: Les resulta menos complicado; es el tipo de letra empleado en los libros; es la más usada en la vida diaria. Los que no están de acuerdo opinan que el niño aprendía más rápido; que el niño está capacitado para aprender cualquier tipo de letra; que le dificulta dejar los espacios necesarios entre las palabras; el niño se atrasa. Algunos opinaron que no tiene importancia, que las dos son letras.



Pregunta 11 ¿Considera usted que la relación maestro-alumno en el aspecto afectivo, es fundamental dentro del proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, en el primer año?

Si 37 No 1 No contestaron 4

Porque: Les da seguridad; evita traumas; les da confianza y les permite asimilar mejor los conocimientos; no existe comunicación si no hay esta relación; el niño necesita sentirse motivado en sus afectos y al maestro le corresponde hacerlo dentro de la escuela; de acuerdo con la motivación y la relación afectiva, será la respuesta. El maestro que considera que no, no presenta argumentos.

Pregunta 12 ¿Considera usted apropiado que el maestro de primer grado pase con su grupo a segundo?

Si 31 No 5 No contestaron 6

Porque: Los que argumentaron que sí, consideran que se conocen las fallas del niño de primero y las podrían corregir en el segundo. Los que opinan que no, afirman que depende del maestro; que un maestro diferente podría ser benéfico para el niño; el maestro siguiente atestiguaría si el maestro anterior trabajó.

Pregunta 13 ¿Considera usted que los alumnos que pasan a segun-

do año leyendo y escribiendo mal, en su estancia - dentro de la escuela primaria, lleguen a reprobaren algún grado?

Si 23 No 14 No contestaron 5

Porque: Sí, si el maestro no retroalimenta a estos alumnos; traen malas bases; no se logró la madurez suficiente en el grado que cursaron. Los que opinaron que no, afirman que todo depende del maestro que el aprendizaje será lento y que no llegarían a reprobaren si se cuenta con la ayuda de los padres.

Pregunta 14 ¿ Cual tipo de disciplina emplea usted en su grupo?

Autoritaria 7 Tolerante 23

Democrática 21

Nota: Algunos maestros señalaron dos y otros los tres tipos de disciplina.

Porque: Autoritaria: el niño debe saber que la autoridad es el maestro.

Tolerante: el término medio es lo mejor para los pequeños y los más necesitados; aprenden mejor, no es necesario más.

Democrática: el niño aprende mejor; hay una libertad canalizada; los niños sabrían si hay castigo merecido; participan en su educación; se crean hábitos de democracia; es la más adecuada -- porque se crean lazos de confianza.

Los que señalaron varios tipos de disciplina, argumentaron que los emplean de acuerdo a la ocasión.

Pregunta 15 ¿Considera usted que es importante tomar en cuenta las características de cada una de las etapas del desarrollo psicológico del niño?

Si 37 No 0 No contestaron 5

Porque: Es fundamental conocer para actuar; se les puede ayudar mejor; ayuda a la comprensión del comportamiento; se conocen sus deficiencias; de ello depende su desenvolvimiento total; se adecúan técnicas y procedimientos de acuerdo a sus necesidades y; ayuda al maestro en su trabajo diario.

Pregunta 16 Al iniciar el ciclo escolar, ¿en cuál etapa del desarrollo psicológico encontró a la mayoría de sus alumnos?

Operaciones concreto-formales 4

Etapa preoperatoria 14

Operaciones formales 2

Operaciones concretas 4

No contestaron 20

Nota: A esta pregunta dieron respuesta acertada 9 maestros; 13 dieron respuesta errónea.

CAPITULO III

PRESENTACION DE RESULTADOS

## PRESENTACION DE RESULTADOS

La panorámica observada en la investigación, con los resultados que se obtuvieron, se presenta de la siguiente manera:

Del universo tomado, 1602 alumnos, se encuestaron a 1266 - que constituyeron la muestra, que resultó ser predeterminada, - ya que desde el inicio de la investigación se previó la necesidad de encuestar a los alumnos de 2do. a 6to. grados.

Del total de la muestra se obtuvieron 557 alumnos reprobados, que se ubicaron en la categoría de "no comprenden" y que corresponden a un 44 % del total de la muestra. Estos alumnos se distribuyeron en siete aspectos de reprobación: lectura, comprensión, escritura, lectura y comprensión, lectura y escritura, comprensión y escritura y lectura, comprensión y escritura.

Por otro lado, la hipótesis de investigación que se presentó quedó debidamente comprobada con un 95 % de confianza, ya que se tomó como posible margen de error  $\alpha = .05$ , en el estadístico de prueba de  $\chi^2$  "Ji cuadrada", el cual dio como resultado 16.9866 perteneciente al intervalo  $[9.488, \infty)$

Observándose que si se hubiera tomado como margen de error el mínimo, que sería  $\alpha .005$ , la hipótesis también quedaba comprobada con un 99 % de confianza, ya que el intervalo quedaría en  $[14.860, \infty)$

En relación a las encuestas, se observó lo siguiente: en la primera, denominada extraedad, un 77 % de estos alumnos habían reprobado algún grado de la escuela primaria y el grueso de ellos lo había hecho en primer grado.

