



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 221

✓
" La actitud psicopedagógica del Docente para favorecer
el proceso cognitivo en niños con retraso en la
adquisición de la lecto-escritura "

JOSE ANGEL MORALES DIAZ

DAVID RAMIREZ VALENCIA

Querétaro, Qro., Nov., 1989.



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 221

" La actitud psicopedagógica del Docente para favorecer
el proceso cognitivo en niños con retraso en la
adquisición de la lecto-escritura "

JOSE ANGEL MORALES DIAZ

DAVID RAMIREZ VALENCIA

Tesis presentada para obtener el título de
Licenciados en Educación Básica.

Querétaro, Qro., Nov., 1989.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

QUITO, 1980, a 3 de AGOSTO DE 1980.

JOSE ANGEL MORALES DIAZ

C.Profr. (a)
Presente

DAVID RAMIREZ VALENCIA

(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 TESIS
Titulado "LA ACTITUD PSICOPEDAGOGICA DEL DOCENTE PARA FAVO-
RECER EL PROCESO COGNITIVO EN NIÑOS CON RETRASO"
EN LA ADQUISICION 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 exa-
men.

ATENTAMENTE

El Presidente de la Comisión



[Handwritten signature]

PROFR. ALBERTO CANUL RIQUELME.
SECRETARIO

AGRADECIMIENTOS

Es justo reconocer:

A las instituciones educativas y personas físicas que contribuyeron a la elaboración, desarrollo y realización de nuestra investigación experimental.

A nuestros alumnos con quienes hemos compartido nuestra experiencia profesional.

EQUIPO DOCENTE

PRESENTACION

La docencia es una actividad social muy importante, porque su material de trabajo lo constituyen, en primera instancia, los alumnos, con los cuales se pueden aplicar las nociones teóricas que promueven su desarrollo.

Para ello, se instrumenta una propuesta con el fin de estudiar, y a la vez, ayudar a los alumnos en la adquisición de la lecto-escritura. Nuestro objetivo se traduce en retomar los postulados que se pueden desprender de las teorías cognoscitivistas para llevarlos a la práctica y analizar los resultados, es decir, confrontar teoría y práctica, para poder probar o rechazar nuestras hipótesis de estudio.

Esta propuesta se aplica en dos contextos diferentes: por un lado, en un primer grado, en la Comunidad de la Noria de Alday, San Diego de la Unión, Gto. y por otro, en la Comunidad de Villa Guerrero, Cadereyta de Montes, Qro. Se hacen estudios paralelos, en dos contextos diferentes para poder determinar el grado de generalización de resultados, con independencia a las características regionales.

Estipulando lo anterior, podemos mencionar que nuestro estudio tiene tres niveles de análisis y que son: 1) Confrontar teoría-práctica. 2) Comparar el

resultado de las actitudes de los docentes en los dos contextos diferentes y
3) Aplicar la Investigación Participativa como alternativa en el estudio de la
docencia.

C O N T E N I D O

	Página
PRESENTACION	IV
INTRODUCCION	1
a) Antecedentes	3
b) Definición del problema de estudio	3
c) Justificación	6
d) Objetivos	7
e) Hipótesis de trabajo	8
f) Delimitación	9
g) Limitaciones	10
CAPITULO I MARCO DE REFERENCIA	14
1.1. FUNDAMENTACION TEORICA	15
1.1.1. Enfoque psicogenético de la adquisición de la lec- to-escritura	15
1.1.2. La adquisición del lenguaje en el niño	28
1.1.3. La Pedagogía Operatoria	29
1.1.4. El programa escolar	33
1.1.5. La investigación participativa	39
1.2. CONTEXTO SOCIOECONOMICO DE LA NORIA DE ALDAY	45
1.2.1. Aspecto geográfico	48

1.2.2. Aspecto Económico	48
1.2.3. Aspecto social	49
1.2.4. Aspecto cultural	52
1.2.5. Aspecto político	52
1.2.6. Aspecto salud	52
1.2.7. Aspecto histórico	53
CAPITULO II DISEÑO DEL TRABAJO DE INVESTIGACION	55
2.1 PROCEDIMIENTO DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA ...	56
2.1.1. El problema de estudio	56
2.1.2. Vínculo docencia-investigación	59
2.2 EL GRUPO EXPERIMENTAL	63
2.2.1. Contexto escolar	63
2.2.2. Características del grupo	66
2.2.3. Los sujetos de estudio	68
2.3 CATEGORIAS DE ANALISIS	73
2.3.1 Relaciones interpersonales	73
2.3.2. Estrategias psicopedagógicas	77
2.4 INSTRUMENTOS DE OBSERVACION Y REGISTRO EN EL SEGUI- MIENTO	79
2.5 CRONOGRAMA	82
CAPITULO III ANALISIS DE RESULTADOS	83
3.1 LA ACTITUD PSICOPEDAGOGICA DEL DOCENTE	84
3.1.1 Las relaciones interpersonales	84
3.1.2 Estrategias psicopedagógicas	85
3.2 SEGUIMIENTO Y EVALUACION DEL PROCESO COGNITIVO	87

CAPITULO IV ANALISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS 97

CAPITULO V EVALUACION DE LA PROPUESTA DIDACTICA 100

CAPITULO VI CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 106

BIBLIOGRAFIA 110

ANEXOS 113

I N T R O D U C C I O N

"Tengo, vamos a ver,
que ya aprendí a leer, a contar;
tengo que ya aprendí a escribir
y a pensar,
y a reir".

(Nicolás Guillén).

La curiosidad innata del hombre y la constante búsqueda de la verdad, hacen y han hecho que a través del tiempo y del espacio, por los pueblos, edades y culturas, las múltiples preguntas que el hombre se hace acerca de la vida y sus circunstancias, sean resueltas, a veces satisfactoriamente, otras sólo ' sean motivo generador de otras interrogantes.

Gracias a esa inquietud, el ser humano ha avanzado en sus diversos y complicados problemas, y lo seguirá haciendo. Ante cada problema nuevo o viejo, surgirá una respuesta nueva... y el reto interpuesto quedará superado.

La problemática moderna ha hecho del hombre de hoy un ser capaz, dinámico, emprendedor, que no se conforma con reproducir o copiar modelos. Nunca se siente satisfecho con lo ya descubierto por otros hombres.

Al hombre de hoy le gusta investigar, y aquí radica su grandeza y su destino a cosas excelsas.

Aplicando estos conceptos a la tarea inquietante de la investigación científica, podemos entender que es necesario formular nuevas preguntas a las ciencias o áreas del saber y debemos esperar respuestas acordes que generen nuevos conocimientos.

Cada día el hombre descubre nuevos satisfactores a necesidades sentidas y sufridas, pero estos avances no se han dado al azar, sino planificadamente, ' con orden y concierto. Las ciencias y el método de las mismas nos hacen caminar, no a la deriva, sino con objetivos definidos. De aquí el por qué en los últimos cien años, la humanidad ha caminado más rápido en el campo del descubri-

miento, que en los diez siglos anteriores.

Toda investigación debe estar acompañada de objetivos claros y precisos que satisfagan la curiosidad de quien la realiza, pero también que aporte algo novedoso y significativo a la tarea científica.

De aquí que nuestra investigación, no solo sea recopilación de teorías pedagógicas o informaciones bibliográficas. Hemos abordado un problema real, de actualidad constante, de alcances generalizados en las escuelas de educación elemental en nuestra Patria mexicana. Algo que nos preocupa y deseamos analizar, escudriñar causas y consecuencias de un problema concreto y que es fundamental en el fenómeno educativo.

Todo esto, no lo deseamos superficial, repetitivo, sino bajo un orden establecido, con un plan de trabajo concreto, recopilando el material de estudio necesario, ordenando éste, ejecutando acciones planeadas como necesarias y todo, dentro de una propuesta pedagógica y finalmente redactarla y presentarla a la consideración y análisis de otros docentes-investigadores.

a) Antecedentes.

Este trabajo de investigación se originó en nuestra práctica docente cotidiana y tomó carácter experimental en el curso de los seminarios de tesis para titulación de Licenciatura en educación primaria del plan 79 en la Universidad Pedagógica Nacional. De ello surge pues el proyecto que da origen a este trabajo, mediante el cual tratamos de incursionar en la investigación participativa, considerada como una alternativa para la investigación y desarrollo de los grupos escolares.

b) Definición del problema de estudio.

La educación primaria es y ha sido un hecho social, mediante el cual, los individuos se socializan y alcanzan formas más elevadas de conocimiento, que

es el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje, no exclusivo de la escuela, pero si auspiciado por ella en el logro de contenidos de aprendizaje -- más técnicos y útiles para la sociedad y producción.

Si bien es cierto, que la educación en todos sus tipos, modalidades y niveles es importante, lo es más en los primeros grados porque son el cimiento en los que se sustentan los conocimientos posteriores.

Sin embargo, hay ocasiones que alumnos que egresan del primero y segundo grado de educación primaria, aún no han alcanzado la apropiación de la lecto-escritura, cosa que trae consigo consecuencias muy graves que van desde el rechazo grupal hasta dejarlos a la deriva por la heterogeneidad y cantidad de alumnos en el grupo escolar.

Es por eso que nos hemos propuesto estudiar las actitudes pedagógicas o posturas del docente que puedan ayudar a los niños con estos problemas, y en especial con el de la aprehensión de la lecto-escritura.

Conceptuamos a la actitud pedagógica, como aquella acción o conjunto de acciones adoptadas por los responsables del proceso educativo, para cambiar de alguna manera las prácticas tradicionalistas y las conductas que se tienen ante el aprendizaje.

Tomamos como alumnos con retraso en la aprehensión de la lecto-escritura, a aquellos que no tienen los conocimientos necesarios que propone el programa integrado de la S.E.P., de primero y segundo grados, además el retraso está tomado en razón a los demás integrantes del grupo y en relación al término medio que proponen los estudios de E. Ferreiro y A. Teberosky, según la edad.

Para realizar nuestro estudio, hemos tomado los dos primeros grados de la educación primaria, aunque por motivos de trabajo individual de los integrantes del "equipo docente", no nos fue posible realizarlo en la misma comunidad. Pero suponemos que pueden servir ambas experiencias para sacar conclusio

nes válidas para primero y segundo en contextos similares.

Aclaremos que nuestro "equipo docente" original está compuesto por cuatro personas: Araceli Genoveva, Juan, David, y José Angel. Después se dividió en dos subequipos: por un lado se constituyó el equipo de David y José Angel, -- quienes trabajaron en la Escuela Prim.Rur. Fed. "Miguel Hidalgo", en la comunidad de La Noria de Alday, municipio de San Diego de la Unión, Gto.; con el primer grado y que en adelante llamaremos caso A; y el otro equipo, conformado -- por Araceli Genoveva y Juan, quienes trabajaron en la Esc.Prim.Rur.Fed. "Mel--chor Ocampo" de la comunidad de Villa Guerrero, municipio de Cadereyta de Montes, Qro.; con un grupo de segundo grado y que en adelante llamaremos caso B.

Hacemos notar que este informe corresponde únicamente al caso A, y existe otro informe para el caso B. No obstante retomamos algunos datos para complementar un mejor análisis de los resultados obtenidos y las conclusiones.

El estudio experimental se implementó para el grupo de segundo grado al ' inicio del curso escolar y el de primero (caso A), hasta el mes de octubre. La evaluación de los trabajos se ha realizado durante todo el proceso y para efectos de este informe se han tomado trabajos hasta el mes de mayo de 1989.

c) Justificación de estudio

El punto de partida de toda investigación es la existencia de un problema que se habrá de definir, examinar, valorar y analizar críticamente, para poder luego intentar alternativas para su solución.

El paso será ahora justificar nuestro estudio, o sea, delimitar el objeto de la investigación, dentro de los temas posibles.

Platón, en su diálogo "Menón" hace alusión a este punto cuando dice: "¿ Y cómo buscarás, oh Sócrates, lo que tú ignoras totalmente? Y de las cosas que ignoras, ¿Cuál te propondrás investigar?. Y si por ventura llegaras a encontrarla, ¿Cómo advertirás que ésa es la que tú conoces?" "Entiendo qué quieres decir Menón... Quieres decir que nadie puede indagar lo que sabe, ni lo que no sabe, pues tan siquiera sabría lo que debe investigar" (1)

En la Universidad Pedagógica Nacional queremos aunar la teoría y la práctica, pues deseamos ser profesionales, y a su vez, investigadores, (aunque a niveles modestos). De aquí hemos decidido tratar de investigar el problema de la adquisición de la lecto-escritura. ¿Las razones?, entre otras: la experiencia docente que hemos tenido con primeros, segundos y terceros grados que nos cuestionan problemas como los que mencionamos enseguida:

¿Qué hacer con los alumnos que tienen esta problemática?

¿Cómo trabajar con ellos, sin descuidar a los demás alumnos?

¿Quién tiene prioridad en atención, los niños con dificultad en la lecto-escritura o la mayoría del grupo?

(1) Platón. Diálogos. Ed. Porrúa. México, 1985. pp 210-211.

¿Qué estrategias pedagógicas emplear con los alumnos con retraso en la adquisición de la lecto-escritura?

También tratamos de integrar y aplicar en un trabajo interdisciplinario los conocimientos teóricos adquiridos en las diferentes materias cursadas en y durante el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Básica, y en particular, aquellos que se relacionan con la adquisición y práctica de la lecto-escritura, apoyados en los procesos y métodos de investigación educativa.

Entre los fines que justifican nuestro estudio, se ubica también el lograr la titulación de cada integrante del equipo docente, pues consideramos que después de tanto tiempo y esfuerzo, bien vale la pena coronar estos estudios superiores con un título que avale la hazaña.

Si logramos contribuir, aunque sea, en pequeña escala, la preocupación que nos mantiene en este análisis, creemos que el trabajo bien valió la pena y esperamos que otros compañeros la continúen, corrijan, aumenten y perfeccionen.

d) Objetivos

Investigar no es una ciencia en sí, es un proceso para buscar el conocimiento.

El investigador debe hacerse preguntas en torno suyo y debe lograr conocimientos más profundos y científicos.

De aquí que nuestro modesto estudio persiga varios objetivos:

Objetivos Generales:

1.- Adoptar una actitud psicopedagógica por parte del docente para facilitar el proceso cognitivo de los alumnos con retraso en la adquisición de la lecto-escritura.

2.- Lograr que los alumnos bajo tratamiento se aproximen a los objetivos del programa oficial propuestos para la lecto-escritura.

3.- Implementar la propuesta pedagógica desde la perspectiva de la metodología participativa como eje rector del proceso investigativo.

Objetivos Particulares:

1.- Determinar los "sujetos caso" que serán objeto de estudio de entre nuestros grupos escolares.

2.- Conocer algunos factores que afectan el proceso de adquisición de la lecto-escritura en los alumnos seleccionados para nuestro estudio.

3.- Revisar y actualizarnos en las perspectivas teóricas que explican los procesos de adquisición de la lecto-escritura.

4.- Precisar y aplicar acciones que favorezcan los procesos de adquisición de la lecto-escritura en los alumnos bajo tratamiento.

5.- Promover la investigación participativa dentro de nuestros centros de trabajo, como alternativa para afrontar los problemas educativos.

6.- Analizar desde la perspectiva psicogenética las producciones de escritura de los niños bajo tratamiento.

e) Hipótesis de trabajo.

Las actitudes psicopedagógicas, fundamentadas en la Pedagogía Operatoria; por parte de los docentes y apoyada por los padres de familia, posibilitarán el desarrollo cognoscitivo de los alumnos con retraso en la adquisición de

la lecto-escritura.

2.- Si el docente interpreta desde la perspectiva teórica el proceso de adquisición del objeto de estudio, estará en posibilidad de favorecer las aproximaciones por las que el sujeto pasa hasta su arribo al uso del código convencional.

3.- Mediante el proceso de investigación participativa se favorecerán los elementos de la relación pedagógica para motivar la transformación de nuestras prácticas docentes.

f) Delimitaciones.

Delimitar, es según el diccionario: fijar o señalar los límites de algo.' Resulta pues indispensable que, antes de proceder a la investigación propiamente dicha, se establezcan las delimitaciones o límites del tema a desarrollar, ésto con la finalidad de no salirse de lo propuesto o no desviarse de la temática a tratar. Por ello, damos a continuación las delimitaciones de nuestro trabajo:

Ubicación geográfica o espacial: el lugar donde se realizó la aplicación del proyecto (caso A) fué el primer grado, grupo "B" de la Escuela Primaria Rural Federal "Miguel Hidalgo", perteneciente a la comunidad de La Noria de Allday, Municipio de San Diego de la Unión, Gto.

Ubicación Temporal: esta investigación en su fase de aplicación se llevó a cabo desde el mes de noviembre de 1988, hasta mayo de 1989. (2).

Ubicación teórica: nos situamos en la corriente psicogenética y retomamos como principal exponente al Psicólogo, epistemólogo Jean Piaget; quien da énfasis a la relación sujeto-objeto de manera activa, como uno de los elementos en el aprendizaje.

Además retomamos ideas de otros autores de la misma postura que explican la forma de la adquisición de la lengua y de la lecto-escritura en el niño.

g) Limitaciones.

Para dar cuenta de nuestro experimento, es necesario conocer las limitaciones o acotaciones que vinieron a obstaculizar nuestro trabajo:

Entendemos como limitaciones, todas las dificultades que se presentaron en

(2) vid. Agenda de Trabajo. infra.

el tratamiento del tema, aclarando que éstas aumentaron en relación con las -- previstas en el proyecto de investigación, Mismas que asimiladas, tratamos de solucionar en el proceso del experimento. Si bien, estas limitaciones nos obstaculizaron en parte, no por ello nos impidieron realizar o ejecutar nuestra ' propuesta.