En la encuesta aplicada a los maestros, se presentaron aspectos de mucha importancia, entre los que se pueden destacar - los siguientes: la falta de interés para ayudar a los niños con deficiencias, en general, y en particular, a las relacionadas con la lecto-escritura -ellos mismos aceptan este hecho al afirmar que "todo" depende del maestro-; por otro lado, la falta de preparación metodológica al impartir la enseñanza y la incongruencia entre lo que se dice y lo que se hace: se habla de una disciplina tolerante, como el término medio y, sin embargo, lo que se observa demuestra lo contrario; se menciona que la relación afectiva entre maestro-alumno es fundamental en el proceso enseñanza-aprendizaje y la falta de respeto a la personalidad del niño salta a cada momento.

Para finalizar, se hace notar que la investigación cumplió con los propósitos y objetivos que se habían propuesto, además de haberse comprobado las hipótesis descriptivas que se plantearon: la primera, que se refiere a la relación de covarianza entre las variables y, la segunda, que explica la presencia del fenómeno de la reprobación antes del cuarto grado. Siendo, por demás, significativa al presentar un margen de error de .05.

CAPITULO IV

OBSERVACIONES

## OBSERVACIONES

Las direcciones escolares facilitaron el acceso a los salones de clase para la toma de las lecturas.

Se observó con mucho agrado el hecho de que los niños, en su mayoría, se sintieran motivados al tomarles las lecturas, ya que mostraron gran interés y se convirtieron por un tiempo en seguidores de la maestra que les tomó las lecturas.

Al tomar las lecturas, se detectó la falta de expresividad por parte del niño; él centra su atención en el descifrado de las palabras y se olvida del contenido, así como de todos aquellos aspectos que forman una buena lectura.

De igual forma se detectaron una serie de indicadores que no fueron considerados en la investigación y que estuvieron presentes en ella. Por su frecuencia hacen suponer que intervienen como factores de deficiencia en la lecto-escritura, los más frecuentes fueron:

- No leen el título.
- Señalan con su dedo al leer, tanto en los grados inferiores como en los superiores (en los grados inferiores este indicador puede deberse a la falta de maduración ocular).



- Omiten letras.
- Presentan dificultad para leer palabras largas.
- Repiten renglones leídos.
- Cambian la sílaba tónica.
- Invierten letras.
- Agregan letras.

En el segundo año se detectaron, además de los anteriores, - los siguientes:

- Dificultad para leer diminutivos.
- Dificultad para leer las sílabas compuestas.
- Dificultad para leer diptongos.
- Dificultad para leer las palabras que inician con una sílaba inversa.

En cuanto a la escritura, los más comunes fueron:

- Desuso de mayúscula inicial.
- Uso de mayúsculas en medio de palabras.
- Escritura en sílabas.
- Agregan letras.
- Omiten letras y palabras.
- Presentan problemas con las sílabas compuestas.
- Presentan problemas con las palabras largas.
- Invierten letras.
- Escriben una palabra por otra.
- Cambian las letras.

Dentro de este último indicador se encontraron cambios frecuentes en estas letras, principalmente en los grupos infe-

riores, de ahí la suposición de que son factores de deficiencia r-l, l-b, y-ll, s-o, q-p, h-ch, p-b, c-g, ñ-ch, g-q, g-j, h-g y ñ-ll.

En relación a la lectura aplicada en tercer grado, al planearse la investigación, venía en el libro de segundo año y al aplicarse a los niños, esta misma lectura ("Un bicho raro") se presentaba como parte del libro de tercero.

Hubo necesidad de contrarrestar el malestar que algunos maestros manifestaron por la toma de las lecturas a sus alumnos

Se observó un rompimiento en cuanto a las prioridades de los objetivos. El maestro de primer año tiene como objetivo fundamental el de enseñar a leer y escribir al niño, en cambio el de segundo, lo hace a un lado y vuelca su atención en la enseñanza de la matemática, olvidándose que es en ese grado en donde debe concluirse con el proceso inicial de la lecto-escritura.

Los maestros reconocen que la base de todo aprendizaje se basa en la comprensión de la lecto-escritura y están concientes de que ésta es muy deficiente, sin embargo, se observa que es muy poco lo que se hace por mejorarla.

En su mayoría los maestros se inclinan por una disciplina-tolerante, considerándola como el término medio y no como la considera la Pedagogía: una disciplina fuera de orden y control en donde la libertad se transforma en libertinaje. Además del desconocimiento del significado de este tipo de disciplina, se refleja en algunos grupos el uso de la disciplina autoritaria.

Nuevamente surge la incongruencia entre lo que se opina y lo que se hace: la mayoría manifiesta que las relaciones afectivas entre maestros y alumnos son fundamentales y hasta se presentan argumentos de valor. Sin embargo, lo observado en algunos grupos, en donde los niños acusan cierto temor al llamado del maestro, muestra lo contrario.

Por otro lado se observó que, salvo contadas excepciones, ni directores ni maestros se interesaron por saber cuáles habían sido los resultados de sus alumnos, lo cual denota, una vez más, la falta de interés.

El tiempo señalado en el cronograma fue necesario prolongarlo para terminar la investigación en sus últimos detalles.

Fue necesario hacer pequeñas modificaciones durante el transcurso de la investigación, de como se habían planeado al principio, con la finalidad de ahorrar tiempo, debido a que ésta se llevó a cabo compaginándola con el trabajo.

Hubo dificultad para determinar la muestra de la investigación; al final se vio la conveniencia de tomar toda la población de segundo a sexto grados, para tal fin.

Fue necesaria la aplicación de encuestas a los alumnos que presentaban mayor edad para su grado y también se aplicaron a los maestros, ambas con la finalidad de reforzar la hipótesis, que al final de cuentas quedó ampliamente comprobada.

Hubo dificultad en encontrar el método estadístico que permitiera la comprobación de la hipótesis de investigación, aunque finalmente se logró con el estadístico de prueba llamado

$\chi^2$  "Ji cuadrada", perteneciente a las pruebas paramétricas.

Por último, se tuvo la precaución de observar qué había sucedido con algunos de aquellos niños que presentaban deficiencias, sobre todo en los segundos años y pudo verse que algunos de ellos lograron evolucionar en su lecto-escritura, mas no la gran mayoría, que aún así, fue aprobada. Por este hecho es que se supone que la reprobación en el tercer grado tiende a subir. Es sumamente notorio en esta observación, que los niños que superaron las deficiencias lo hicieron con la ayuda del maestro.- En este aspecto hay coincidencia con algunos maestros que opinaron que el maestro es el factor decisivo para evitar la reprobación.

#### b) De los resultados obtenidos

En relación a la metodología empleada para la enseñanza de la lecto-escritura, la mayoría de los maestros está de acuerdo con las ventajas que por sus características presenta el método Global de Análisis Estructural, sin embargo, manifiestan emplearlo solamente porque es el propuesto por la Secretaría de Educación Pública, o bien, para probarlo. Lo cual denota una falta de interés y, en muchos casos, el desconocimiento de la metodología, como el de las características propias de los niños de 6 a 12 años, así como el acervo cultural que éste presenta al ingresar a la escuela primaria, como pueden ser el manejo de hipótesis sobre escritura y el saber reconocer o escribir su nombre.

Por otro lado, los que manifiestan poseer un dominio mejor del método, argumentan que al mismo le hace falta una amplia ción, pero no especifican concretamente sobre qué puntos.

En cuanto a la reducción en la escritura a la letra scrip, un 90 % considera que los niños salieron beneficiados, porque les facilita el aprendizaje, sin embargo, no se puede dejar de apreciar que la claridad y comprensión que se buscaba en este renglón, no se ha logrado, pues un 21 % de los alumnos encuestados presentaron deficiencias en la escritura, a tal grado que hay alumnos a los que no se les entiende lo que escriben. Y tal parece que ese problema no es tomado en consideración por la mayoría de los maestros.

Un porcentaje elevado de los maestros encuestados están de acuerdo con la importancia que representa el hecho de que los niños asistan al jardín. Mas no lo están en cuanto al tiempo, pues pocos opinan que los niños deben asistir durante tres años otros tantos, que con dos es suficiente y algunos otros creen que con un año adquieren la madurez necesaria para leer y escribir, aunque ninguno de ellos hace referencia a la madurez que el niño necesita para asimilar cualquier tipo de aprendizaje. Algunos maestros opinan que el hecho de cursar el jardín de niños no es determinante, pues hay alumnos que asistieron a él y, sin embargo, no aprenden a leer en un año, o a la inversa, mientras que hay otros niños que no asistieron, sí logran su aprendizaje inicial.

En cuanto al hecho de que los niños con deficiencias en la

lecto-escritura lleguen a reprobado en algùn grado de la primaria, la mayoría está de acuerdo con esa hipótesis y coinciden en el sentido de que es en el segundo grado donde los niños deben terminar de conocer los mecanismos de la lecto-escritura y que es el maestro el factor principal para ayudar a los niños en este aspecto. Por tal motivo, vierten sus opiniones en -- cuanto al hecho de que el maestro de primero debe de pasar a -- segundo con su grupo, o bien, dejar de hacerlo. Sin embargo, -- se nota una aceptación mayoritaria al trabajo por ciclos.. Es -- aquí donde se presenta la contradicción al observar que los ni -- ños con deficiencias, lejos de ser auxiliados, son relegados y -- candidatos seguros a la reprobación; eso por un lado y por el -- otro, los maestros se estancan en un grado y no permiten la mo -- vilización para realizar el trabajo por ciclos y por si esto -- fuera poco, los directores no hacen nada al respecto.

CAPITULO V

CONCLUSIONES

## CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación permiten deducir algunas conclusiones que resultan factibles de realizarse, tomando en consideración algunos aspectos que influyen de una u otra manera en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el tipo de escuela que existe en la actualidad.

Se considera, por lo tanto, que el hecho de haber realizado la investigación con el enfoque presentado, no significa que se apoye la postura de la reprobación para evitar que el niño no lleve deficiencias en cuanto a la lecto-escritura, sino por el contrario, se desea que la reprobación disminuya evitando con ello todos los aspectos negativos que ésta encierra tanto en los niños, como en la sociedad. Se pretende que esas deficiencias detectadas sean debidamente superadas.

Es aquí donde los maestros tienen que hacer acopio de toda su responsabilidad y ética profesional para dar solución a este grave problema.

Es urgente que todo el sistema educativo: autoridades, directores y maestros, tomen en consideración las características individuales de cada niño y las variaciones que se presentan en ellos en cuanto a su ritmo de aprendizaje, su capacidad de atención y su grado de fatigabilidad, entre otras, y que el sistema educativo en general considere al niño como un ser individual y no como el resultado de un grupo de niños. Todo esto traería consigo un criterio de mayor garantía científica, al aceptar a los niños maduros, desde el punto de vista fisio-



psicológico, sin importar la edad cronológica, de organizar - clases selectivas para la distinta velocidad de aprendizaje de cada niño, ahorrando con ello tiempo y energía. Por lo consiguiente, habría mayores beneficios para los estudiantes en particular y para el sistema educativo y el país, en general, evitándose con ello el despilfarro económico que ocasiona la reprobación.