Mencionamos ahora dichas limitaciones en orden de como se presentaron:

Originalmente se iba a experimentar en el grupo de primer grado de primaria de la Escuela Rural Federal "Gabino Barreda" de la comunidad del Puerto de la Concepción, Cadereyta de Montes, Qro. (Cfr. Proyecto, capítulo III), pero por cambio de adscripciones, tanto del Profr. David Ramírez Valencia, encargado del grupo en cuestión, como del Profr. José Angel Morales Díaz, se tuvo que modificar el escenario de aplicación. Este obstáculo se presentó al inicio del ' curso escolar 1988-1989.

Por la suspensión momentánea de la aplicación del proyecto, el otro miembro del equipo experimentador, el Profr. Morales, se vió en la necesidad de so licitar un grupo de primer grado de primaria, mismo que fue concedido en la co munidad de la Noria, Municipio de San Diego de la Unión, Gto., lo que vino a retrasar la ejecución que hizo que se iniciara en el mes de noviembre de 1988.

Otra limitación dependiente de la anterior fue la separación geográfica de los dos miembros del equipo experimentador, ya que uno, mientras laboraba ' en San Juan del Río, Qro., el otro lo hacía en San Diego de la Unión, Gto., lo cual implica una distancia aproximada de 200 kms. Esto vino a implicar que el Profr. Morales laborara con el grupo de estudio directamente, mientras que el Profr. Ramírez asumió las funciones de auxiliar, realizando visitas cada vez '

que se aplicaba una muestra al grupo. De esta manera ambos se implicaban en el proceso de investigación, aunque uno en mayor medida que otro.

Cada ocho días nos reuníamos para analizar lo ejecutado y programar el siguiente paso. Asimismo nuestro equipo (que denominaremos "A"), se reunían cada ocho días con los integrantes del equipo "B" que laboraba en la misma propuesta pedagógica, pero en la comunidad de Villa Guerrero, Cadereyta de Montes, Qro. con el segundo grado. (3)

Otra limitación que mencionamos es, la poca y pobre experiencia en el campo de la investigación por parte de los elementos de los equipos docentes.

Otra, fue el poco apoyo que recibimos de parte de la dirección de la Escuela, ya que si al principio se vió con buenos ojos el proyecto, después era atacado por diferencias ideológicas o argumentando que se detenía con exceso de tiempo a los niños-caso en el aula.

Finalmente mencionaremos un accidente personal que repercutió en la aplicación del proyecto que se vió limitado al suspenderse durante un mes las actividades, dando origen al retraso de algunos niños en estudio. (Cfr. cuadro núm. 4, en este mismo trabajo)

Este trabajo se ha dividido en seis capítulos; el primero trata de la fundamentación teórica de nuestras acciones y del contexto en el que se ubica la propuesta; en el segundo, se consigna la conceptualización de la investigación participativa, su aplicación en el grupo experimental, las categorías de análisis propuestas y los instrumentos que utilizamos para la observación y segui--

(3) V. Informe de Investigación (Estudio paralelo al nuestro, en 2º grado).

miento de los "alumnos caso"; en el tercer capítulo, se analizan los resultados de una manera cualitativa, no obstante se utilizan algunos datos cuantitativos y gráficas ilustrativas; en el cuarto, analizamos los resultados de nuestro caso A, y los comparamos con los resultados del caso B, para poder obtener mejores inferencias; en el quinto capítulo se hace una evaluación global de la propuesta, es decir, se ven los resultados obtenidos en forma global; finalmente, en el capítulo sexto mencionamos las conclusiones y en base a ellas proponemos algunas recomendaciones.

CAPITULO I

MARCO DE REFERENCIA

"No es lo mismo leer que decifrar,
No es lo mismo escribir que copiar."

(Jorge Pérez Alarcón et.al)



1.1. FUNDAMENTACION TEORICA.

1.1.1. Enfoque psicogenético de la adquisición de la lecto-escritura.

Para poder entender el aprendizaje de la lecto-escritura desde un punto de vista psicogenético, es necesario ubicar al niño cognoscente como tal, y analizarlo desde la corriente en cuestión. La Psicogenética analiza el origen y condiciones que permiten el desarrollo de la personalidad del niño, como punto de partida para el conocimiento del hombre adulto.

Los teóricos psicogenetistas consideran al niño como un sujeto activo, expuesto a estímulos naturales sociales e incluso internos, los cuales mediante la actividad del niño propician su desarrollo y la comprensión de su realidad.

Según Wallon, el niño es una totalidad, producto de la interdependencia de los diferentes factores que integran la personalidad, y describe al niño como una unidad biopsicosocial.

La base biológica la constituye todo el sistema neurofisiológico, que es influenciado por el medio ambiente. Los factores psicológicos se desarrollan en cada momento, y se caracterizan por los problemas afectivos-intelectuales que el niño presenta en cada etapa de su desarrollo.

Pero este desarrollo no se produce en forma lineal, sino como una espiral que vuelve hacia atrás, para favorecer una reorganización o síntesis de lo adquirido en cierto momento.

Los factores sociales están moldeando y encauzando la personalidad del niño mediante una relación sujeto-medio; por esto se puede afirmar que el niño es un ser esencialmente social.

Para que el niño pueda madurar, es necesario que actúe sobre los objetos, y resuelva sus problemas cotidianos.(4)

Piaget se preocupa por investigar cómo se da en el sujeto el paso de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento, y al investigarlo deduce que la inteligencia surge de las acciones reflexivas. En base a ello, determina los estadios de desarrollo que tienen como intervalo, desde el nacimiento hasta la adolescencia, y en sus términos desde el período sensoriomotor al de las operaciones formales.

Los estadios del desarrollo se caracterizan por las estructuras presentes y por las conductas; éstos son integrativos y en cada operación de ellos se da la asimilación de estructuras externas, la acomodación de estructuras internas a las externas, y la adaptación del sujeto a la novedad.

La teoría del desarrollo de Piaget sienta sus bases en presuposiciones -- biológicas y consecuencias epistemológicas que se dan en los siguientes procesos:

- a) La adaptación de un organismo al medio ambiente.
- b) La adaptación de la inteligencia por coordinaciones progresivas.
- c) El establecimiento de relaciones cognoscitivas entre sujeto y objeto. (5)

(4) PALACIOS, Jesús. "Condiciones evolutivas de la Educación". Citado en: Niño, aprendizaje y desarrollo. UPN. México, 1985. pp.120-130.

(5) SAAL Frida. "La Epistemología Genética de Jean Piaget", en Piaget. U P.N. México, 1985. pp. 211-221.

Con estas bases Piaget desarrolla sus postulados principales que son:

- 1) El límite entre los sujetos y objetos no está determinado de antemano, ya que éstos están fusionados y el conocimiento surge de la interacción.
- 2) La acción y las interacciones antes mencionadas llevan al individuo a elaborar construcciones explicativas que conducen a su vez al conocimiento objetivo.
- 3) Para estudiar al niño, es necesario involucrarse en el conocimiento de las estructuras que se construyen paso a paso en la historia personal.
- 4) Las estructuras del conocimiento evolucionan desde el período sensoriomotor hasta llegar al conocimiento de las ciencias abstractas.
- 5) La asimilación es la integración de elementos externos a estructuras completas o en su desarrollo de un organismo.
- 6) La acomodación es la modificación de un esquema o una estructura por los elementos que ha asimilado.
- 7) Como síntesis de los dos puntos anteriores, la adaptación es el acto completo de inteligencia, y se da cuando existe un equilibrio entre asimilación y acomodación.
- 8) El equilibrio varía con el nivel de desarrollo, pero tiene tendencia progresiva.
- 9) El desarrollo cognoscitivo siempre sigue secuencias evolutivas. (6)

Para explicar el desarrollo, Piaget hace una clasificación de los estadios por los que atraviesa el niño, en los cuales se manifiestan mecanismos constantes (comprender, explicar, intereses) y estructuras variables progresivas (formas de organización, actividad mental, intelectual y afectiva), en cada estadio aparecen estructuras originales con características que van siendo'

(6) U.P.N. La Teoría de Piaget. México. 1985. pp. 65-77

modificadas por el desarrollo.

Los estadios de desarrollo que nos maneja Jean Piaget pueden ser generalizables a las diferentes sociedades, pero éstos varían en cuanto a la edad, en razón del contexto en el cual vive el niño. Dichos estadios son:

- 1) Estadio de los reflejos e instintos.
- 2) Estadio de los primeros hábitos motores.
- 3) Estadio de la inteligencia sensoriomotriz y afectiva.

Estos tres primeros se dan entre los 0 y 1 año y medio de edad.

- 4) Estadio de la inteligencia intuitiva. Que aparece aproximadamente entre los 2 y 7 años.
- 5) Estadio de las operaciones concretas. El cual aparece de los 7 u 8 años hasta los 11 ó 12 aproximadamente.
- 6) Estadio de las operaciones intelectuales abstractas. Que se da a partir de los 11 ó 12 años en adelante. (7)

Debido a que nuestro sujeto en estudio se ubica entre el cuarto y quinto estadio en la clasificación de Jean Piaget, nos abocaremos a examinar las características de éstas.

El cuarto estadio de la inteligencia intuitiva, inicia con la aparición del lenguaje, con el que el niño puede relatar sus acciones, interioriza la palabra, aprende por la imitación de sonidos, y éste hace que el niño se subordine hacia sus mayores, intercambie palabras y fomente el monólogo, auspiciado por el egocentrismo característico de estos niños.

(7) PIAGET. J. Seis Estudios de Psicología. Ed. Sex. Barral. México, 1985.

La inteligencia práctica o sensoriomotriz se va transformando en pensamiento, merced del lenguaje y del contexto donde vive. Por ello, el niño hace preguntas continuas a sus mayores.

Una característica del niño en esta edad es el animismo, que consiste en concebir las cosas como animadas o con vida. Otra es el finalismo, por el cual el niño piensa que las cosas fueron hechas con un fin especial, y el artificialismo, mediante el cual supone las cosas hechas por el hombre.

En este nivel se desarrollan los sentimientos de simpatías y antipatías.

En el quinto estadio o de las operaciones intelectuales concretas, el niño adquiere cierta capacidad de cooperación; el lenguaje egocéntrico tiende a desaparecer; el animismo, finalismo y artificialismo se convierten en asimilación racional; y un logro muy importante es cuando el niño adquiere la noción de conservación de la sustancia, peso y volumen.

El niño se da cuenta del tiempo porque lo toma como una sucesión de acontecimientos, lo que hace que mentalmente conecte la velocidad con el tiempo para explicar ciertos hechos reales.

(El pensamiento da un gran paso, de lo intuitivo se vuelve lógico, del -- respeto unilateral y el egocéntrico llega al respeto mutuo, a la coordinación y a la cooperación.)

Pero todas estas características se ven influenciadas por otros factores que en un momento pueden retardarlas, o en otro caso, pueden alentarlas.

Algunos de estos factores son:

El lenguaje de la sociedad.

Las ciencias y los valores de la sociedad.

Los razonamientos que la sociedad acepta.

Las relaciones entre los miembros de la sociedad. (8)

Piaget aporta algunas ideas que pueden explicar algunos aspectos para la adquisición de la lecto-escritura:

- 1) El sujeto es un ser activo, creador, que busca adquirir conocimientos.
- 2) Concibe al aprendizaje que no depende de los métodos, sino de la propia actividad del sujeto.
- 3) El sujeto pasa por períodos de error constructivo.
- 4) El progreso en el conocimiento se obtiene a través de un conflicto cognitivo.
- 5) La acción es el origen del conocimiento.

Según Wallon (1951), el dibujo aparece espontáneamente en los niños como precursor del lenguaje, pero, la escritura posterior tiene su génesis en la imitación de las actividades del adulto.

Para Hermine Sinclair (9), el desarrollo de la escritura está demasiado cerca del desarrollo del dibujo, puesto que desde el primer año aproximadamente el niño puede imitar a los mayores, cuando éstos hacen marcas sobre superficies planas, posteriormente hacen lo que se denomina como garabatos puros, es decir, líneas curvas, circulares o en zig zag sin relación con algo.

(8) RICHMOND, P.G. Introducción a Piaget. España. Fundamentos. 1980 pp. 127-141.

(9) Apud. Emilia Ferreiro y Gómez Palacios (compiladoras). Nuevas perspectivas sobre los Procesos de lectura y escritura. Ed. Siglo XXI México. pp. 93-106.

Poco después, en el cuarto año cronológico, por lo regular aparecen las primeras formas reconocibles a las que se les puede llamar por los adultos, -- símbolos, pero por el conflicto en no poder dibujar todos los detalles de lo representado, el dibujo y la escritura empiezan a divergir. Posteriormente los niños hacen garabatos ya sean unidos o separados, a la idea de la letra cursiva o la de molde; por ello es aquí cuando empiezan a hacer escrituras diferentes para cosas diferentes.

El siguiente paso es el adoptar una hipótesis silábica sin haber sido sugerida directamente por el adulto, sino como un proceso prelógico en el tratar de comprender la lengua escrita.

Es este el momento en el cual el niño puede con auxilio de los mayores, recrear nuestro sistema alfabético.

Según Margarita Gómez Palacios (10) el propósito general de la lectura es la reconstrucción de los significados, pero cuando el niño llega a la escuela es ya un hábil usuario del lenguaje, y, menciona que el niño aprende a escribir escribiendo, en un medio social que lo motive, usando la escritura con la intención de comunicarse, leyendo diferentes escritos, expresándose por escrito, interactuando con sus compañeros; además de otras consideraciones que enunciamos más adelante.

En la misma vertiente psicogenetista podemos ubicar a L.S. Vigotsky, el cual hace una exhaustiva descripción de los procesos en la adquisición del lenguaje escrito (11) Para él como para Wallon, el lenguaje hablado es natural y

(10) GOMEZ P. Margarita. Estrategias Pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. SEP-OEA. México, 1986. pp.15-25

(11) VIGOTSKY, L.S. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. México, Grijalbo, 1979. pp. 159-175.

avanza en los niños de una manera espontánea, mientras que el lenguaje escrito se basa en una instrucción artificial, que, si bien es cierto que el individuo cognoscente trata de entenderlo, éste necesita ser orientado para su pronta re construcción.

El lenguaje escrito se transforma en un sistema de signos que simbolizan' directamente las relaciones existentes, y es además la culminación de un largo proceso de desarrollo de determinadas y complejas funciones de la conducta del niño.

Además menciona que la historia evolutiva del lenguaje escrito no mantiene continuidad de formas, sino que sufre las más inesperadas metamorfosis y -- discontinuidades, y que ésta inicia con la aparición de los gestos como signos visuales para el niño.

Por ello afirma que el gesto es el primer signo visual que contiene en sí la futura escritura del niño; en consecuencia, los gestos figurativos a menudo denotan simplemente la reproducción de un signo gráfico. Es decir, los signos suelen ser la fijación de los gestos.

Yetta Goodman (12) marca algunos principios que rigen el desarrollo de la escritura, los cuales son:

- 1) Principios Funcionales. La significación que tenga la escritura en la vida diaria del niño, dependerá de la necesidad que tenga de un lenguaje escrito; por ello en la medida en que el niño viva "eventos de lecto-escritura", use y vea que se use ésta, aumentará su comprensión.

(12) FERREIRO, Emilia.- Op. cit. p. 107-127.

Cotidianamente el niño puede ver que la escritura se usa en:

- a) El control de la conducta de otros.
- b) En las relaciones interpersonales.
- c) Para representar experiencias.
- d) Para explicar dibujos.
- e) Por extensión de la memoria.

2) Principios Lingüísticos. Estos se desarrollan a medida que el niño resuelve problemas de la forma en el lenguaje escrito. La ortografía se adquiere paulatinamente por el uso y la observación.

La semántica también va apareciendo inicialmente en sustantivos y posteriormente en las demás palabras mediante la socialización. La sintaxis se hace en un momento por la generalización de palabras, y, por un caso en particular; por ejemplo, en lugar de decir "roto" enuncian rompido, o por decir "cupó" -- enuncian cabo. Pero, esto en realidad muestra que hacen esfuerzos por comprender y utilizar su sistema de comunicación.

3) Principios Relacionales. Con ellos el alumno relaciona la escritura con -- los objetos, además de relacionar lo que escribe con la forma en que se escribe; se puede decir que se apropia de la ortografía del contexto.

"Los primeros dibujos y garabatos del niño son gestos más que dibujos" --
 (13) menciona Vigotsky.

El juego simbólico de los niños puede comprenderse como un complejo sistema de lenguaje, ya que mediante él indican el significado a sus "juguetes", auna

do a sus gestos indicativos.

Cuando los niños han hecho ya grandes progresos en el lenguaje hablado, comienza la elaboración de dibujos, primero dibujan de memoria y no se esfuerzan por representar las cosas sino por simbolizarlas o designarlas, posteriormente y paulatinamente van buscando la representación de los objetos. De aquí parten a la elaboración de signos escritos para algunas palabras, lo que constituye un descubrimiento básico ya que da al niño la capacidad de comprender que no sólo puede dibujar las cosas sino también el lenguaje. Estos es lo que en última instancia da origen a la adquisición del lenguaje escrito mediante gestos, simbolismo en el dibujo, simbolismo en la escritura, para culminar en la escritura propiamente dicha.

Si retomamos el punto de vista psicogenético para tratar de comprender la adquisición de la lecto-escritura, debemos empezar por reconocer que los sujetos de los que nos habla Piaget, son activos, que tratan de comprender el mundo que les rodea, que tratan de resolver los interrogantes que este mundo les plantea.

"No es un sujeto que espera que alguien que posee un conocimiento se lo transmita en un acto de benevolencia. Es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo".(14)

Así, dentro de un mundo lleno de publicidad, con bastante material escrito que el niño puede ver y observar, sería imposible negar la actitud de los niños por tratar de comprender lo que les rodea, y en este caso específicamente: el material escrito.

(14) U.P.N. Metodología de la Investigación I. Vol. I. México, 1981. p. 109.

Pero esta comprensión de la lecto-escritura varía en la medida de las condiciones socioeconómicas y culturales, ya que determinan el grado de contacto con la lengua escrita.

Vista la lecto-escritura como un proceso social y cognoscitivo, se pueden distinguir tres dimensiones en su adquisición:

1. La lecto-escritura es un objeto de conocimiento, al cual los niños se enfrentan y tratan de alguna manera de "encontrarle sentido". Este proceso implica el conocer progresivamente las características de este sistema.
2. Enfrentar "ese objeto de conocimiento" en la escuela, es decir, aprender los usos escolares que se dan a la lecto-escritura; sin embargo los alumnos aprenden a manejar estos tipos de ejercicios en la escuela, sin entenderlos totalmente.
3. Apropiarse de otros conocimientos a partir de la lecto-escritura. La lengua escrita representa la posibilidad de acceso al conocimiento de fenómenos o sucesos fuera del contexto inmediato.

Estas dimensiones proponen unir los procesos psicogenéticos de apropiación de usos y significados sociales diversos. En la medida que haya la susodicha unión, habrá más oportunidad de comprender y apropiarse de la lecto-escritura en cualquier contexto.

Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios (15) afirman, al igual que Piaget, que la naturaleza cognoscitiva se da en los niños y concluyen diciendo que ellos aprenden a leer antes de iniciar la enseñanza primaria, aunque su lectura no sea convencional, lo que demuestran en una investigación en la que

(15) FERREIRO Emilia, GOMEZ Palacios M. (compiladoras) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI, México, 1988. pág. 12⁷-12⁷

analizan los procesos cognoscitivos por los que se atravieza en la construcción y apropiación de la lecto-escritura.

Para ello dividen la secuencia de los procesos en dos grupos: el primero con tres niveles y el segundo con cuatro, que desembocan al final en la escritura sistemática convencional, como a continuación se observa:

GRUPO I LECTURA GLOBAL.

Nivel I. El niño no diferencia entre el grafismo-dibujo y el grafismo-escritura, punto de partida establecido sin tomar en cuenta la prehistoria del lenguaje, sino desde el momento en que el niño atribuye significado al grafismo.

Nivel 2. El niño puede diferenciar entre grafismo-escritura y grafismo-dibujo.

2.1. Escritura dentro del dibujo.

2.2. Escritura con un signo único.

2.3. Escritura dentro y fuera del dibujo.

2.4. Escritura fuera del dibujo.

2.5. Escritura de varios signos.

2.5.1. Siguiendo el contorno del dibujo.

2.5.2. Sobre una recta imaginaria fuera del dibujo.

Nivel 3. Escritura independiente del dibujo.

3.1. Cambios mínimos de una escritura a otra.

3.2. Cambios moderados de una escritura a otra.

GRUPO II LECTURA DE LAS PARTES.

Nivel 4. Correspondencia entre las partes de la emisión y partes de la escritura. Hace cortes silábicos en correspondencia con las letras.

4.1. Correspondencia no sistemática, hace corresponder sílabas y palabras cualesquiera a las grafías.

4.2. Correspondencia sistemática. Hace cortes silábicos para escribir cualquier grafía, aproximadamente grafía por sílaba.

Nivel 5. Correspondencia con base a una hipótesis silábica.

5.1. Cada letra vale por una sílaba en la palabra, aunque no conozca las sílabas convencionales.

Nivel 6. Escritura silábico-alfabética.

6.1. Sin valor sonoro establecido en las letras. Combina recortes silábicos-alfabéticos, aún sin correspondencia con las palabras.

6.2. Con valor sonoro establecido de las letras, combina recortes silábicos y alfabéticos, tratando de hacerlos corresponder con el valor sonoro de las letras.

Nivel 7. Escritura alfabética.

Los niños realizan un análisis fonético de la palabra y manejan el valor sonoro de las letras. (16)

En nuestro trabajo trataremos de interpretar los avances de los niños respecto a la lecto-escritura, a la luz de las investigaciones anteriores.

(16) Cfr. Varios Autores. El Niño Preescolar y su Comprensión del Sistema de Escritura. S.E.P. pp. 199-239.

1.1.2. La adquisición del lenguaje en el niño

Retomando a Montserrat Moreno (17), para explicar la aparición y desarrollo del lenguaje en el niño, sostiene que:

- El pensamiento del niño en general es entendido como una evolución ascendente que va tomando mayor grado de complejidad funcional.
- El lenguaje es un sistema construido previamente al nacimiento de un niño, y contiene reglas, normas y contenidos que se deben aprender independientemente de las aptitudes.
- El niño debe recrear y reinventar ese lenguaje para poder apropiárselo.
- El niño necesita tomar conciencia de las relaciones existentes entre las palabras que utiliza y los signos de escritura de esas palabras, para dominar la técnica del lenguaje escrito.

Si el niño relaciona lo anterior, descubrirá que puede expresar por escrito lo que habla, hace, piensa e imagina, y también descubrirá que el suceso puede expresarse en distintos lenguajes (científico, literario, coloquial) y podrá traducir lo que ocurre en su pensamiento.

Aún cuando Piaget no haya hecho ninguna revisión teórica sobre los procesos de adquisición de la lengua escrita, su teoría en tanto teoría general sobre los procesos de adquisición de conocimiento, es potencialmente aplicable a estos dominios.

Piaget concibe al niño como un ser cognoscente, activo, creador, transformador, que trata de conocer el mundo que le rodea y que llega con una organización cognoscitiva a la escuela.

En ella el niño no debe asimilar pasivamente, debe reinventar el objeto de estudio y corresponde al maestro asegurar el respeto por las capacidades

(17) MORENO, Monserrat y Otros. Op. cit. pp. 57-59.

de cada niño.

1.1.3. Pedagogía Operatoria

En la aplicación de nuestra propuesta también retomamos los presupuestos de la Pedagogía Operatoria, ésta es factible de aplicarse puesto que recupera la teoría constructivista de Piaget.

La Pedagogía Operatoria se basa en la idea de que el individuo es autor de sus propios aprendizajes a través de la actividad. Considera a la inteligencia como el resultado de un proceso de construcción a lo largo de la historia personal, donde intervienen algunos determinantes, como lo son los factores inherentes al medio en que se vive.

La Pedagogía Operatoria trata de desarrollar en el individuo la capacidad de establecer relaciones significativas entre los datos y los hechos que suceden a su alrededor, y actuar sobre la realidad que le rodea. Esta a su vez propone los siguientes objetivos principales:

- La creación intelectual del individuo.
- La cooperación social y solidaridad.
- El desarrollo afectivo y armónico en los individuos. (18)

Para el logro de los objetivos precedentes, Monserrat Moreno propone que (19):

Se permita al alumno ejercitar su libre invención e iniciativa propia, y no matar su curiosidad e interés.

El alumno trabaje, elabore sus propias hipótesis y las someta a comprobación
El alumno elija los temas de la clase y se someta con sus compañeros a la autorregulación.

(18) SANCHEZ, Cerezo Sergio. et. al. Diccionario de las ciencias de la comunicación. Ed. Santillana, México, 1984. pp. 1102-1103.

(19) MORENO, Monserrat. "¿Qué es la Pedagogía Operatoria?. Contenidos de Aprendizaje. U. P.N. pp. 8-13.

El alumno construya elementos de análisis, además de sus propias alternativas de solución.

El maestro no debe dictar verdades ya elaboradas.

El maestro debe evitar la dependencia intelectual de los alumnos y motivar los a la creación espontánea.

El papel del profesor es cooperar con los alumnos, facilitarles instrumentos de trabajo, sugerir situaciones y formas de verificar hipótesis, pero nunca sustituir la actividad del alumno por la suya.

Al mismo respecto John Jarolimek (20) propone que:

El alumno debe asumir la responsabilidad de su aprendizaje y cooperar con sus compañeros.

El alumno debe ser activo, preguntar, experimentar, etc.

El profesor debe preparar escenas para la conducción del proceso enseñanza - aprendizaje.

Se debe crear el ambiente adecuado para el desenvolvimiento de los alumnos.

El maestro debe servir de guía en la exploración de los alumnos.

Es indispensable aprovechar los intereses de los alumnos para estimular su aprendizaje.

Hay que determinar el nivel en que se encuentra el alumno, para poder programar actividades que el niño pueda realizar.

Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacios (21) compiladoras de procesos de adquisición de lecto-escritura, retoman ideas de Piaget y Vigotsky al considerar este proceso como lingüístico y social. Distinguen dos contextos en la adquisición de la lecto-escritura en la escuela:

El contexto mental interno que sostiene que:

(20) JAROLIMEK, John. Enseñanza y aprendizaje en la Escuela primaria. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, Argentina. 1979 p.97.

(21) FERREIRO, Emilia GOMEZ Palacios, M. Op. Cit. p.

Aprender a leer requiere el dominio de un complejo conjunto de conceptos y habilidades a varios niveles de un sistema jerárquico. También que los niños que aprenden a leer y escribir llevarán consigo diferentes experiencias, dadas las diferencias en la calidad y cantidad de las situaciones particulares de uso de la lengua escrita en las cuales han participado fuera de la escuela. Por ello, nosotros como maestros, debemos conocer cuánto han aprendido fuera de la escuela, para de esa exploración, partir en la enseñanza. Además tenemos que ayudar a tener en mente y usar todos los conocimientos que poseen, o ayudarlos a adquirir nuevos conocimientos y vocabulario a través de su vida escolar.

En el contexto social externo se busca que:

Los niños que están aprendiendo a leer y escribir en los primeros grados, requieren estar en constante interacción con el maestro y sus mismos compañeros, debido a que los alumnos nunca dan directrices a los maestros, y hasta las preguntas que formulan son escasas, excepto cuando piden permiso. El único contexto en el cual los niños revierten los papeles interactivos es con sus mismos compañeros.

El problema de conseguir mejores logros en la lecto-escritura tiene tanto que ver con la motivación inicial de los niños; como las características de los niños que son determinadas por su vida fuera de la escuela, aunado a nuestros esfuerzos para dirigir sus energías sin destruirlas, y para acrecentar la confianza de los niños en su propia capacidad de aprender.

Toda la fundamentación teórica revisada viene conformando nuestras actitudes psicopedagógicas.

Conceptos derivados de la Pedagogía Operatoria en la adquisición de la Lecto-escritura.

a) Al inicio del ciclo escolar debemos determinar el nivel cognitivo en el

que se encuentran los alumnos (exploración), y a partir de ese diagnóstico, planear nuestro trabajo docente.

b) El profesor debe crear en el grupo un clima de libertad, autonomía, actividad, además de colaborar con el alumno y permitirle la interacción con sus compañeros, de este modo también surgirá una disciplina activa o libre.

c) Corresponde al maestro integrar el proceso psicogenético, apropiación de un sistema de escritura; y el proceso sociogenético, apropiación de usos y significados sociales diversos, para obtener en los alumnos la apropiación de la lecto-escritura.

d) El profesor debe colocar al alumno en situaciones de aprendizaje en las que aplique los conocimientos que posee desde antes de ingresar a la enseñanza primaria.

e) Es preciso permitir al alumno ejercitar su libre invención e iniciativa propia, que trabaje, elabore sus propias hipótesis y las someta a comprobación.

f) Debemos permitir al alumno actuar sobre el objeto de conocimiento, que en este caso es la adquisición de la lecto-escritura, para posteriormente apropiarse de otros conocimientos.

g) La educación no ha de ser, en forma alguna una mera transmisión de la cultura, sino ayuda para la vida en todas sus expresiones; ha de comenzar al nacer y durar tanto como la vida.

1.1.4. El programa escolar

El programa escolar de primer grado es aquel documento que contiene los lineamientos, objetivos a realizar en el ciclo escolar de este grado. El programa escolar de primer grado es integrado y se vale del Método Global de Análisis Estructural para la enseñanza de la lectura y la escritura. Es integrado, porque integra las áreas clásicas del conocimiento, y en él se mencionan los siguientes objetivos de la educación primaria:

1. Conocerse y tener confianza en sí mismo.
2. Lograr un desarrollo físico, intelectual y afectivo sano.
3. Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica.
4. Comunicar su pensamiento y afectividad.
5. Tener criterio personal y participar activamente en la toma de decisiones individuales y sociales.
6. Participar en forma organizada y cooperativa en grupos de trabajo.
7. Integrarse a la familia a la escuela y a la sociedad.
8. Identificar, plantear y resolver problemas.
9. Asumir, enriquecer y transmitir su cultura, respetando a la vez otras manifestaciones culturales.
10. Adquirir y mantener el gusto por la lectura.
11. Combatir la ignorancia y todo tipo de injusticia, dogmatismo y prejuicio.
12. Comprender que las posibilidades de aprendizaje y creación no están condicionadas por ser hombre o mujer.
13. Considerar igualmente valioso su trabajo físico e intelectual.
14. Contribuir activamente al mantenimiento del equilibrio ecológico.
15. Conocer la situación actual de México, como resultado de diversos procesos nacionales e internacionales.
16. Conocer y apreciar los valores nacionales y afirmar su amor a la Patria.

17.- Desarrollar un sentimiento de solidaridad nacional e internacional, basado en la igualdad de derechos de todos los seres humanos y de todas las naciones.

18.- Integrar y relacionar los conocimientos adquiridos en todas las áreas de aprendizaje.

19.- Aprender por si mismo y de manera continua, para convertirse en agente de su propio desenvolvimiento. (22)

Para lograr estos objetivos en el primer grado, se han ordenado en el programa integrado las áreas de: Español, Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias sociales, Educación Tecnológica, Educación Artística, Educación para la Salud y Educación Física.

En lo referente a la enseñanza de la lecto-escritura, nos dice el Programa Integrado que se deben tomar en cuenta la realidad social y lingüística de México, pero adoptando un modelo general del Español, sin que con ello se subestime o discrimine a las lenguas indígenas, sino que se trata de crear condiciones para que todos los mexicanos nos comuniquemos con eficacia.

Es por ello, que con la adquisición de la lengua escrita se busca que en el niño:

Se adquiera la capacidad para leer y escribir.

Propicie la actitud crítica ante lo que se lee.

Se fomente el placer por la lectura.

Se logre claridad y espontaneidad en la escritura y en la redacción mediante el ejercicio constante.

Pueda comunicarse mediante diferentes lenguajes.

(22) S.E.P., Programa Integrado de 1º Grado, 1982. pass.

Se inicie en el aprendizaje de la lecto-escritura.

Para lograr esto, es necesario que el maestro conozca el material con el cual va a trabajar, tome en cuenta las diferencias individuales y evite todo tipo de discriminación. Es por ello que se recomienda:

1. Observar los rasgos de madurez de los alumnos.
2. Estimular los aspectos que acusen deficiencias.
3. Posibilitar la participación progresiva de acuerdo a las características de cada niño.
4. Evitar la división del grupo por selección.
5. Fomentar y expresar el respeto absoluto.
6. Evitar sistemas de evaluación que propician sentimientos de inferioridad o superioridad.
7. Prescindir de sanciones o críticas autoritarias.
8. No exigir a los alumnos más de lo que pueden rendir, de acuerdo a su desarrollo.
9. Descubrir en cada niño su posibilidad de participación y estimularlo con elogios oportunos.

El programa integrado presenta la realidad como un todo unificado, acorde con las ideas del sincretismo de Claparade, Decroly y Piaget, entre otros psicólogos y pedagogos de la Escuela Activa.

Para la integración de las áreas de aprendizaje se usaron tres métodos: el método de esquemas conceptuales, que consiste en tomar como núcleo integrador, una idea eje de la ciencia o del mundo; el método de procesos, que consiste en tomar como núcleo integrador, no un contenido, sino un proceso del méto-

do científico, que es la observación; el método de objetivos, definido por la búsqueda de metas comunes a las áreas de aprendizaje, que es la expresión.

La integración didáctica está organizada en un programa que contempla ocho unidades, las cuales constan de cuatro módulos cada una, a los cuales corresponde aproximadamente una semana de labor docente.

Cada unidad tiene un núcleo integrador, así como cada módulo tiene también un núcleo integrador relacionado estrechamente con el núcleo integrador de la unidad. Cada módulo tiene sus objetivos relacionados con el núcleo integrador del mismo, los cuales están elaborados en razón a los objetivos generales, al grado escolar, a la unidad y módulo correspondiente. Así como al nivel de desarrollo del niño.

Dicha integración trae como ventajas para el alumno: el incremento de las aptitudes, la reducción de tiempo de aprendizaje y la amplitud de la aprehensión.

Para lograr la mencionada integración, el programa escolar de primer grado, propone como método de trabajo al Método Global de Análisis Estructural. Este método es global porque se apoya en la percepción general del habla y en la comunicación; es de análisis estructural porque parte de una estructura, analizándolo en enunciados, posteriormente en palabras, y éstas a su vez, en sílabas y después llega a sintetizar los pasos.

Pasos del Método Global por etapas y unidades: (23)

- A. Visualización de enunciados.
- B. Análisis de enunciados en palabras.
- C. Análisis de palabras en sílabas.
- D. Afirmación de la lectura y la escritura (Ver cuadro 1 en la siguiente pág.)

El tipo de letra que sugiere el M.G.A.E. es el Script, porque es fácil de aprender y leer, debido a sus formas nítidas y sencillas. Además sus rasgos simples se adaptan a la coordinación motora del niño, y requiere menos esfuerzo visual. Ello sin contar que son las letras que aparecen en los libros de texto.

El mismo programa escolar recomienda para evaluar:

Atender las diferencias individuales.

Atender el dibujo del alumno.

Tener siempre presentes los objetivos del grado escolar.

Respetar la integración de áreas.

Auxiliarse de las actividades que sugiere el programa.

Apoyarse en la técnica de observación.

Usar tablas de registro.