Se considera básico que el maestro se profundice en el conocimiento general de las características propias de los niños en edad escolar, para poder seleccionar los contenidos apropiados, así como la metodología, que le permita obtener óptimos resultados.

Se apoya la postura de la Secretaría de Educación Pública en cuanto al uso del método Global de Análisis Estructural para la enseñanza de la lecto-escritura, ya que se encuentra basado en los estudios que se han realizado sobre Psicología evolutiva y que son aplicables en el campo de la Pedagogía.

En cuanto al aprendizaje, en general, se considera que el uso de los métodos activos, sean colectivos o individuales, son los más recomendables, sobre todo si esa actividad lleva al niño a realizar la operatividad en la elaboración de su aprendizaje.

Se considera que una forma de mejorar la calidad de la educación consiste en que el maestro tome conciencia de la importancia que presenta la lecto-escritura en el proceso general de aprendizaje. No se aprende matemáticas o cualquier o -

tra ciencia si no se lee comprendiendo y escribiendo adecuadamente el lenguaje de esas ciencias. Por lo tanto, el maestro debe convertirse en un buen maestro de lectura y escritura.

Esta investigación da respuesta a la interrogante de los maestros que piensan que al método Global de Análisis Estructural le hace falta una retroalimentación y ésta se puede ofrecer en los aspectos siguientes: empleo más frecuente de palabras largas, de palabras que tengan diptongos, de palabras que se inicien con sílabas inversas, de palabras en aumentativo y diminutivo, así como de palabras que contengan sílabas compuestas.

Es importante que se haga del conocimiento de todos los maestros, los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas sobre la lecto-escritura que maneja el niño al ingresar al primer año, para que ellos puedan valorar las ventajas que esto representa para el aprendizaje de la lecto-escritura. Como ejemplos de investigadoras se pueden mencionar las siguientes: B. Inhelder, E. Ferreiro y Ana Ma. Kaufman.

Se recomienda el uso de la autoevaluación por parte de los maestros, tomando en consideración el aprovechamiento de sus alumnos, la atención a las deficiencias de los niños y la promoción de valores.

## GLOSARIO

**Afasia:** Pérdida o alteración de la función psíquica del lenguaje.

**Agnosia:** Incapacidad de reconocer los objetos usuales a pesar de conservar el uso de los órganos sensoriales periféricos.

**Anártica:** Alteración en cuanto al sonido y pronunciación de las palabras.

**Didáctica:** Parte de la Pedagogía que estudia los problemas metodológicos relativos a la enseñanza de las diversas disciplinas.

**Disgrafía:** Trastorno de la facultad de expresar ideas por medio de la escritura. Se caracteriza por la falta de respeto a las relaciones espaciales; va asociada a la mala lateralización y a veces a dificultades afectivas del niño.

**Dislalia:** Dificultad para hablar debido a deformaciones o lesiones en los órganos de la fonación.

**Dislexia:** Dificultad para aprender a leer. Con frecuencia se descubren dificultades de lateralización, de orientación en el espacio y en el tiempo; algunos autores opinan que este trastorno se debe a una falta de motivación para aprender, de un defecto de curiosidad intelectual o de problemas afectivos.

**Disortografía:** Trastorno del aprendizaje de la ortografía, generalmente va asociada a la dislexia.

**Estructuras espasmódicas:** Formas de pensar propias de un nivel.

**Gnosias visuales:** Los grafemas leídos.

**Glósico:** Relativo al lenguaje.

**Hipertónico:** Trazo fuerte al escribir.

**Hipotónico:** Trazo suave al escribir.

**Patogenias:** Anormalidades.

**Patología:** Estudio científico de los trastornos del comportamiento, de la conciencia y de la comunicación con el prójimo.

**Pedagogía:** Ciencia y arte de la educación. Busca la formación-intelectual, moral y física del educando, respetando y encauzando su personalidad. La pedagogía científica se apoya en el estudio psicológico del niño y exige al educador una preparación adecuada.

Praxias manuales: La reproducción de las letras al escribirlas.

Predictivo: Que se puede predecir.

Prospectivo: Que siempre va hacia adelante.

Psicomotricidad: La relación que se da entre el cerebro y el esquema corporal.

ANEXOS

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_  
 ESCUELA \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_  
 EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

TABLA DE INDICADORES

- |  |          |             |         |
|--|----------|-------------|---------|
| 1.- Lee silabeando                         | SI ( )   | NO ( )      |         |
| 2.- Cambia una letra por otra              | SI ( )   | NO ( )      |         |
| 3.- Cambia una palabra por otra            | SI ( )   | NO ( )      |         |
| 4.- Corrige sus errores durante la lectura | SI ( )   | NO ( )      |         |
| 5.- Repite las palabras leídas             | SI ( )   | NO ( )      |         |
| 6.- Omite palabras                         | SI ( )   | NO ( )      |         |
| 7.- Inventa palabras                       | SI ( )   | NO ( )      |         |
| 8.- Respeta los signos de puntuación       | SI ( )   | NO ( )      |         |
| 9.- Salta renglones al leer                | SI ( )   | NO ( )      |         |
| 10- LEE                                    | BIEN ( ) | REGULAR ( ) | MAL ( ) |

Tiempo que tarda en leer \_\_\_\_\_

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_  
ESCUELA \_\_\_\_\_  
NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_  
NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

## Tomasito y el libro

Tomasito era un niño demasiado serio. Siempre estaba solo porque todos creían que tenía muy mal humor. Un día se puso a leer un libro de cuentos muy graciosos. Entonces, empezó a reírse sin parar. Sus compañeros lo rodearon y, contagiados de su alegría, comenzaron a reírse también. Desde ese día, gracias al libro que le soltó la risa, Tomasito tiene muchos amigos.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_  
ESCUELA \_\_\_\_\_  
NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_  
NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

## Cuestionario

1.-¿Cómo era Tomasito ?