Tomando en cuenta todo lo que el programa escolar marca, las características de los niños de primero y el proceso de adquisición de la lecto-escritura tratamos de aplicar el programa escolar para lograr que el alumno adquiriera y desarrollara la capacidad para leer y escribir en los dos primeros grados de educación primaria y que cuando egrese del primero, ya lea y escriba, por lo

ETAPAS		UNIDADES	Visualización de enunciados	Análisis de enunciados en palabras	Análisis de palabras en sílabas	Afirmación de lectura y escritura	Afirmación de la lectura y la escritura				
Procedimientos			I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	VIII
1	Conversación sobre lo que se visualiza										
2	Escritura de enunciados hecha por el maestro										
3	Lectura de enunciados hecha por el maestro										
4	Identificación de enunciados por los alumnos.										
5	Copia de enunciados por los alumnos										
6	Evaluación, relacionando significado-significante										
7	Lectura de las palabras del enunciado por el maestro										
8	Identificación de las palabras por el alumno										
9	Copia de palabras y enunciados por el alumno										
10	Evaluación, relacionando significado-significante										
11	Identificación de sílabas de estudio por el maestro										
12	Formación de palabras y enunciados por el maestro										
13	Trazo en script de la consonante de la sílaba										
14	Evaluación identificando la sílaba										
15	Reducción de enunciados										
16	Evaluación mediante lectura y escritura										
Seuencia de vocales y consonantes vistas en sílabas por módulo.		Modulos	Visualización	a, e	s, t	l, y, v / b /	ll, y, v / c, / qu / k /	g / g /	h	lectura	lectura
1			de	o	m, p	r / r / / rr /	r / r / / k /	r / r / z, c, / s /	K, X	de	de
2			enunciados	i, y / i /	l, b, v / b /	n, d	r / r / / rr /	n, g, j		textos	textos
3				u			f, ch				
4											

CUADRO 1 Pasos del Método Global por etapas, unidades y contenidos relacionados con la Lecto-escritura.

menos frases y palabras sencillas.

Además tratamos de ubicar al niño en el proceso de desarrollo de adquisición de lecto-escritura y en base al programa escolar, sus actividades y sus contenidos, para planear actividades que llevan al desarrollo del niño en este aspecto. Posteriormente tratamos de aplicar el M.G.A.E. con los niños que no presentan retraso, y con los casos de niños que van superando sus deficiencias.

1.1.5. La Investigación Participativa.

Las modalidades: Investigación-acción, autodiagnóstico, autoevaluación, están consideradas como investigación participativa.

La investigación social tiene mayor fuerza si los individuos participan en los procesos de la propia investigación. La producción de nuevos conocimientos será más significativa para todos los participantes. De ahí surge el auge que recientemente ha tenido la investigación participativa.

¿Qué significa investigación participativa? De acuerdo a Stasenhagen (1967), existe la participación cuando se organizan diferentes tipos de actividades en las cuales un grupo logra expresar sus necesidades o demandas y en general se logra plantear ciertos objetivos. "La participación no puede ser decretada compulsivamente, ni estimulada en forma artificial y menos puesta en marcha sin que se produzca previamente una atmósfera ampliamente favorable".

La participación se presenta por una toma de conciencia de los individuos. Se da por una vivencia real de la situación.

La conciencia de un problema y la participación activa de cada individuo del grupo son los elementos que constituyen una organización en la que se pueda realizar investigación. Es posible que posteriormente estas organizaciones cobren fuerza en la sociedad global.

La investigación participativa busca, conjuntamente con los miembros de un grupo, generar conocimientos y definir acciones adecuadas para un desarrollo integral. Se toman en cuenta las experiencias o los conocimientos de cada uno de los individuos que participan en la planeación, ejecución y evaluación del proceso.

La investigación participativa puede beneficiar inmediata y directamente a la comunidad. Es importante que ésta, aproveche no solamente los resultados de la investigación sino el proceso mismo.

El proceso de investigación participativa se basa en una integración de diálogo, investigación y análisis en el cual los investigados, así como los investigadores son parte del proceso.

En la investigación participativa se involucra al grupo en todo el proyecto, desde la formulación del problema hasta la interpretación de los resultados, la discusión de las soluciones y las acciones a seguir.

En la investigación participativa hay aprendizaje aunque ningún miembro

del grupo enseña. Se combinan aspectos formativos e informativos.

Existe una participación comprometida en los procesos de organización, ejecución y evaluación de las actividades.

El proceso es activo y cambiante; no es estático.

La investigación participativa postula la integración del conocimiento del grupo y completa la teoría con la práctica.

Existe un sello permanente en este tipo de investigación. Los resultados no son definitivos; las necesidades cambian, se transforman. La acción crea nuevas necesidades.

La investigación participativa se realiza con una óptica desde dentro y desde abajo. La realidad se observa "por los ojos de quienes sufren" los efectos de los cambios, no por quienes los realizan.

La investigación participativa aunque analice un solo aspecto de un problema global ayuda a los participantes a tener una visión íntegra del panorama total. Además facilita a los miembros del grupo el conocimiento de su propia realidad para que así cada uno pueda participar en la planeación, el proceso y la evaluación de la actividad a realizar.

La investigación participativa se caracteriza como investigación cualitativa.

De acuerdo a Lewin (1973) el proceso de la investigación-acción es el siguiente:

1. Insatisfacción con el actual estado de cosas.
2. Identificación de un área problemática.

3. Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción.
4. Formulación de hipótesis.
5. Selección de una hipótesis.
6. Ejecución de la acción para comprobar las hipótesis.
- 7.- Evaluación de los efectos de la acción.
8. Generalizaciones a nivel grupo.

Lo básico en la investigación-acción son las interrelaciones, los procesos, las personas y las instituciones involucradas.

Objetivos de la Investigación Participativa:

1. Lograr que los miembros del grupo analicen la realidad en una perspectiva histórica y en relación con la sociedad.
2. Definir las necesidades actuales de cada miembro para tomar decisiones acerca de las acciones que se realizarán.
3. Aceptar a cada uno de los miembros, independientemente de sus creencias e ideologías.
4. Propiciar lo ágil y lo sencillo de la realización de las tareas.
5. Sistematizar las experiencias.
6. Ampliar el radio de acción a la sociedad.
7. Aprovechar los recursos disponibles en la comunidad.
8. Promover el intercambio de experiencias con otros grupos que realicen la misma actividad.
9. Promover la aplicación de la investigación participativa como opción metodológica de las Ciencias Sociales.

El papel del investigador es traducir teorías que expliquen la realidad social en procesos concretos de los grupos con los que trabaja.

El papel del investigador puede consistir en la instrumentación, sistematización y análisis del esfuerzo realizado por el grupo.

El investigador o los investigadores serán los responsables del informe global y de la difusión de los resultados de la investigación.

La investigación participativa es parte de un diálogo, de una búsqueda que se concretiza cada vez de diferente manera en las experiencias. Esta opción metodológica crea oportunidades para integrar el potencial de conocimiento y creatividad de cada grupo que se reúne para definir las acciones a tomar.

La investigación participativa puede ser aplicada con diferentes procedimientos y técnicas específicas. Los miembros pueden participar más activamente en la formulación del tema o de los problemas a investigar o de cualquiera de los procesos involucrados.

La investigación participativa no excluye el empleo adecuado de otros métodos de investigación.

Los papeles de los miembros no son fijos. La relación es dinámica y diferente según las experiencias. Pero debe haber un involucramiento activo de todos en cada etapa de la investigación.

A través de la investigación participativa los miembros pueden sentar las bases necesarias para el cambio en beneficio para ellos mismos. El investigador necesita para esto un compromiso social y una sólida fundamentación teórica.

ca del análisis de la realidad.

El conocimiento de la realidad viene desde dentro, en sus relaciones con el contexto social, económico y político.

1.2. Contexto socioeconómico de la Noria de Alday

Para conocer la buena organización de una comunidad, es necesario investigar las particularidades del lugar donde se asienta, analizar los aspectos tanto físicos, geográficos, como morales, pues de ellos habrán de inferirse las características de los individuos que la integran. Para ello se puede detectar que la comunidad de La Noria de Alday, municipio de San Diego de la Unión tiene las siguientes características.

1.2.1. Aspecto geográfico.

La Noria de Alday se encuentra en un valle, el terreno es seco y semi-desértico, de tipo arcilloso; se caracteriza por tener algunas quebraduras y hondanadas. Una de estas últimas ha sido aprovechada por los habitantes de la comunidad para hacer un estanque, del cual su agua principalmente les sirve para dar de beber a los animales, y otros usos menores.

Existen también superficies abundantes dedicadas al cultivo de maíz, -- frijol, sorgo, chile ancho, cebada y algunos otros productos.

Acercas de los vientos, existen diferentes tipos, los predominantes que soplan del norte formando remolinos y grandes nubes de polvo, sobre todo en los meses de febrero y marzo

La comunidad tiene un nivel de 2080 m. sobre el nivel del mar, haciendo que durante el invierno sea un lugar frío, como toda la parte norte del Estado de Guanajuato.

Este poblado se encuentra situado a los 23°25' de latitud norte y 103°54' de longitud oeste con respecto al Meridiano de Greenwich. Tiene una población aproximada de 2450 habitantes.

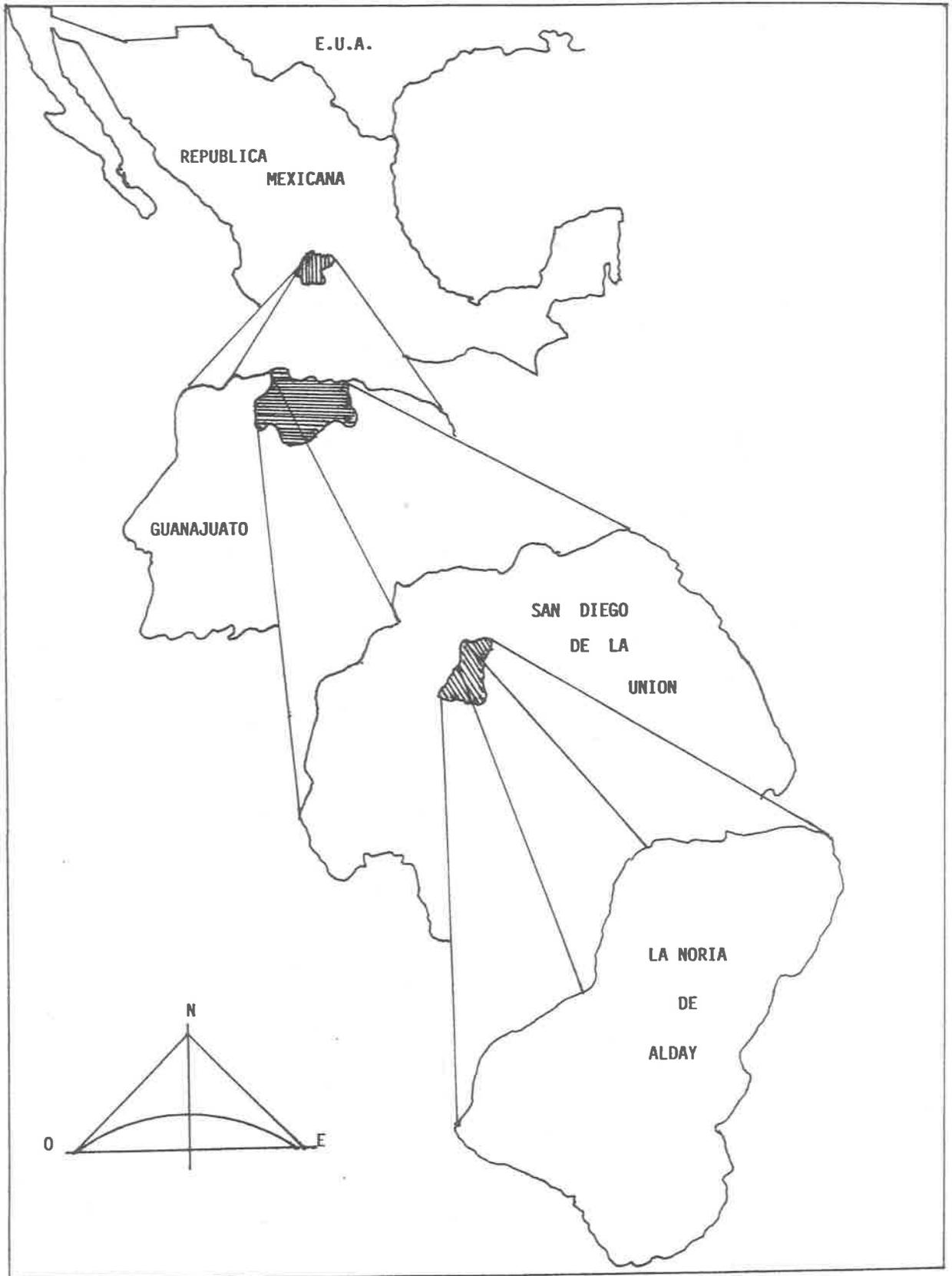


FIGURA 1 Ubicación geográfica de la Noria de Alday S.D.U. Gto., en la República Mexicana.

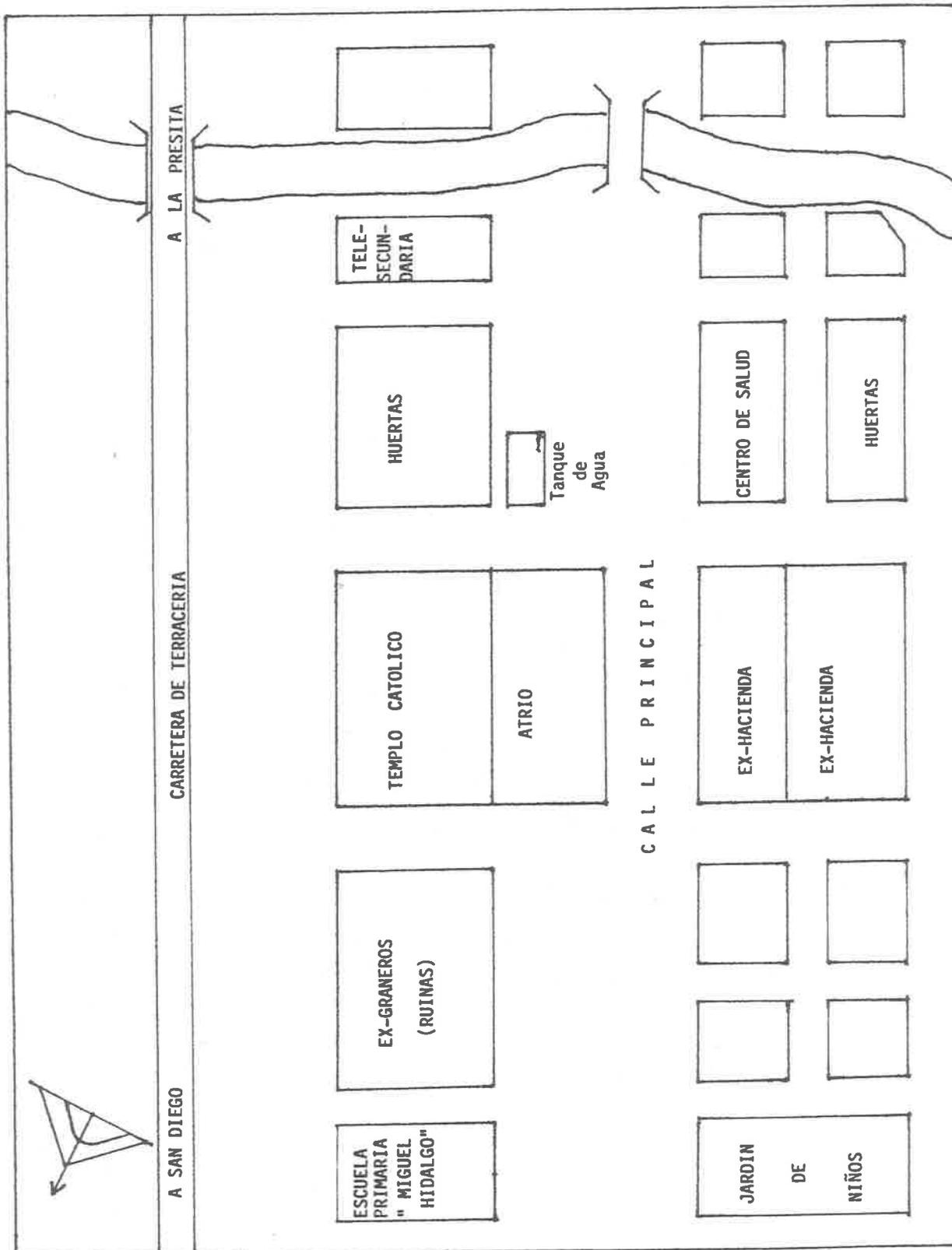


FIGURA 2 Plano de las calles principales de la Noria de Alday S.D.U., Gto.

Colinda con las siguientes poblaciones o rancherías: Al norte con la comunidad El Pozo; al sur, San Agustín; al oriente, La Presita y al poniente la Ciudad de San Diego de la Unión. La distancia que nos separa de ésta última es de cuatro kilómetros, su acceso es por carretera de terracería.

El clima predominante es templado, con lluvias escasas en el verano y frío en invierno. Su temperatura media anual es de 20°C y la mínima es de 3° sobre cero.

Flora, es el fruto del clima predominante de dicho lugar. Entre la flora silvestre se puede observar la más conocida de la región, como las plantas que pertenecen a las cactáceas: nopales, cardenches, garambullos, biznagas, etc. El pirul es otra planta muy característica del lugar que pertenece a la familia de las anacardiáceas; algunas leguminosas, mezquites y hizaches en gran proporción

Entre la flora cultivada, encontramos principalmente el maíz y el frijol. Es de notar que todas estas tierras son de temporal.