2.-¿Qué pensaban de Tomasito sus com-  
pañeros?

3.-¿Qué hacía Tomasito cuando se empe-  
zó a reír?

4.-¿Qué hicieron sus compañeritos?

5.-¿Gracias a quién Tomasito tiene aho-  
ra muchos amigos ?



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_  
 ESCUELA \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_  
 EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

"UN BICHO RARO"

Un día salimos mis primos y yo a buscar chapulines, pero - no encontramos ninguno.

- ¡Aquí hay un bicho raro! -gritó Joaquín.
- ¡Qué asco! ¡Qué feo! ¿Lo matamos?
- ¿Y por qué vamos a matarlo? ¿Porque es feo?
- No es feo, sólo es raro, de cuando no había hombres en la Tierra. Me lo dijo mi hermano, que sabe mucho. Yo vi a ese animal en su libro.
- De seguro es el único que queda. ¡Qué ojos tan tristes tiene! Yo creo que es porque se siente solo en el mundo.
- Mira cómo se agacha, como que tiene miedo.
- Es que oyó que queríamos matarlo.
- Yo no fui, ¿eh?
- Ni yo tampoco.
- Ni yo.

Luego llega José y dice que es un sapo, que los sapos son animales buenos, que no hay que matarlos.

- ¿Aunque sean feos? -pregunta Aurelio.
- Aunque sean feos. Los sapos hacen por las tardes unos ruidos muy chistosos, que arrullan a los demás animales.

Y pensamos preguntar a la maestra para qué son buenos los sapos.

Antonio Palau

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DE LA ESCUELA \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_  
 EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

CUESTIONARIO

- 1.- ¿Cómo se llama la lectura? \_\_\_\_\_
- 2.- ¿Qué buscaban los niños? \_\_\_\_\_
- 3.- ¿Qué dijeron los niños del bicho cuando lo vieron? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- 4.- ¿Por qué creían los niños que el bicho se sentía solo en -  
 el mundo? \_\_\_\_\_
- 5.- ¿Por qué parecía que el bicho tenía miedo? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_  
 ESCUELA \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_  
 EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

"EL LOBO Y EL PERRO"

Un lobo flaco y hambriento encontró, por casualidad, a un perro gordo y bien comido. Después de saludarlo, preguntó el lobo:

- ¿Qué haces para estar tan bien?
- Estarías igual que yo -respondió el perro- si quisieras -prestar a mi amo los mismos servicios que yo le presto.
- ¿Qué servicios son esos? -preguntó el lobo.
- Guardar su puerta y defender de noche su casa contra los ladrones.
- Bien, estoy dispuesto. Ahora sufro el frío y el hambre. -Será mucho mejor estar bajo techo y tener abundante comida.
- Pues ven conmigo -dijo el perro.

Mientras caminaban, el lobo vio el cuello pelado del perro por causa de la cadena.

- Dime, amigo -le dijo-: ¿por qué tienes así el cuello?
- Como les parezco demasiado inquieto -repuso el perro- me atan de día para que duerma cuando haya luz y vigile cuando llega la noche.
- Pero si deseas salir, ¿te lo permiten?
- No, eso no -dijo el perro.
- Pues entonces -contestó el lobo- goza tú de tus bienes, -porque yo no quisiera estar tan satisfecho a condición de no ser libre.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_  
ESCUELA \_\_\_\_\_  
NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_  
NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

## CUESTIONARIO

- 1.- ¿Con quién conversaba el lobo? \_\_\_\_\_
- 2.- ¿ En qué consistían los servicios que prestaba el perro a su amo? \_\_\_\_\_
- 3.- ¿ Por qué tenía el cuello pelado el perro? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 4.- ¿ Por qué estaban al perro? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- 5.- ¿ Por qué el lobo no aceptó los mismos bienes que gozaba el perro? \_\_\_\_\_

ANEXO 7.2

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_

ESCUELA \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_

EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

"LA FALTA DE UN CLAVO"

Un caballero salió muy temprano con un mensaje para el rey. Por la viveza de sus movimientos se echaba de ver que tenía mucha prisa. La suerte de un reino dependía de la rapidez con que el caballero corriera.

En el momento de partir oyó que un mozo le decía:

-Señor, tenga cuidado. A una de las herraduras se le ha caído un clavo.

El jinete contestó:

-Tengo mucha prisa. No tengo tiempo de ocuparme de esa tontería.

Al mediodía tuvo que descansar un poco para tomar alimento. Cuando volvió a montar, un campesino que pasaba le gritó:

-Señor caballero, a una de las patas de su caballo le falta una herradura. Llévelo enseguida al herrero.

-Tengo mucha prisa -contestó el jinete-. El lugar a donde voy no está muy distante.

Habiendo así el caballero hizo galopar a su caballo; pero este enseguida comenzó a trotar, luego a caminar despacio y por último a cojear.