Fauna, es la consecuencia del clima y la flora. En lo que respecta a la doméstica se mencionará el cerdo, el perro y el gato; hay también vacas, caballos, burros. Existe gran cantidad de aves de corral como: guajolotes, gallinas; en los reptiles encontramos lagartijos, viboras, culebras y alicantes. De los invertebrados hay moscas, zancudos de los dípteros; grillos y saltamontes de los ortópteros. Además de una gran variedad de arañas.

1.2.2. Aspecto económico

La comunidad de La Noria no tiene suficientes recursos para desarrollarse favorablemente, ya que la fuente principal de trabajo y producción es la agricultura, y ésta es de temporal como ya mencionábamos. Algunas personas se dedican a la cría de ganado bovino y lanar.

El comercio, es poco importante, pues las personas no cuentan con lo suficiente para vivir decorosamente. Y las pocas compras que realizan para satisfacer sus necesidades primarias: medicinas, alimentos y vestido, las hacen en San Diego de la Unión. Para trasladarse lo hacen en un camión sub-urbano camionetas, bicicletas, carros de mulas o bien a pie

Se apunta también que por lo escaso del trabajo en el campo, la mayoría' de padres de familia se ven obligados a emigrar al vecino país del norte, aunque esto sólo sea por temporadas, no pasa desapercibido entre sus habitantes. Un reducido grupo son agricultores, parte son ejidatarios y otros tienen pequeña propiedad. En los períodos de vacaciones escolares algunos niños y jóvenes se emplean como peones de campo o pastores.

Aún así, a pesar que las gentes del lugar obtienen con dificultad sus ingresos económicos, la mayoría posee aparatos eléctricos propios del hogar como: radio, televisión, licuadora, etc.

La comunidad cuenta entre sus servicios con energía eléctrica, agua potable, servicio de autobús, y algunos tienen automóvil propio

1.2.3. Aspecto social

El ser humano por naturaleza tiende a ser sociable; desde tiempos muy remotos el hombre tuvo la tendencia y necesidad de unirse a los demás habitantes para comunicarse inquietudes, experiencias; el cual consideró que las interrelaciones de las personas fueran importantes, porque de ello dependía' el desarrollo de la comunidad. En nuestra comunidad se observa que hay armonía y buen trato de unos y otros.

Sus medios de convivencia son promovidos por las celebraciones religiosas como: Bodas, bautismos, o quince años, sin olvidar las fiestas patronales (Virgen de la Luz), donde hay feria, competencias de gallos a carreras

de caballos.

Los sábados y domingos se tiene futbol en los campos llaneros, o basquetbol en la cancha de la escuela. En ocasiones la amistad se promueve mediante kermesses.

La clase social es bastante homogénea y pertenece a la clase baja, que es integrada en este caso por campesinos y peones.

Para dar cuenta gráficamente de algunos aspectos de caracter social y económico se presentan las figuras 3 a 5



Figura 3 Calle principal de La Noria



Figura 4. Casco de la Ex-hacienda de La Noria de Alday



Figura 5. Templo religioso de la localidad

1.2.4. Aspecto cultural

El nivel cultural de los miembros de la comunidad no es muy alto, debido a que se carecen de centros apropiados, Basta decir que sólo se cuenta -- con centros escolares como: Jardín de niños, Escuela Primaria, Telesecundaria, y además un templo católico.

Como una joya arquitectónica, la comunidad tiene el casco de una ex-hacienda que en sus tiempos (Finales del siglo pasado y principios de éste) fue -- gran centro ganadero y de producción agrícola.

1.2.5. Aspecto Político

La comunidad se organiza de acuerdo a lo estipulado por las autoridades municipales, y en lo referido al territorio, por la Secretaría de la Reforma Agraria.

Aunque no haya una gran afluencia a votar, se puede decir que el partido mayoritario es el PRI, que aunque decadente, es el único que realiza campañas o invierte más dinero para hacerse llegar adeptos. Los otros partidos que se hacen sentir verbalmente es el PAN, y el PRD, pero muy despintados ambos. Se cree que la imposición del partido oficial en esta parte o rincón del país no es diferente a muchas comunidades nuestras. Además la comunidad cuenta con un subdelegado municipal y con un comisariado ejidal.

1.2.6. Aspecto salud

En este aspecto no se puede ignorar el último logro comunitario: la -- puesta en servicio de la clínica de salud. Ya era urgente este servicio y ' gracias al esfuerzo de las autoridades Municipales y de Salud, se logró que ya se atiendan las enfermedades más urgentes o se auspicien campañas de sa lud pública

1.2.7. Aspecto Histórico

Por datos fidedignos y otros recabados entre los habitantes más antiguos de la comunidad, se sabe que la hoy Ex-hacienda de La Noria de Alday se construyó a fines del siglo XIX, en el emporio del triste célebre Presidente Gral. Porfirio Díaz. Epoca en que en el centro del País se fomentaron y crecieron este tipo de fincas (Magníficas por cierto). Y el Estado de Guanajuato no fue la excepción.

Esta hacienda llegó a poseer unas 32000 hs.. Los propietarios fueron el Señor León de la Peña y sus familiares, que hasta el día de hoy conservan algunos hijos y nietos. Claro que ya sólo quedan resquicios de aquella gran obra. Si uno ve con detalle, se observan los cascos de la casa grande, graneros y huertos, todos venidos a menos.

Se sabe que alrededor de esta hacienda servían a los patrones un promedio de quince rancherías, de donde se surtían de alimentos vegetales, gramíneas y en donde también se criaban animales finos.

A partir del presidente Lázaro Cárdenas se vió afectada, pues se fueron creando ejidos en las rancherías más lejanas al casco de la Hacienda; hasta que en el año 1952 les fueron arrebatadas las demás posesiones. Esto sucedió al morir el señor León, ya que sus descendientes no pudieron soportar el empuje de los ejidos. Así, esta comunidad se tiene como ejido.

Vale la pena mencionar que aún hoy día, la "casa grande" en su edificio principal conserva aires de grandeza: Una escalinata de marmol, cuadros al óleo del tiempo del renacimiento; sillones y mesas de cedro rojo; algunas paredes forradas al estilo europeo, etc.

Los jardines y huertos muestran su tamaño original. Se aprecian aún árboles frutales y de ornato.

Ultimamente se menciona entre los habitantes de la comunidad que la ex-hacienda ha sido ya vendida a algún político de la actualidad, y se cree que será remodelada posteriormente. (24)

(24) Datos tomados de 1a Presidencia Municipal 1989, censo escolar y conversaciones con los habitantes.

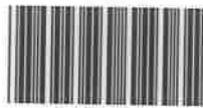
C A P I T U L O I I

DISEÑO DEL TRABAJO DE INVESTIGACION

" M A E S T R O :

Ignoro donde radique el mayor mérito de tu labor, si darlo todo a -- cambio de nada, o a partir de la ' nada, crearlo todo".

(L. DA VINCI)



91545

2.1 PROCEDIMIENTOS DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA.

2.1.1. El problema de estudio.

J. Piaget decía: "Mi mayor aspiración es seguir siendo niño toda la vida, porque es la edad creadora por excelencia" (25). Si bien, el aprendizaje entre los humanos se realiza durante toda la vida, es muy cierto que la niñez es una etapa especial de creación, de elaboración, de grandes hazañas y experimentos y a su vez, es tiempo privilegiado para descubrir lo hermoso de la vida misma.

La niñez también es la etapa de la educación primaria o primogenia educación en el hogar, después vendrá la educación escolarizada. Aquí entra la vivencia y experiencia especial de convivir con otros seres, iguales al pequeño: la educación elemental o escuela primaria. Lugar donde completará su socialización y se le abrirán campos de aprendizaje

La educación primaria se ha establecido en México y en muchas partes del mundo como lo que debe ser: el primer escalón dentro de un contexto completo y totalizador de educación programada, que se irá logrando al pasar de un estadio a otro o de una época de crecimiento a otra mayor. Ya aquí el niño será sujeto de un proceso de enseñanza-aprendizaje convencional.

De hecho la educación primaria es un fenómeno o realidad social que logra que todos los que se involucran, participen y se preocupen por elevar su "status" y progresen en conocimientos y en experiencias vitales.

(25) PIAGET Jean. en Piaget, optativa, México U.P.N. 1984, p.27

El conocimiento se logra y consigue gracias a un proceso lento, pero seguro, de dos elementos: por un lado la enseñanza, y por el otro, el aprendizaje. En su conjunto, forman un todo integrado y perfectible.

Ahora bien, el conocimiento no es propio y exclusivo de la escuela. Sabemos perfectamente que la educación se ha iniciado ya, desde antes de ingresar al aula. Tiene mucho de verdad la opinión generalizada de que: "La educación de un niño se inicia nueve meses antes de nacer" (Dicho popular).

Es de notar que el conocimiento escolar debe auspiciar mayores contenidos de aprendizaje que ayudarán y complementarán el desarrollo armónico del individuo como bien lo marca y hace resaltar nuestro Artículo Tercero Constitucional.

Por nuestra experiencia docente, sabemos que los dos primeros grados escolares en la educación básica, son fundamentales para adquirir los conocimientos que posteriormente irán acrecentando. Estos primeros conocimientos sistemáticos serán determinantes para presuponer una buena, regular o deficiente educación posterior.

De hecho, el programa escolar integrado, y en particular el método global pide y recomienda en uno de sus principales objetivos que el alumno de primer grado debe ingresar sabiendo elaborar regularmente frases cortas, para que sean escritas, leídas y comprendidas por sí mismo. (26)

Pero la realidad es otra: según consta en nuestro estudio realizado en la elaboración del proyecto de investigación, existen alumnos que son promovidos

(26) Cfr. Actitudes psicopedagógicas para la adquisición de la lecto-escritura. Proyecto de Investigación, Agosto de 1988, U.P.N. SEAD 221, p.83

al segundo grado de educación primaria, sin haber adquirido el objetivo que marca el grado anterior.

Después de realizado nuestro autodiagnóstico para el cual se tomaron en cuenta las escuelas de la zona escolar 44a. de Cadereyta de Montes, Qro. nos encontramos con que sólo el 73% de los alumnos que militaban en 2o. grado cumplían con los requisitos necesarios para estar en este nivel. Notando que el 27% restante, estaban mal ubicados.

Comprobada la existencia del fenómeno, nos dimos a la tarea de investigar lo a un doble nivel: tanto en 1º que es donde se origina escolarmente, como en 2º, que es donde se presentan las consecuencias negativas, contribuyendo así a aumentar el desequilibrio en el grupo.

Este hecho real es muy revelador, pues trae consigo consecuencias muy graves, en relación al programa escolar, ya que debe egresar de primero, sabiendo leer y escribir frases cortas.

Otra consecuencia negativa, es la relación con los demás alumnos, hecho que viene a retrasar el avance normal y que uno como maestro se enfrenta a dos presiones: por un lado, el cumplimiento del programa escolar, y por el otro la atención a todos los alumnos, porque no es pedagógico abandonar a su suerte a los rezagados; otro retraso se da consigo mismos, al notar que no saben lo mismo que los demás compañeros, provocando con esto, que se marginen o se sientan separados del grupo; otro retraso notorio es ante sus propios padres, cuando éstos advierten el poco aprovechamiento escolar de sus hijos.

Todo esto es lo que nos motivó a abordar esta investigación en la cual planteamos nuestra pregunta del siguiente modo:

" ¿ QUE ACTITUDES PSICOPEDAGOGICAS SERIAN PERTINENTES PARA EL DESARROLLO DEL ALUMNO EN LA ADQUISICION DE LA LECTO-ESCRITURA ?

2.1.2. Vínculo Docencia-Investigación:

Nuestra labor docente, en tanto práctica social, actividad creativa, desarrollada en un momento histórico preciso, mantiene una relación estrecha con la realidad.

Requiere, por tanto, de recursos teórico-metodológicos, métodos didácticos para poder llevar a cabo la enseñanza-aprendizaje de modo tal que el nexo: teoría-práctica (escuela-vida), trascienda al ámbito de las relaciones "en clase" y se proyecte hacia la sociedad.

En tanto práctica social, la docencia presenta una serie de relaciones interpersonales, entre las que se encuentran: maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno, maestro-maestro, maestro-dirección, maestro-comunidad, -- que nos auxilian para alcanzar el objetivo general de la educación, que es el de lograr el desarrollo armónico de las facultades del individuo, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es decir, la docencia, se ve influida por las características del entorno social e institucional que le dan origen; de los intereses, actitudes y características de los estudiantes a quienes está dirigida y las propias del profesor, así como de las características y complejidad del conocimiento que se es-

tá impartiendo.

Como formadora que es de nuevas generaciones, debe considerar como elemento indispensable la evaluación del aprendizaje de los educandos.

Es necesario señalar que es precisamente la actividad creativa y actitud humana de nosotros como docentes, lo que requiere el plan de estudios en su conjunto; que el desarrollo y nuevas formulaciones que imprimamos a nuestros programas es lo que nos permitirá el enriquecimiento, la diversidad, e incluso la confrontación de opciones o líneas teórico-metodológicas y aún ideológicas.

De ahí la necesidad de la integración y participación activa de docentes y alumnos en el sentido que anima el plan de estudios, de modo tal, que sin su primir la diversidad, sino precisamente aprovechándola, se pueden obtener mayo res desarrollos en los proyectos académicos, de investigación y docencia.

Vincular docencia e investigación es trascender la metodología tradiciona lista, con la finalidad de distinguir las características de los educandos y lograr como consecuencia mejorar nuestra calidad de la educación.

"Subestimar las actividades de investigación en el trabajo docente equi- vale a ignorar los obstáculos y las barreras que intervienen en el desa rrollo de aprendizajes significativos en los alumnos". (27)

La docencia y la investigación son los ejes centrales en torno a los cua- les gira la formación de los estudiantes.

(27) GERSON Boris. Observación Participante, un diario de campo en el trabajo docente. en Revista Perfiles Educativos, México, CISE-UNAM, Julio-Agosto-Sep. 1979, p.3

La vinculación entre la docencia y la investigación se hace más patente en tanto que posibilita la discusión, confrontación y enriquecimiento de los actores del proceso enseñanza-aprendizaje: docentes y alumnos.

La vinculación: docencia-investigación, representa un compromiso que debe asumirse con toda conciencia y responsabilidad.

Requiere por tanto, realizar una reflexión en un doble sentido: por una parte, la relativa a la inserción del docente como facilitador del aprendizaje, como actor del proceso de enseñanza-aprendizaje y la segunda, la relativa a su inserción como investigador, cuya característica fundamental es la producción del conocimiento, para la incorporación de descubrimientos o desarrollos a su práctica docente.

La docencia y la investigación son dos actividades que se complementan en el complejo quehacer educativo.

En nuestro caso, unimos docencia e investigación de la siguiente manera:

El investigador, en este caso, el docente, desempeña unas funciones específicas, como son las siguientes:

- a) La de ser facilitador del aprendizaje. Esto para abandonar los esquemas conductistas o tradicionalistas en el quehacer educativo.
- b) Ser conductor del aprendizaje. Ser en realidad pedagogos; no informadores, ni sólo trasmisores de verdades acabadas.

Estas dos funciones corresponden a nuestra investigación, exclusivamente a la docencia y las siguientes se centran en la misma investigación:

- c) Ser sujeto y objeto de estudio. Lo que implica que además de investigar, somos autoinvestigados.
- d) Involucración en el proceso de cambio. Esto es consecuencia de la función anterior, y tiene la finalidad de modificar nuestra práctica, en base del

proceso seguido.

- e) Ser creadores u originadores de un ambiente propicio, en el cual se da la interacción con los otros sujetos de estudio.

En la investigación, también se involucran los padres de familia, mediante acciones como las siguientes:

- a) Tomando conciencia al inicio del experimento, de su rol como padres-educadores. Esto se logra mediante reuniones de docentes con ellos y con visitas domiciliarias con los más desconfiados y apáticos.
- b) Como colaboradores durante el proceso de investigación; mediante ésto, se hacen corresponsables en el quehacer educativo, con actividades extraescolares, propias del hogar.
- c) Evaluando indirecta y sistemáticamente, no sólo al final, sino durante todo el proceso, a sus hijos y después confrontando con el profesor.

También los alumnos son involucrados en la investigación de una manera sutil, con el fin de no bloquearlos. Para ello, los iremos insertando paulatinamente, brindándoles atención y sobre todo: comprensión. Esperemos que con --ello, los niños actúen participativa y activamente, de una manera espontánea.

Por lo que respecta al director de la escuela, también éste participa activamente, dando facilidades y el apoyo necesario para que se lleve a efecto la investigación sin tropiezos u obstáculos administrativos.

2.2. EL GRUPO EXPERIMENTAL

2.2.1. Contexto escolar.

La escuela como centro de actividad educativa, es el lugar idóneo donde converge toda acción dedicada al conocimiento, al proceso enseñanza-aprendizaje, con todos los que formamos este espacio social específico llamado: Institución escolar. Esto es, niños, padres de familia y maestros.

Es tan importante que conozcamos nuestro centro de trabajo para valorarlo, aprovecharlo y utilizarlo adecuadamente.

Hay varios aspectos que debemos tomar en cuenta para lograr una buena información y conocimiento, los cuales trataremos de analizar en forma implícita.

Todos sabemos que la enseñanza escolar debe ser complemento de la educación hogareña, o mejor dicho, continuación de ella. Que el maestro es sólo colaborador o copartícipe en la educación que los padres dan a sus hijos. De aquí la armonía y búsqueda de la problemática común que asegure el diálogo continuo que debe tenerse para afrontar problemas y buscar soluciones.

En nuestra Escuela Primaria Rural Federal " Miguel Hidalgo " de la Noria de Alday, Municipio de San Diego de la Unión, Guanajuato; los aspectos administrativos y sociales se encontraban de la siguiente manera:

a) Aspecto administrativo: Lo formaban; un director técnico, un Consejo técnico integrado por los maestros adscritos a la institución, los cuales desempeñaban comisiones específicas como: llevar al día los registros de asistencias y evaluaciones, cuadros de concentración, libretas de ahorro, gráficas de puntualidad, aseo, etc.