Pero no cojeó mucho tiempo. Espoleado por el jinete, el animal dio un resbalón y cayó. Se levantó enseguida, pero volvió a caer y ya no pudo levantarse.

El caballero no llegó a donde estaba el rey, el rey no pudo recibir el mensaje y por la falta del mensaje, el reino se perdió.

Por falta de un clavo cayó una herradura; por una herradura se perdió un buen potro; por falta de un potro se atrasó un jinete; y por querer ahorrar un minuto echó a perder todo.

Alfredo M. Aguayo

ANEXO 7.2

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_

ESCUELA \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_

EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

CUESTIONARIO

1.- ¿A qué salió con tanta prisa el caballero? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2.- ¿Qué le dijo el mozo al partir? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3.- ¿Qué contestó el caballero? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4.- ¿Qué le dijo un campesino cuando se detuvo a tomar alimen -

to? \_\_\_\_\_

5.- Por querer ahorrar un minuto de tiempo, ¿qué sucedió? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_  
 ESCUELA \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_  
 NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_  
 EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

"EL GIRASOL"

Una hermosa ninfa de las aguas llamada Clitia, se enamoró del sol cuando lo vio caminando por la extensión de los cielos. Ella vivía sólo para mirar su resplandeciente luz. Al tocar su piel el calor del sol, la ninfa pensaba que le enviaba una caricia, y eso la hacía sentirse feliz.

Al sentarse la ninfa junto a un arroyo, sus cabellos largos le caían sobre la espalda y el rostro, como muchas gotas de agua puras y brillantes. Esperó que el sol bajara a acariciarla, pero después del ocaso, cuando todo lo cubría la noche, el sol no volvió. Después de nueve días de estar esperando en vano, lloró mucho porque se acababa su esperanza; nueve días y nueve noches permaneció cubierta de lágrimas y desde entonces el rocío apareció; pues al principio el rocío no nació para las flores, brotó de la tristeza.

- ¿Qué harás ahora con la ninfa Clitia? - se preguntaron los dioses en el Olimpo.

- Haremos de ella una flor que cuide siempre el paso del sol, con esperanza -dijo el más sabio.

La ninfa se convirtió paulatinamente en una flor que hasta hoy se mueve siguiendo siempre la marcha del sol: su nombre es profundo y sencillo: girasol.

Carlos Montemayor

ANEXO 7.2

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_

ESCUELA \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_

EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

CUESTIONARIO

1.- ¿Cuál es el título de la lección? \_\_\_\_\_

2.- ¿De quién se enamoró la hermosa Clitia? \_\_\_\_\_

3.- ¿Dónde se sentó la ninfa? \_\_\_\_\_

4.- ¿Cuánto tiempo permaneció esperando en vano y llorando? \_\_\_\_\_

5.- ¿Qué decidieron hacer con ella los dioses del Olimpo? \_\_\_\_\_



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_

ESCUELA \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_

EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

ENCUESTA PARA LOS ALUMNOS EXTRAEDAD

- 1.- ¿Fuiste al jardín de niños antes de entrar a la primaria?  
SI ( ) NO ( )
- 2.- ¿Cuántos años fuiste al jardín de niños?  
1 año ( ) 2 años ( ) 3 años ( )
- 3.- ¿De cuántos años entraste a la primaria?  
6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) más de 9 ( )
- 4.- ¿Reprobaste algún grado de la primaria?  
SI ( ) NO ( )
- 5.- ¿En cuál grado reprobaste?  
1ro. ( ) 2do. ( ) 3ro. ( )  
4to. ( ) 5to. ( ) 6to. ( )
- 6.- ¿Reprobaste dos veces algún grado?  
SI ( ) NO ( )
- 7.- ¿En cuál grado reprobaste dos veces?  
1ro. ( ) 2do. ( ) 3ro. ( )  
4to. ( ) 5to. ( ) 6to. ( )
- 8.- ¿Dejaste de venir algún año a la escuela?  
SI ( ) NO ( )

¿ Por qué? \_\_\_\_\_

- 9.- ¿ Siempre has estado en esta escuela?  
SI ( ) NO ( )

- 10.- ¿ Te gusta venir a la escuela?  
SI ( ) NO ( )

¿ Por qué? \_\_\_\_\_

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_  
ESCUELA \_\_\_\_\_  
NOMBRE DEL MAESTRO/APLICADOR \_\_\_\_\_  
NOMBRE DEL ALUMNO \_\_\_\_\_  
EDAD \_\_\_\_\_ GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

## DICTADO

Pablito es un niño muy alegre, tiene muchos amiguitos, le gusta jugar con ellos en el parque que se encuentra cerca de la escuela.

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

ZONA ESCOLAR \_\_\_\_\_ SISTEMA \_\_\_\_\_

ESCUELA \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL MAESTRO APLICADOR \_\_\_\_\_

NOMBRE DEL MAESTRO AL QUE SE LE APLICA LA ENCUESTA \_\_\_\_\_

GRADO \_\_\_\_\_ GRUPO \_\_\_\_\_

ENCUESTA

INSTRUCCIONES: Lea usted cuidadosamente cada una de las siguientes cuestiones que se le plantean y responda, según se indica.

1.- ¿Qué método emplea o ha empleado para enseñar a leer a los niños en el primer grado?