El Director con funciones de coordinador de todos los docentes cita a reuniones y da orientaciones pertinentes según el caso o problema.

El Consejo Técnico labora adecuadamente, auxiliando al Director en el

control de alguna problemática específica, por ejemplo cuando falta algún maestro por enfermedad o por comisión, para suplirlo, o bien en otros casos para organizar cualquier tipo de festejos, actos cívicos, o desfiles que deben efectuarse durante el ciclo escolar.

Entre los compañeros nos tratamos de ayudar y nos repartíamos los trabajos a efectuarse desde la primera reunión, tal como el aseo, periódico mural, guardia semanal, el acto cívico de los lunes, el registro de asistencia de maestros, etc.

b) Aspecto social: Se puede comentar aquí el buen ambiente que prevalecía entre todos los docentes, tanto en la dirección y los maestros como en sentido inverso.

Creemos que las buenas relaciones entre los maestros son fundamentales para la buena marcha educativa. La buena disposición de los compañeros ayudaba en mucho a formar un ambiente propicio, de entrega al trabajo y de mutua ayuda. En general se puede calificar de agradable el trabajo entre los docentes.

Por lo que respecta al trato entre maestro-alumnos y alumnos-maestro, las cosas marchaban por buen camino, se buscaba la comunicación y diálogo.

A nivel de trato social entre los docentes y padres de familia, no había problemas, pues se procuraba informarles periódicamente sobre la marcha de aprendizaje, aunque no se profundizaba en aspectos más participativos.

Fue al iniciar el mes de noviembre de 1988 cuando el Profr. José Angel se incorporó al centro de trabajo. En ese entonces los grupos de primero y segundo grado se encontraban aún sin separar por la falta de los maestros respectivos, originando que cada grupo se compusiera de más de 60 alumnos cada uno. El grado de primero fue distribuido en dos grupos: El "A" compuesto de 34 alumnos y le correspondería a la maestra Maribel, y el "B" al maestro José Angel, éste grupo quedaría integrado por 35 alumnos, de los cuales 19

eran varones y 16 mujeres.

Cabe mencionar que nuestra escuela cuenta con ocho aulas, una de las cuales funciona como salón de clases y dirección, tenemos también un pequeño campo, un patio de recreo, así como dos pequeñas letrinas; para más detalles ver la figura 6.



Figura 6. Plano de la Escuela Prim. Rur. Fed. " Miguel Hidalgo "

2.2.2. Caracterización del grupo.

Caracterizar algún ser, según el diccionario es determinar a una persona o cosa por sus cualidades específicas o peculiares. En nuestro caso, caracterizar el grupo de estudio será la determinación para encontrar las cualidades y defectos que pueda tener en relación a la adquisición de la lecto-escritura. Así pues, el grupo fue el de primero "B" de la Escuela Rur. Fed. "Miguel Hidalgo", con el cual se pretendía laborar durante el ciclo escolar '88-89, con 19 varones y 16 mujeres, con niños de una clase social campesina pobre.

Las primeras impresiones que se tuvieron respecto al grupo de análisis fueron las siguientes:

Era un grupo nuevo de recién ingreso a las aulas de la Escuela Primaria con todo un mundo de posibilidades a desarrollar; éste era un grupo de gente menuda de seis años de vida y con vivencias limitadas al ámbito familiar, sólo nueve de ellos con un año de experiencia en el jardín de niños; pero por lo mismo, era un grupo sano, sin prejuicios contra nadie, con deseos de descubrir la vida que viven ya sus hermanos mayores; para unos, para otros, vivir la novedad de experiencias escolares; por lo mismo, un grupo con muchos matices afectivos.

En él aparecían cuatro repetidores, niños de siete hasta diez años. Algunos niños que se ausentaban por días y otros por temporadas, debido a los quehaceres del hogar; cuidar a los hermanos pequeños, o bien, el cuidado del pequeño rebaño lanar de la familia.

Finalmente un grupo que aparecía como mal alimentado, que originaría -- desgano, poco interés en ocasiones, y en otras sueño. Pues bien, éste era el panorama que presentaba el grupo de estudio, en el cual trataríamos de probar nuestras hipótesis de trabajo.

Para ilustrar un poco lo referente al contexto escolar y al grupo de trabajo, se muestran a continuación las figuras 7,8 y 9.



Figura. 7 El docente en una actividad escolar



Figura 8. El docente con el grupo escolar.

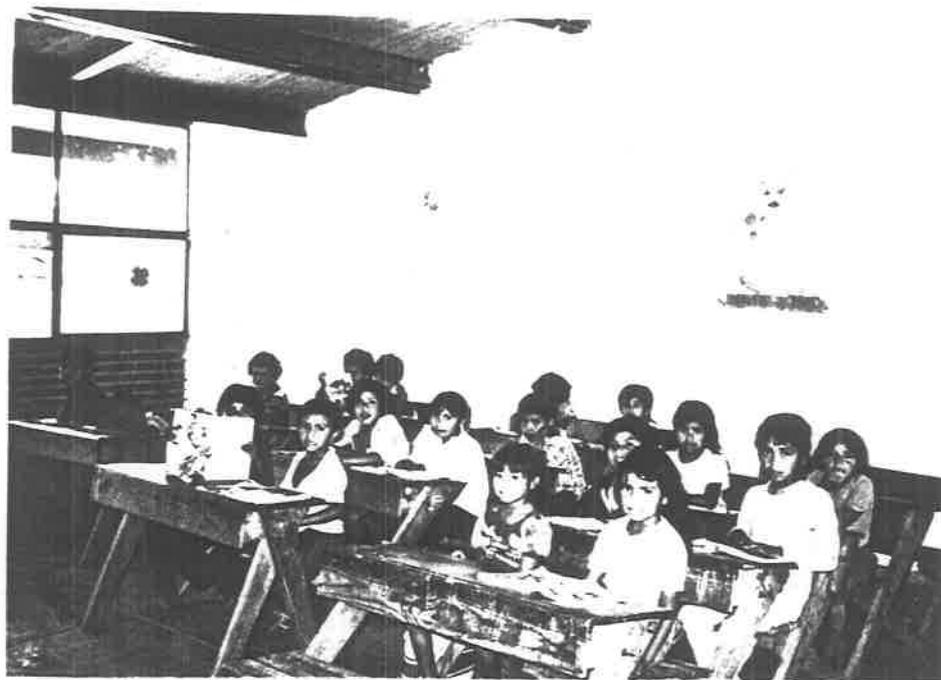


Figura 9. El grupo de primero en el salón

2.2.3. Los sujetos de estudio.

Delinear o representar a los alumnos que serían objeto de estudio, para dar idea cabal de ellos, fue el siguiente paso a realizar.

Había que descubrir uno a uno los sujetos que en verdad necesitaran de un tratamiento especial o por lo menos de mayor atención, con respecto a los demás miembros del grupo.

Habría la necesidad de elaborar algunos instrumentos especiales para detectar los alumnos que presentaran problemas de diversa índole: Auditivos, visuales, al "leer", al "escribir", al elaborar grafías o recortar imágenes, observar quienes serían dóciles y quienes inquietos, quienes participarían activamente en la clase y quienes sólo estarían estáticos.

En verdad sería problemático determinar quiénes necesitarían ayuda especial. Sin embargo, el objetivo estaba ya propuesto y habría que instrumentar lo convenientemente, para no dejar afuera a quien en verdad lo necesitara y/o

atender en exceso a quien no lo requiriera. La buena y concienzuda observación diaria nos diría quiénes sí y quiénes no.

Nos propusimos un tiempo razonable para tratar de diagnosticar los sujetos de estudio y el plazo fue de un mes como máximo. Pasando este lapso se iniciarían las muestras especiales o programadas que se implementarían para ir las registrando y observar gráficamente el desenvolvimiento de cada sujeto.

Se debe hacer aquí la aclaración que esta observancia debería ser crítica (a la luz teórica), pues como los alumnos aún no saben leer y escribir, no había la posibilidad de ayudarse para saber a ciencia cierta quién se retrasa y quién no, en los objetivos que marca el Programa Escolar. Recordemos que el objetivo que buscaríamos o el parámetro que debería ajustarnos a los docentes, sería en relación con los elementos y actitudes que propician o entorpecen la adquisición de la lecto-escritura en los alumnos que cursan el primer año de educación primaria.

Sabemos que el primer año de primaria debe proporcionar todos los elementos necesarios y siguiendo como es debido el método global de enseñanza-aprendizaje, el alumno debe ir dando muestras o signos de que al transcurrir los meses e ir avanzando en las unidades, se logrará saber leer y escribir.

Se menciona lo anterior, para dar explicación de captación en el proceso de nuestra investigación participativa: aun nos encontraríamos a tres meses de iniciado el curso escolar.

Como resultado del primer diagnóstico, los niños que se constituyeron como

"casos de observación permanente" fueron los siguientes:

Descripción de los sujetos de estudio. (Caso A)

1. ARACELY ALMONACID RIVAS.- Edad: 6 años; situación económica: media-baja; cuarta entre seis hermanos; huérfana de padre recientemente, muchas inasistencias por ayudar en el hogar a cuidar hermanos pequeños. Demasiado distraída.
2. JOEL ESTRADA TEJEDA.- Edad: 6 años; situación económica: muy pobre; el último de cuatro hermanos; ausentismo por ayudar en el hogar cuidando chivas; demasiado introvertido, casi no convive con sus compañeros; muy listo pero callado.
3. JOSE NATIVIDAD HERRERA MEDRANO.- Edad: 6 años; situación económica: media; segundo de tres hermanos; agobiado por sus compañeros por ser el más pequeño de estatuta entre los varones; desenvuelto y listo; comunicativo y juegón. Un año de preescolar.
4. ANAYELI JUAREZ ACEVEDO.- Edad: 6 años; situación económica: media; tercera entre cinco hermanos; su padre trabaja en los E.U.A.; muy distraída; siempre busca pretexto para estar fuera del salón; demasiado extrovertida; lista. Un año de preescolar.
5. EDUARDO JUAREZ MENDOZA.- Edad: 9 años; situación económica: medio-baja; cuarto de siete hermanos; muchas inasistencias por tener que ayudar a cuidar rebaño de chivas; ingresó a primero apenas este año escolar; su padre trabaja en los E.U.A.; marginado por sus compañeros; casi no participa en clase; padece una enfermedad cutánea permanente.
6. LETICIA JUAREZ MENDOZA. Edad: 6 años; situación económica: media-baja; quinta de siete hermanos; algunas inasistencias por ayudar en el hogar a cuidar

- hermanos pequeños; su padre trabaja en los E.U.A.; sí participa en clases y es lista.
7. MA. LIDIA MARTINEZ ARMENDARES.- Edad: 6 años; situación económica: muy pobre; segunda de tres hermanos; mal alimentada; demasiada introvertida; poco participa en clases; asiste regularmente a clases.
8. VERONICA MENDOZA BUENROSTRO.- Edad: 8 años; situación económica: media-baja repetidora de curso; última de seis hermanos; extrovertida; asiste regularmente a clases; muy lista; un poco distraída.
9. J. JESUS MENDOZA MELENDEZ.- Edad: 6 años; situación económica: media-baja; sexto de ocho hermanos; muy extrovertido; demasiado distraído e inquieto; asiste normalmente a clases; su padre trabaja en los E.U.A. Un año de pre-escolar.
- 10.- JORGE ALBERTO PUEBLA MARTINEZ.- Edad: 8 años; situación económica: muy pobre; repetidor de curso; quinto de ocho hermanos; muy extrovertido e inquieto; frecuentemente se ausenta de clases porque aduce ya saber los temas a tratar; muy listo.
- 11.- JORGE ARMANDO RIVAS DUARTE.- Edad: 6 años; situación económica: media; cuarto de cinco hermanos; poco participa en clases, algo introvertido; asiste regularmente a clases.
- 12.- MA. MERCEDES RIVAS MENDOZA.- Edad: 7 años; situación económica: media-baja segunda de cuatro hermanos; repetidora de curso; de lento aprendizaje; poco participa en clase; su padre trabaja en los E.U.A.
- 13.- JOSE ANTONIO RIVAS RODRIGUEZ.- Edad: 6 años; situación económica: media; cuarto de siete hermanos; demasiado extrovertido; muy distraído; la clase la convierte siempre en juego; poca concentración; es listo; su padre -- trabaja en los E.U.A.
14. FRANCISCO SANCHEZ OLGUIN.- Edad: 10 años; repetidor por dos veces en el --

grupo; situación económica: muy pobre; séptimo de nueve hermanos; huérfano de madre; pocas veces asiste a clases porque afirma ya saber los temas; es muy distraído; es listo.

La muestra fue extraída de un total de 35 alumnos del primer grado, grupo "B" de la Esc. Prim. Rur. Fed. "Miguel Hidalgo" de la comunidad de La Noria, Mpio. de San Diego de la Unión, Gto. y fue tomada en base a muchas observaciones realizadas en un lapso de un mes. Estos fueron los niños que presentaron mayores problemas o mostraron mayor número de deficiencias y retrasos en: expresión, socialización, destreza y conocimientos.

Cabe destacar que el 57% de la muestra pertenece al sexo masculino y el 43% al sexo femenino. Asimismo, el 43% se ubica entre la clase social media y baja, ya que sólo 28.5% son de la clase media y el mismo porcentaje a la clase baja.

La mayoría de los integrantes de la muestra, el 65% tienen 6 años de edad aunque también hay niños de 7, 8, 9 y 10 años. De los sujetos de estudio, sólo el 21% cursaron un año de preescolar y el 28% son repetidores. La mayoría de estos sujetos acuden regularmente a clases y sólo 4 de ellos tienen frecuentes inasistencias. Se puede decir que la mayoría de ellos son sociables y comunicativos. El 43% de los niños de la muestra tienen a sus padres (o al menos uno de ellos) trabajando en los E.U.A. y el 14% son huérfanos, lo que da por resultado un 57% que no cuenta con sus padres para que les auxilien en su formación educativa.

2.3. CATEGORIAS DE ANALISIS

2.3.1. Relaciones interpersonales.

En base a la Teoría analizada en la fundamentación, podemos deducir que la educación tiene como objeto la facilitación para el cambio y el aprendizaje, tomando en cuenta, desde luego, el proceso de desarrollo de los individuos, como hace referencia Carl R. Rogers:

" Cuando he sido capaz de transformar un grupo-y aquí me refiero a todos los miembros del grupo, incluso yo- en una comunidad de - aprendizaje, mi entusiasmo no conoce limites. Liberar la curiosidad, permitir que las personas evolucionen según sus propios intereses, desatar el sentido de la indagación, abrir todo a la pregunta y la exploración, reconocer que todo está en proceso de cambio, constituye una experiencia grupal inolvidable. En este contexto surgen verdaderos estudiantes " (28)

La facilitación de ciertos aprendizajes significativos depende en cierta medida de las actitudes interpersonales que se establezcan entre educador y educandos. Aunque según Jackson (1988) pueden existir hasta aproximadamente mil relaciones interpersonales diariamente entre el educador y sus alumnos, es necesario que éstos tengan ciertas características que apoyen las acciones de los alumnos.

Algunas actitudes que puede adoptar el profesor son:

a) Autenticidad. Es decir debe trabar relación con el estudiante, sin presentar máscara o fachada. Así, el alumno puede conferir al profesor una identidad real, y no un simple medio de que se vale la educación para lograr ciertos objetivos.

(28) ROGERS Carl R. Libertad y creatividad en la educación. Ed. Paidós. México. 1983 p.314

" El maestro puede ser una persona real en su relación con los alumnos, puede entusiasmarse, aburrirse, interesarse por los estudiantes, enojarse, ser sensible o simpático. Porque acepta estos sentimientos como suyos, no tiene la necesidad de imponérselos a sus alumnos." (29)

b) Aprecio, aceptación confianza y respeto. En la medida que el profesor aprecie los sentimientos del niño; se preocupe por él; le dé confianza, y a su vez, le tenga confianza, y sobre todo, lo respete; el alumno desarrollará sin temor las potencialidades que tiene como ser humano.

c) Comprensión empática. Si el maestro conoce las reacciones de los estudiantes, percibe cómo se presenta el proceso de aprendizaje, y aplica estos conocimientos en su labor docente; el alumno podrá avanzar más en su aprendizaje significativo. De ahí surge lo que se puede llamar comprensión empática determinada en relación al valor otorgado también por el alumno hacia el maestro, en razón de sus actitudes, y el mismo estudiante puede pensar: Por fin alguien comprende cómo siento y cómo soy yo, sin querer analizarme ni juzgarme. Ahora puedo prosperar, crecer y aprender." (30)

Cuando el profesor crea en el aula un ambiente en el cual estén en juego las citadas actitudes, que promuevan las relaciones interpersonales estrechas, el alumno podrá penetrarse más en el aprendizaje, tendrá deseos de experimentar, y en términos generales se convertirá en un ser que aprende y cambia constantemente.

Tomando en consideración lo antes planteado se propone llevar a la práctica la autenticidad, el aprecio, la aceptación, la confianza, el respeto y fomentar la comprensión empática, para con ello propiciar buenas relaciones interpersonales en el salón de clases, lo que suponemos servirá para --

(29) ROGERS, Op.cit. p.320

(30) Id. p. 322

lograr aprendizajes más significativos en la adquisición de la lecto-escritura en primer grado de educación primaria.

" La comunicación es una relación específicamente humana que puede ser bidireccional; susceptible de respuesta y en el que cada uno de los polos puede ser al mismo tiempo emisor y receptor." (31)

Pero no existe uno solo, sino muchos procesos de comunicación, que es tán presentes en la realidad, interactuando dinámicamente dentro de la forma ción social, que les imprime características específicas. Por ello se pueden distinguir los siguientes tipos de comunicación:

a) Comunicación interpersonal. Es aquella en la cual los participantes (emisor-receptor) se relacionan cara a cara, por lo tanto el intercambio de men sajes es más completo, ya que a la palabra se suman gestos, miradas, entona- ción de voz, e incluso silencios:

b) Comunicación intermedia. Esta caracteriza la relación que se da en el se no de grupos cuyos miembros comparten una cierta finalidad. En ella los inte grantes pueden entrar en una relación interpersonal cuando lo consideren ne cesario.

c) Comunicación colectiva. Es la que corresponde a la transmisión de los men sajes a través de los medios proyectados a la colectividad.

Comunmente se ha tachado de autoritaria la comunicación colectiva, y se exalta la interpersonal o la intermedia como característica de participación; sin embargo, el autoritarismo puede darse en cualquiera de las tres, piénsese cuando el padre y el maestro pretenden un saber acabado. Lo que sí puede ser posible es el aprovechar los dos primeros tipos de comunicación, y en cierto sentido procurar que la comunicación intermedia se convierta en comu nicación interpersonal con características participativas; es decir, lograr

(31) WILLIAMS, Raymond. Los medios de comunicación social. Barcelona, Península. 1971
pp. 15-17

que los participantes intercambien ideas, mensajes, actitudes, conocimientos experiencias, a través de los cuales es posible reordenar y estructurar las ideas.

Tomando en cuenta lo propuesto en las relaciones interpersonales y en lo referente a la comunicación, se pretende crear un ambiente social fundamentado en la comprensión, en la aceptación, en la confianza, en la autenticidad del profesor, y sobre todo, de mantener una comunicación interpersonal, en donde tanto el docente como el alumno tengan oportunidad de ser emisores y receptores.

La relación maestro-alumno deberá tomar en cuenta la autoridad de ambos, basada en la autonomía de los alumnos y buscará la apropiación al conocimiento mediante nuestra guía.

Las relaciones alumno-alumno son de gran importancia, ya que éstas determinan la forma del grupo, lo que en gran medida propicia que el profesor actúe de un modo especial. Pero es necesario que los alumnos se abran al diálogo, porque con ello podrán realizar y discutir los hechos. Cosa que a la vez de aumentar su socialización, incrementarán también su aspecto cognoscitivo.

Asimismo, en las relaciones maestro-padres de familia debe haber comunicación constante, esto con la finalidad de concientizarlos de la importancia que tiene su colaboración con el maestro dentro del proceso educativo, de tal manera que en sus hogares creen a sus hijos un ambiente agradable, animándolos y comprendiéndolos. Pero es necesario repetir que las relaciones entre padre de familia y profesor deben estar basadas en el diálogo y estar centradas en el alumno y su desarrollo.

2.3.2. Estrategias Psicopedagógicas.

Una estrategia es aquella acción que se implementa para lograr un cierto fin, puede tomarse también como el arte de dirigir ciertas acciones para lograr un objetivo. Por lo tanto, definiremos como estrategias psicopedagógicas aquellas acciones que podemos implementar para lograr que el alumno adquiera el proceso de la lecto-escritura.

El profesor, al situarse como investigador desde el punto de vista participativo, tiene la obligación de coordinar la implementación de ciertas estrategias, que en este caso, llamaremos psicopedagógicas, porque en gran medida estarán orientadas a ayudar al alumno, tomando en cuenta su aspecto psicológico y con las consecuencias pedagógicas que se derivan de éste. Aunque es muy difícil establecer una división, trataremos de separar las estrategias psicológicas y las pedagógicas.

Dentro de las primeras, proponemos que el profesor actúe con autenticidad implícita; es decir, que en vez de fingir cierto rol de aprecio hacia los alumnos, sea auténtico pero justo, y que su aprecio no lo use para chantajear, sino en el momento en que lo siente. También se propone que el profesor acepte a los alumnos tal como son, con sus diferentes características; -- además que se otorgue confianza a que el niño actúe. Además es necesario que el maestro logre la relación empática.

Situándonos desde un plano epistemológico, se propone que:

- 1) El alumno interactúe con el objeto de conocimiento; hecho que nos conduce además a determinar las siguientes estrategias pedagógicas.
- 2) En nuestra práctica, partiremos de aproximar al alumno con la lecto-escritura, mediante la creación de una necesidad. Posteriormente y en consecuencia de ello, se propone ayudar al alumno a comprender la lengua escrita como un código. Asimismo que el niño analice la lengua escrita y últi-

mamente enfrentarlo analíticamente con el sistema de escritura.

También se deben tomar en cuenta las diferencias de cada alumno, para planear el trabajo docente.

Otra estrategia que proponemos en cuanto a las relaciones del profesor con los padres de familia, es que exista una comunicación directa, constante. Esta, con el fin de consolidar ciertas actitudes de los segundos que pueden auxiliar al primero a lograr avances más significativos, o en el último de los casos, no obstaculizar su trabajo. Para ello, se propone concientizar a los padres de familia sobre el problema de sus hijos, y sugerirles que comprendan al niño y que le otorguen la confianza necesaria para no cohibir la actividad del niño.

Además se retomarán los momentos básicos del proceso educativo como son:

a) La planeación. Para ello, tomaremos en cuenta los objetivos que nos marca el programa de primero y que nos exigen institucionalmente. Pero éstos no estarán organizados rígidamente, sino que se tomarán en cuenta dentro de una planificación general y se verán conforme lo vaya requiriendo el grupo.

Es necesario esclarecer, o decir de antemano que la planeación general a que nos referimos, se hará por módulos. De esta manera se evitará pasar de una unidad a otra dejando lagunas de conocimiento y a la vez, se tomarán en cuenta los intereses del niño.

En caso de no existir interés por parte de los niños hacia los objetivos modulares, nos proponemos encausar el interés de una manera sutil hacia los objetivos.

b) Ejecución. En este momento, se ejecutará lo planificado, pero como lo mencionábamos arriba, se dará oportunidad a la espontaneidad de los alumnos. De esta manera, se otorgará mayor libertad a los niños para aprove-

char su creatividad y lograr avances constructivos.

c) Evaluación. En esta parte nos daremos cuenta del proceso que va manifestando el educando; por ello, más que un resultado, la evaluación va a ser parte del proceso.

El parámetro para determinar el avance dentro del proceso va a estar en relación al nivel de la adquisición de la lecto-escritura y en base a ésto, podremos proponer aquellas actividades que ayuden o auxilién a los niños que se vayan rezagando. Esto, siempre sin menoscabo de su libertad.

En este proceso se toma en consideración, tanto las exigencias institucionales de planeación, como las características infantiles.

2.4 INSTRUMENTOS DE OBSERVACION Y REGISTRO EN EL SEGUIMIENTO.

El llevar a cabo ciertas actividades implica instrumentar mecanismos -- que den cuenta de éstas, por eso es necesario proponer ciertos instrumentos, en los cuales se registren nuestras actividades, así como los avances de los alumnos.

Propusimos para ello, tres tipos de registro de información. Mismos -- que describiremos a continuación:

a) El primer instrumento lo denominaremos: Registro de Niveles de Lecto-escritura, en el cual se anota los nombres de cada uno de los alumnos que participaron en el experimento; también se anota el nivel en el que se encontraba cada sujeto en el momento de elaborar la muestra respectiva. Estos niveles los tomamos en relación con los manejados por Margarita Gómez Palacios y Emilia Ferreiro y son: el nivel presilábico; el nivel silábico; el nivel silábico-alfabético y el nivel alfabético.

Asimismo, este instrumento cuenta con una columna para registrar las observaciones de cada alumno durante el proceso de investigación, o en la última muestra. / Todo ello con el fin de llevar un seguimiento del estudiante.

(Ver cuadro no. 3)

b) Otro instrumento de registro que consideramos necesario, es el denominado:

Registro o Instrumento de Observación del Proceso de Construcción del Cono-
cimiento, en el cual, además de anotar el nombre del alumno, se especi-
can los siguientes momentos de construcción del conocimiento:

1. Mundo de significaciones, en el cual se observa si el alumno no comenta --
cuestiones de su entorno social.
2. Conflicto cognitivo, en él se ve si el niño plantea preguntas y se cuestio-
na acerca del objeto de estudio.
3. Interacción con el objeto de estudio, mediante éste se anota si el alumno'
discute y reflexiona colectivamente acerca del objeto de estudio.
4. Generalización, mediante el cual se observa si el alumno retoma y cuestio-
na sus conocimientos anteriores, además si se establecen relaciones entre'
los conocimientos anteriores y el objeto de estudio.
5. Contextualización del conocimiento, en el cual se observa la manera de có-
mo el alumno se apropia del lenguaje escolar y de si elabora conceptos in-
dividuales y colectivos.

Este instrumento de evaluación se elaboró para registrar los aspectos an-
teriores en las cuatro primeras unidades de aprendizaje, con una escala de:

- 1) Con frecuencia, 2) Pocas veces y 3) Casi nunca. Ello nos servirá para '
conocer la medida en la cual los alumnos interactúan con el objeto de conoci-
miento y cómo generalizan y contextualizan el conocimiento. (Ver anexo No. 1)

c) Otro instrumento de registro utilizado es el Diario de Campo, éste tiene la función de registrar aquellas actitudes y actividades del profesor que estén en relación con el problema en cuestión. Además nos sirve también para anotar las actitudes de los padres de familia de los alumnos del experimento y los hechos que se consideran significativos en el proceso educativo.

2.5 CRONOGRAMA

AGENDA DE TRABAJO

Investigación sobre actitudes psicopedagógicas a realizar en el período de julio de 1988 a septiembre de 1989.

MESES	DIAS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26	27	28	29	30	31				
JULIO																																				
AGOSTO					A	A	A	A	A	A																										
SEPTIEMBRE		A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A	A		
OCTUBRE		E	G	G	G	G	G	H	E	B	B	H	C	E	G	G	G	G	E	E	G	G	G	H	E	G	G	G	G	G	G	G	G	G		
NOVIEMBRE		G	G	G	E	H	G	G	G	E	G	G	G	E	G	G	G	E	E	G	G	G	E	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	G	D	
DICIEMBRE		G	H	E	G	G	G	G	E	G	G	E																								
ENERO		G	G	G	G	H	E	G	G	E	G	G	E	G	G	E	G	G	E	G	G	E	G	G	E	G	G	E	G	G	E	G	E	D		
FEBRERO				J								J																								
MARZO		K	K	K			K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	K	
ABRIL		K						K																												
MAYO						K																														
JUNIO																																				
JULIO																																				
AGOSTO																																				
SEPTIEMBRE																																				

ACTIVIDADES

- PLANEACION.
 A.- Elaboración de la propuesta pedagógica dentro del proyecto.
 IMPLEMENTACION.
 B.- Observación del grupo para detectar alumnos irregulares.
 C.- Selección de sujetos de estudio.
 D.- Reuniones con los padres de familia.
 E.- Reunión entre los dos equipos docentes para confrontar el trabajo realizado.
 F.- Planeación de actividades adaptadas al nivel de los alumnos.
 G.- Ejecutar acciones planeadas.
 H.- Evaluación mediante muestras.
 EVALUACION.
 I.- Evaluación final de las muestras.
 J.- Análisis de la información obtenida.
 K.- Elaboración del informe del experimento, caso "A".
 L.- Entrega del documento a la Comisión de Titulación.

CUADRO 2 : CRONOGRAMA DE TRABAJO.

CAPITULO III

ANALISIS DE RESULTADOS

" Si queréis niños inteligentes, capa
ces de levantar la cabeza y escoger los
senderos, es necesario que también vos
tros enfoquéis las cosas de otra forma"

Celestine Freinet.

3.1. LA ACTITUD PSICOPEDAGOGICA DEL DOCENTE

3.1.1. Las relaciones interpersonales.

Si la educación tiene como objetivo primordial la facilitación del cambio, del aprendizaje, y del proceso de desarrollo de los individuos, es factible llevar a cabo acciones que promuevan dicha facilitación. Por ello exponemos a continuación algunos resultados de nuestro trabajo.

Comprobamos que las relaciones interpersonales se multiplican si se promueve el diálogo abierto entre maestros y niños, así como también se revierte el emisor y productor de diálogos.

Cuando se desarrollan y facilitan las buenas relaciones en cualquier situación humana, se abre el camino para que las labores se desarrollen sin contratiempos, se logren mejores resultados y se conviva en un clima de paz y armonía. Siempre es saludable tener menos obstáculos para desarrollar trabajos y realizar cualquier actividad humana.

Las características del docente que prevalecieron durante el ciclo escolar en cuanto a relaciones interpersonales fueron:

- a) La autenticidad que tratamos de manifestar y dar, sin fingimientos, ni máscaras o hipocresías. Buscamos ser lo más reales posible, eso ayudó al desempeño e integración en las labores.
- b) Hubo aprecio entre todos, lo que originó aceptación mutua y confianza ilimitada. El saber que todos servimos para algo y que de alguna manera, todos aportamos algo positivo, nos ayudó a no menospreciar a nadie, ni a marginar los del grupo. Al contrario, nos complementábamos, y lo que no aportaba uno, lo proponía el otro, dando así variedad e incluso imaginación en el desempeño de los trabajos.

El respeto mutuo fue de gran utilidad para los alumnos como para los

maestros. Sabemos que es básico este elemento para fincar excelentes amistades. Y, por el contrario, si se carece de él, todo empeño se viene abajo y no se alcanza ningún objetivo.

c) Creemos que en nuestro caso logramos una empatía favorable, la cual se manifestó en actitudes de cooperación, de apoyo, y de buenas maneras.

La reacción para el aprendizaje esperada no tardó en hacerse sentir. Se notó deseos de aprender, y un clima muy agradable.

No con esto queremos afirmar que todo marchó sobre ruedas, si somos sin ceros, no podemos callar que a veces las cosas no marcharon muy bien, en ocasiones hubo rebeldías, malos entendidos, retrasos, o distorsión en cuanto a disciplina, que no ayudó a ejecutar acciones que pudieron ser mejores, pero la educación es eso: Combinación de labores bien realizadas, y otras que causan problemas, incluso labores frustradas, no obstante eso es válido para comprender al ser humano en su evolución.

3.1.2. Estrategias psicopedagógicas.

Las acciones que se implementaron para lograr los fines propuestos en la adquisición de la lecto-escritura fueron las siguientes:

a) En cuanto a las psicológicas: Nos propusimos actuar como docentes auténticos, apreciando a los alumnos en su justo medio, sin excesos, pero también sin descuidos. Creemos que esto fue fundamental, porque el niño se siente apreciado, amado, rinde más que otro que sólo es despreciado o dejado de lado; el aceptar a los alumnos tal cual son, es indispensable para la buena marcha del aprendizaje, pues si como maestros sólo aceptamos a aquellos " niños modelo", nunca podremos trabajar objetivamente, siempre estaremos pidiendo idealismos, frustrando a los niños que atendemos e incluso nos frus-

traremos nosotros mismos, pues nunca alcanzaremos ningún objetivo.

b) En cuanto a las pedagógicas: Algunas actividades que realizamos con el fin de que el alumno interactuara con el objeto de conocimiento fueron:

- El recortado de palabras, la iluminación de palabras, la adivinación de palabras, el copiado de palabras, todo esto se realizó aprovechando las características lúdicas de los niños.

- Creamos la necesidad de la aproximación de la lecto-escritura mediante la narración de relatos propios de su edad, con la finalidad de que sintieran la necesidad de leerlos directamente. Nuestros materiales para este caso fueron cuentos de viñetas o pictogramas; los recados; la utilización de muñecos para dramatizar algunos textos, y otros tipos de materiales escritos familiares con el niño. (envases, etiquetas, bolsas, anuncios, recados, letreros en la escuela entre otros)

-También se logró que inventaran códigos propios de su edad. Algunos resultados fueron: Que partieron de códigos mímicos, después realizaron códigos icónicos más perfectos que al inicio, para finalizar con los códigos gráficos, precursores, en modo alguno, de la apropiación de los signos gráficos. Suponemos que ésto trajo como consecuencia que el niño trató de analizar la lengua escrita, comenzando por analizar enunciados, después palabras y sílabas, para terminar en las letras. Con ello se trató de responder a la aparición espontánea de los procesos de adquisición de la lengua escrita, y de las características evolutivas de los niños de esta edad.

Los momentos del proceso didáctico propuesto, se llevaron a la práctica de la manera planeada, y aunque se tuvo libertad de actuar, no se llegó al libertinaje. No faltaron críticas destructivas por parte de algunos maestros que supusieron que esta libertad era indisciplina, pero la verdad es que la creatividad y el afán de participación del estudiante, ^{lograron} ~~hicieron~~ ^{hicieron} que en ocasiones se cayera en algunos ruidos interpretados como indisciplina.

3.2. SEGUIMIENTO Y EVALUACION DEL PROCESO COGNITIVO

Para poder dar cuenta de los alcances y limitaciones que surgieron al implementar la propuesta pedagógica, se necesita analizar los datos que cada instrumento de registro contiene. Para ello, a continuación se describen los resultados de cada instrumento, con el fin de inferir algunos hechos significativos.

En el registro de niveles de lecto-escritura se anotan los resultados de cinco cortes muestrales, los que por viscosidades en el trabajo, se tuvieron que aplazar, desde el mes de septiembre en el que estaba programada la primera muestra, para iniciar el siete de diciembre de 1988, y seguir los demás cortes muestrales el 24 de enero, 6 de febrero, 22 de febrero, y la muestra final el ocho de marzo de 1989. (ver cuadro 3 y anexos 2 a 6)

En tal registro pudimos darnos cuenta que, a modo de evaluación diagnóstica el grupo se encontraba de la siguiente manera:

- El 71.4% de los alumnos caso partieron del nivel silábico;
- El 28.6 partieron del nivel presilábico.