- a) Silábico.....( )
- b) Onomatopéyico.....( )
- c) Global de Análisis Estructural.....( )
- d) Global.....( )
- e) Ecléctico.....( )

2.-¿ Ha trabajado alguna vez con el método de Análisis Estructural para enseñar a leer y escribir?

SI ( ) NO ( )

¿ Por qué? \_\_\_\_\_

3.- Señale las características que ha encontrado en el método empleado por usted: \_\_\_\_\_

(método empleado)

- a) El niño aprende a leer más rápido.....( )
- b) Escribe al mismo tiempo que lee.....( )
- c) Aprende las letras al mismo tiempo que lee.....( )
- d) Aprende primero las minúsculas y después las mayúsculas.( )
- e) El niño comprende bien lo que lee.....( )
- f) Al niño se le dificulta la comprensión de lo que lee....( )
- g) Al terminar el año escolar, el niño tiene una lectura fluida.....( )

- h) Al terminar el año escolar los niños leen con cierta facilidad.....( )
- i) Es necesario que la lectura continúe siendo afirmada en el segundo grado.....( )
- j) Es necesario dedicar tiempo extra a diptongos, sílabas compuestas, aumentativos y diminutivos.....( )
- k) Considera que con su método el niño en el primer año ha logrado vencer los mecanismos de la lectura y escritura.....( )
- l) Alguna otra característica.....( )

4.- Si a usted le tocara un grupo de primer año con 35 niños en situación normal de aprendizaje, que hayan cursado el jardín de niños, ¿considera usted que al concluir el año escolar todos leerían y escribirían?

SI ( ) NO ( )

¿ Por qué? \_\_\_\_\_

5.-¿ Considera usted que es conveniente tomar en cuenta las hipótesis que sobre escritura maneja el niño, al ingresar al primer-año?

SI ( ) NO ( )

¿ Por qué? \_\_\_\_\_

6.- Al recibir su grupo de primer año, considera usted que más del 50 % de sus alumnos manejan alguna de las siguientes hipótesis:

- a) Simbólica.....( )
- b) Silábico-alfabética.....( )
- c) Alfabética.....( )
- d) Pre-silábica.....( )
- e) Silábica.....( )

7.-¿ Para usted tiene alguna importancia de tipo pedagógico que el niño que ingresa al primer año sepa escribir su nombre?

SI ( ) NO ( )

8.-¿ Considera usted que los ejercicios llamados de madurez, son básicos para que el niño domine la lecto-escritura?

SI ( ) NO ( )

¿ Por qué? \_\_\_\_\_

9.- ¿Considera usted que el niño de primer año debe cursar los tres años de jardín, para que pueda aprender a leer y escribir en el término de un año?

SI ( )

NO ( )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

10.- ¿Considera usted que la reducción, en la escritura, sólo a la letra scrip, le haya facilitado al niño el proceso del aprendizaje de la lecto-escritura?

SI ( )

NO ( )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

11.- ¿Considera usted que la relación maestro-alumno en el aspecto afectivo, es fundamental dentro del proceso enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, en el primer año?

SI ( )

NO ( )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

12.- ¿Considera usted apropiado que el maestro de primer año pase con su grupo a segundo?

SI ( )

NO ( )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

13.- ¿Considera usted que los alumnos que pasan a segundo leyendo y escribiendo mal, en su estancia dentro de la escuela primaria lleguen a reprobar en algún grado?

SI ( )

NO ( )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

14.- ¿Cuál tipo de disciplina emplea usted en su grupo?

- a) Autoritaria.....( )
- b) Tolerante.....( )
- c) Democrática.....( )

¿ Por qué? \_\_\_\_\_

15.- ¿ Considera usted que es importante tomar en cuenta las ca -  
racterísticas de cada una de las etapas del desarrollo psicológi  
co del niño?

SI ( )

NO ( )

¿ Por qué? \_\_\_\_\_

16.- Al iniciar el ciclo escolar, ¿ en cuál etapa del desarrollo-  
psicológico encontró a la mayoría de sus alumnos?

- a) Operaciones concretas-formales.....( )
- b) Etapa preoperatoria.....( )
- c) Operaciones formales.....( )
- d) Operaciones concretas.....( )

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL UNIDAD 022

TABLA D

Distribución "ji-cuadrada"

Valores de  $\chi^2$  para algunas probabilidades

$\alpha$ en una cola	.10	.05	.025	.01	.005
Grados de libertad	Valores de $\chi^2$				
1	2.706	3.841	5.024	6.635	7.879
2	4.605	5.991	7.378	9.210	10.597
3	6.251	7.815	9.348	11.345	12.838
4	7.779	9.488	11.143	13.277	14.860
5	9.236	11.070	12.832	15.086	16.750
6	10.645	12.592	14.449	16.812	18.548
7	12.017	14.067	16.013	18.475	20.278
8	13.362	15.507	17.535	20.090	21.955
9	14.684	16.919	19.023	21.866	23.589
10	15.987	18.307	20.483	23.209	25.188
11	17.275	19.675	21.920	24.723	26.757
12	18.549	21.026	23.336	26.217	28.300
13	19.812	22.362	24.736	27.688	29.819
14	21.064	23.685	26.119	29.141	31.319
15	22.307	24.996	27.488	30.678	32.801
16	23.542	26.296	28.845	32.000	34.267
17	24.769	27.587	30.191	33.409	35.718
18	25.989	28.869	31.526	34.805	37.156
19	27.204	30.144	32.792	36.191	38.582
20	28.412	31.410	34.170	37.566	39.997
21	29.613	32.671	35.479	38.932	41.401
22	30.813	33.924	36.781	40.289	42.796
23	32.007	35.172	38.076	41.638	44.181
24	33.196	36.415	39.364	42.980	45.558
25	34.382	37.652	40.646	44.314	46.928
26	35.563	38.885	41.923	45.642	48.290
27	36.741	40.113	43.194	46.963	49.645
28	37.916	41.337	44.461	48.278	50.993
29	39.087	42.557	45.722	49.588	52.336
30	40.256	43.773	46.979	50.892	53.672
35	46.059	49.802	53.203	57.342	60.273
40	51.805	55.758	59.342	63.691	66.766
45	57.505	61.656	65.410	69.957	73.166
50	63.167	67.505	71.420	76.154	79.490
60	74.397	79.082	83.298	88.379	91.952
70	85.527	90.531	95.023	100.425	104.215
80	96.578	101.879	106.629	112.329	116.321
90	107.565	113.145	118.136	124.116	128.299
100	118.498	124.342	129.561	135.807	140.169

## BIBLIOGRAFIA

- ALCALDE ORDAX, Isabel, María del Carmen Soro Vives, et al. - Enciclopedia de la Psicología. Trastornos del Desarrollo. España, Ed. Océano, 1982, 262 p.
- ALVAREZ BARRET, Luis, Andrés Tenorio Barroso, et al. Ciencia de la Educación. México, Ed. Oasis, 1963, 168 p.
- ARIAS OCHOA, Marcos Daniel, Ma. Guadalupe Bonfil Castro, et al. Criterios de Evaluación. México, U.P.N, 1982, 246 p.
- ASHERSLEBEN, Karl. Introducción a la Metodología Pedagógica. Tr. de Ramón Ibero, México, Ed. Roca, 1985 (c 1979), 222 p.
- BASURTO GARCIA, Alfredo. Técnica de la Enseñanza. 3ra. ed., - México, Ed. Oasis, 1962, 230 p.
- BERISTAN MARQUEZ, Eloísa y Daniel Reyes Martínez. Didáctica Especial. México, Ed. DCCNPM, s/a , 107 p.
- Comunicación Educativa. No. 8, México, junio, 1981. Editada por la Secretaría de Educación Pública y los maestros del país.
- CONTRERAS FERRO, Raúl. Evaluación en la Escuela Primaria. México, Ed. Oasis, 1969 (c 1969), 423 p. (Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional no. 84)
- Diccionario Escolar Básico. España, Ed. Plaza y Janes, 1979, - 1233 p.
- El Maestro. No. 1. México, marzo, 1981. Editada por el Consejo del Consejo Nacional Técnico de la Educación.
- Enciclopedia Universal Didáctica Ilustrada. España, Ed. Argos Vergara, 1979, 1558 p.
- Escuela. No. 7. México, marzo y abril, 1984. Editada por Fernández Editores, S.A.
- GARZA MERCADO, Ario. Manual de Técnicas de Investigación. 5ta ed., México, Ed. Madre, 1976 (c 1972), 187 p.
- HEREDIA ANCONA, Bertha. Introducción al Método Científico. - México, Ed. CECSA, 1984, 136 p.
- LARROYO, Francisco. La Ciencia de la Educación. 17ava. ed., - México, Ed. Porrúa, 1979, 614 p.



- LABINOWICZ, Ed. Introducción a Piaget, pensamiento, aprendizaje y enseñanza. Tr. de Humberto López Pineda. México, Ed. Fondo educativo Interamericano, 1984 (c 1982) 309,p.
- LIPSITT, Lewis y Hayne W.Reese. Desarrollo Infantil.Tr. de - Miguel Antonio Enríquez. México, Ed. Trillas, 1983 (c 1981), 226,p.
- MENDEZ RAMIREZ, Ignacio, Delia Namihira Guerrero, et al. El Protocolo de la Investigación. México, Ed. Trillas, 1984, - 210 p.
- MUNGUIA ZATARAIN, Irma y José Manuel Salcedo Aquino. Técnicas de Investigación Documental. México, U.P.N., 1980,243 p.
- Revista de Psicología. No. 20. México, mayo y junio, 1976, - Editada por Artes Gráficas Modernas.
- REYES, Ricardo y Roberto Dottrens. Didáctica de la Escritura Muscular y Script. 3ra. ed., México, Ed. Oasis, 1969, 222 p. (Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional no. 51)
- ROJAS SORIANO, Raúl. Guía para realizar Investigaciones Sociales. 7ma. ed., México, U.N.A.M., 1982, 274 p.
- RUBIO DE CONTRERAS, Amparo, Concepción Becerra de Celis, et al. Didáctica de la lectura oral y silenciosa.2da. ed., México, Ed. Oasis, 1967, 429 p. (Biblioteca Pedagógica de Mejoramiento Profesional no. 50 )
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Español. Cuarto grado.Lecturas. México, 1982, 142 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Español. Tercer grado.Lecturas. México, 1982, 479 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Español. Quinto grado.Lecturas. México, 1984, 121 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Español. Segundo grado. Lecturas. México, 1982, 142 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Español. Tercer grado. Lecturas. México, 1983, 110 p.
- SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA. Libro para el maestro. Primer grado. 3ra. ed., México, 1983, 379 p.
- SILAMY, Norbert. Diccionario de la Psicología.2da. ed., Tr. - de Ferrer Alen. España, Ed. Larousse, 1970 (c 1969), 340 p.