El mismo registro nos sirvió para poder determinar una evaluación final que reportó los siguientes datos:

- El 14 % de los alumnos caso se ubicaron en el nivel silábico;
- El 36 % se ubicaron en el nivel silábico - alfabético; y
- El 50 % se ubicaron en el nivel alfabético.

Esto muestra un avance significativo en el nivel de adquisición de la lecto-escritura y se puede notar que ya nadie se encuentra en el nivel presilábico, además la evaluación final se realizó poco más de dos meses antes de finalizar el curso escolar, lo que implica la modificación de estos resultados al fin del curso. (ver figuras 10 y 11)

N P	N O M B R E	MUESTRA 1 7 DIC 88	MUESTRA 2 24 ENE 89	MUESTRA 3 6 FEB 89	MUESTRA 4 22 FEB 89	MUESTRA 5 8 MAR 89	OBSERVACIONES
1	ALMONACID RIVAS ARACELY	PRESILABICO	SILABICO	SILABICO	ALFABETICO	SILABICO	PROBLEMAS FAMILIARES FALTAS EXCESIVAS
2	ESTRADA TEJEDA JOEL	PRESILABICO	SILABICO	SILABICO	SILABICO	SILABICO-ALFA- BETICO	
3	HERRERA MEDRANO J. NATIVIDAD	PRESILABICO	SILABICO	SILABICO-ALFA BETICO	PRESILABICO	ALFABETICO	
4	JUAREZ ACEVEDO ANAYELI	SILABICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO	SILABICO-ALFA- BETICO	
5	JUAREZ MENDOZA EDUARDO	SILABICO	SILABICO	SILABICO	PRESILABICO	SILABICO-ALFA- BETICO	INGRESO DE EDAD EXTRA
6	JUAREZ MENDOZA LETICIA	SILABICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO	SILABICO-ALFA- BETICO	
7	MARTINEZ ARMENDAREZ MA. LIDIA	SILABICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO	SILABICO	SILABICO	PROBLEMAS FAMILIARES DEMASIADA DISPERSION
8	MENDIOLA BUENOSTRO VERONICA	SILABICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO-ALFA BETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	REPETIDORA MAYOR APROVECHAMIENTO
9	MENDOZA MELENDEZ J. JESUS	SILABICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO	ALFABETICO	
10	PUEBLA MARTINEZ J. ALBERTO	SILABICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO-ALFA BETICO	ALFABETICO	ALFABETICO	REPETIDOR MAYOR APROVECHAMIENTO
11	RIVAS DUARTE JORGE ARMANDO	SILABICO	ALFABETICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO-ALFA- BETICO	ALFABETICO	MAYOR APROVECHAMIENTO
12	RIVAS MENDOZA MA. MERCEDES	SILABICO	SILABICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO-ALFA- BETICO	ALFABETICO	REPETIDORA
13	SANCHEZ OLGUIN FRANCISCO	SILABICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO-ALFA BETICO	SILABICO	ALFABETICO	REPETIDOR
14	RIVAS RODRIGUEZ J. ANTONIO	PRESILABICO	PRESILABICO	PRESILABICO	SILABICO	SILABICO-ALFA- BETICO	

GRAFICAS COMPARATIVAS ENTRE EL INICIO Y FIN DEL EXPERIMENTO



FIGURA No.. 10

Gráfica de porcentajes de niveles de Lecto-escritura en el inicio del experimento. 3ª Unidad.

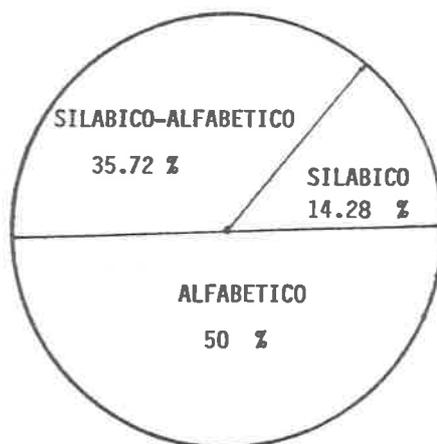


FIGURA No. 11

Distribución de los niveles de Lecto-escritura en el último corte muestral, -- 8 de mayo de 1989.

En lo que respecta al seguimiento de cada alumno, se muestran posteriormente las gráficas individuales, que nos dan pautas para comprender más claramente los avances y retrocesos en la comprensión de la lecto-escritura.

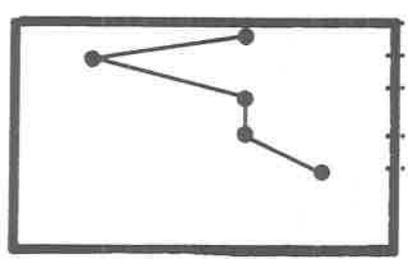
Hubo dos sujetos (14%), que al inicio del experimento avanzaron en el proceso, pero después retrocedieron y no pudieron llegar al nivel propuesto, una posible causa que sí es necesario mencionar, es la que éstos dos niños vivían en un ambiente familiar muy problemático, y tuvieron demasiadas inasistencias.

También puede verse que siete de los sujetos de estudio (50%), ascendieron en las primeras muestras, mientras que en la cuarta hubo regresiones, pero, finalmente alcanzaron un nivel superior.

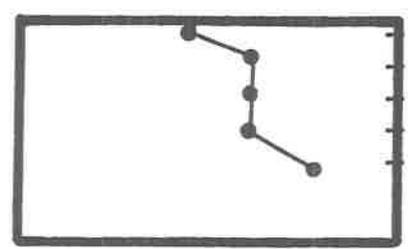
Cinco de los casos avanzaron regularmente sin regresión.

De todo esto, puede desprenderse que hubo personas que no avanzaron mediante el experimento, como en el primer caso, personas que a pesar de las regresiones avanzaron, y también sujetos que tuvieron un proceso lineal y ascendente. (ver cuadro no. 4)

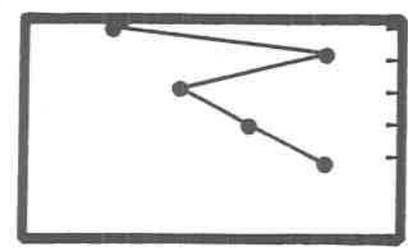
ALFABETICO
SILAB - ALFAB
SILABICO
PRE - SILABICO



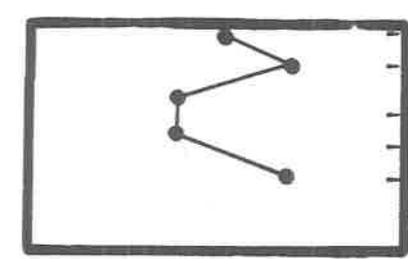
1



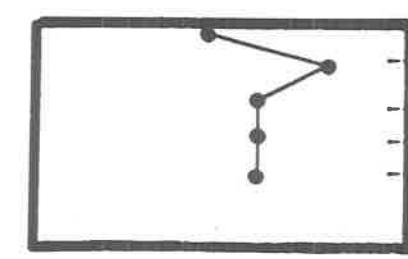
2



3

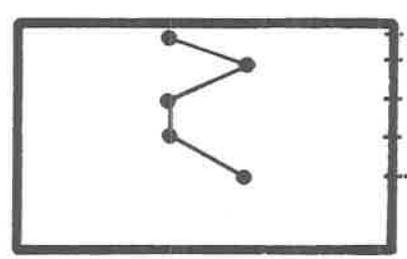


4

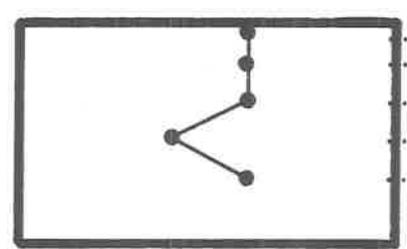


5

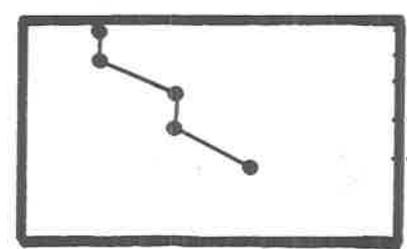
ALFABETICO
SILAB - ALFAB
SILABICO
PRE - SILABICO



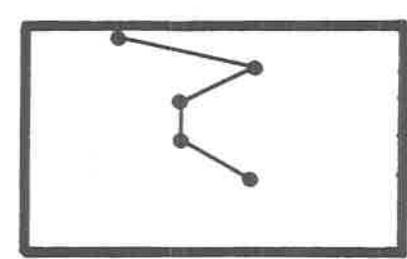
6



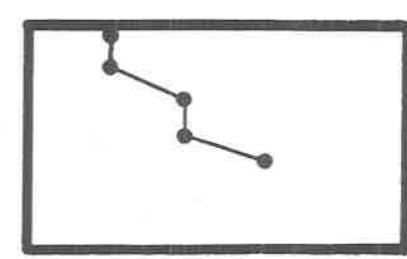
7



8

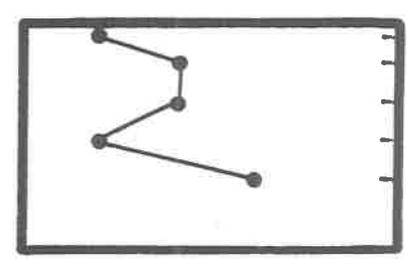


9

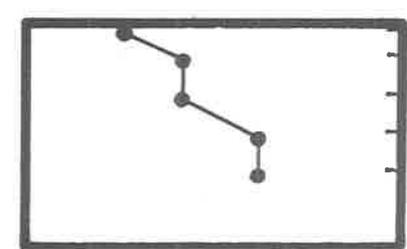


10

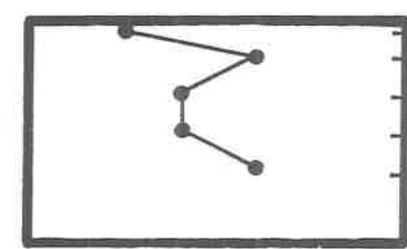
ALFABETICO
SILAB - ALFAB
SILABICO
PRE - SILABICO



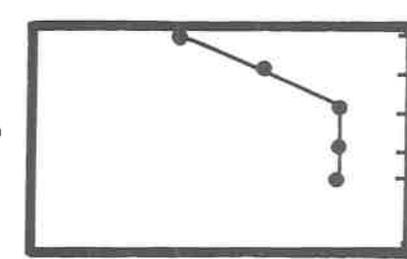
11



12



13



14

CUADRO Num. 4

Gráficas de avance por corte muestral en la adquisición de la lecto-escritura

A continuación se analizan los datos que arrojaron los registros de observación del proceso de construcción del conocimiento, que fueron elaborados uno para cada alumno-muestra, por lo tanto, sólo se presentan las concentraciones de los resultados por aspecto.

Participación UNIDAD	CON FRECUENCIA	POCAS VECES	CASI NUNCA	TOTAL
III	0	9	5	14
IV	0	9	5	14
V	1	9	4	14
VI	4	10	0	14

CUADRO No. 5. Resumen de participación en relación con el mundo de significaciones del alumno, en relación con el indicador El alumno comenta cuestiones de su entorno social.

En este momento, el resultado final muestra que hubo avance significativo, porque al inicio del experimento nadie lo hacía con frecuencia, y al término del experimento vemos que el 28 % ya comentaba con frecuencia las cuestiones de su entorno social. Hecho que nos lleva a afirmar que, buena parte del grupo se relacionó en mayor intensidad con el contexto.

Participación UNIDAD	CON FRECUENCIA	POCAS VECES	CASI NUNCA	TOTAL
III	0	7	7	14
IV	0	8	6	14
V	1	9	4	14
VI	3	6	5	14

CUADRO No. 6 Resumen de participación en el momento del conflicto cognitivo del alumno.

En este momento del conflicto cognitivo, en lo relacionado con si el alumno plantea preguntas y cuestionamientos acerca del objeto de estudio, el resultado final es que hubo avance significativo, porque al inicio del experimento nadie lo hacía con frecuencia y al término del experimento, vemos que el 21 % ya planteaba con frecuencia preguntas y cuestionamientos acerca del objeto de estudio, y el parametro casi nunca se redujo a siete personas.

PARTICIPACION UNIDAD	CON FRECUENCIA	POCAS VECES	CASI NUNCA	TOTAL
III	0	7	7	14
IV	0	9	5	14
V	0	11	3	14
VI	1	11	2	14

CUADRO No. 7 Resumen de participación en el momento de la interacción con el objeto de estudio.

En este momento, en el que se observa si el alumno discute y reflexiona colectivamente acerca del objeto de estudio, el resultado final fue que hubo avance muy grande, constante y ascendente, llegando a centrarse la mayoría de los alumnos en la categoría intermedia, pues al inicio del experimento la mitad no lo hacía.

PARTICIPACION UNIDADES	CON FRECUENCIA	POCAS VECES	CASI NUNCA	TOTAL
III	0	9	5	14
IV	0	10	4	14
V	0	11	3	14
VI	2	10	2	14

CUADRO No. 8 Resumen de participación del momento de la generalización del conocimiento.

En el momento de la generalización, en lo referente al inciso "a" en el que se observa que el alumno retoma y cuestiona sus conocimientos anteriores, el resultado final se tradujo en un avance, aunque no en todos los casos, sí en la mayoría, pero es destacable también que no fue siempre a la categoría deseada, pero sí en la intermedia.

PARTICIPACION UNIDAD	CON FRECUENCIA	POCAS VECES	CASI NUNCA	TOTAL
III	0	8	6	14
IV	0	10	4	14
V	1	7	5	14
VI	2	10	2	14

CUADRO No. 9 Resumen de participación en el momento de la generalización.

En el momento de la Generalización, en lo referente al inciso "b", en el que se observa que el alumno establece relaciones entre sus conocimientos anteriores y el objeto de estudio, el resultado final es un avance con tenden-

cia hacia las categorías con frecuencia y en especial a la de pocas veces.

PARTICIPACION UNIDAD	CON FRECUENCIA	POCAS VECES	CASI NUNCA	TOTAL
III	0	9	5	14
IV	0	10	4	14
V	0	12	2	14
VI	1	12	1	14

CUADRO No. 10 Resumen de participación en el momento de la contextualización del conocimiento.

En el momento de la contextualización del conocimiento en lo referente al inciso "a", en el que se observa si el alumno se apropia del lenguaje escolar se notó una fuerte tendencia hacia la categoría intermedia, y se observó una reducción en cuanto al casi nunca.

PARTICIPACION. UNIDAD	CON FRECUENCIA	POCAS VECES	CASI NUNCA	TOTAL
III	1	8	5	14
IV	1	8	5	14
V	3	9	2	14
VI	5	8	1	14

CUADRO No. 11 Resumen de participación en la contextualización del conocimiento.

En el aspecto de la Contextualización del conocimiento, en lo referente al inciso "b", en el que se observa que el alumno elabora conceptos individuales y colectivos, el resultado final es un aumento cuantitativo en la categoría

ría confrecuencia y una disminución en el casi nunca, lo que se traduce también en un avance de este aspecto a lo largo del experimento.

Del análisis se deduce que el grado de participación del sujeto al inicio del experimento, buena parte del grupo se ubicaron en el "casi nunca" y "pocas veces". Además el "con frecuencia" relativamente no se presentó en la tercera y cuarta unidad.

Al terminar el experimento, los "con frecuencia" aumentaron, y los "casi nunca" disminuyeron.

Se pudo observar que en la mayoría de los alumnos hubo un proceso progresivo y ascendente en cuanto a los diversos momentos de construcción del conocimiento en las muestras revisadas.

Un hecho bastante evidente es la heterogeneidad del grupo en estudio, sin embargo, esto no vino a obstaculizar del desarrollo cognoscitivo de cada uno de los alumnos, aunque no hay que menospreciar que por lo general fueron dos personas, el 14 % , que no evolucionaron mediante el experimento en la construcción del conocimiento.

Los incisos a y b citados anteriormente corresponden a dos aspectos de los momentos de generalización, y contextualización del conocimiento utilizados en el instrumento de observación del proceso de construcción del conocimiento. Para mayor comprensión ver anexo No. 1.

CAPITULO IV

ANALISIS COMPARATIVO DE RESULTADOS

" La educación no es una fórmula de escuela, sino una obra de vida. "

Celestine Freinet.

Una vez analizados los resultados de nuestro experimento y para confrontarlos con los del otro equipo, se hizo necesario realizar un análisis comparativo, con el fin de darnos cuenta si es que se comprueba nuestra hipótesis en los diferentes contextos donde se experimentó la propuesta pedagógica.

Para tal efecto, recordaremos que el experimento "A", realizado en la Comunidad de La Noria de Alday, municipio de San Diego de la Unión, Gto. se realizó con una muestra de catorce alumnos del primer grado y el segundo experimento o caso "B", se desarrolló en la comunidad de Villa Guerrero, municipio de Cadereyta, Qro. con una muestra de trece niños perteneciente al segundo grado de educación primaria.

Los dos casos diferían en cuanto a contexto y grupo atendido, pero tenían en común el mismo procedimiento psicopedagógico en el cual sólo cambiaban los contenidos de aprendizaje por razones de los objetivos de grado.

Los resultados de ambos experimentos, al tomar en cuenta la ubicación de los alumnos respecto al proceso de adquisición de la lecto-escritura son:

En el caso "A" el 50% de los alumnos se ubicaron en el nivel alfabético, mientras que en el caso "B" fué el 69%, al finalizar el experimento, que en el primer caso terminó el 8 de marzo y en el segundo 5 de enero, aunque se vea que hubo un retraso considerable entre "A" con respecto a "B", en cuanto al nivel alcanzado y el tiempo del último corte muestral, ésto se puede explicar al observar que todos los alumnos del caso "B" ya tenían un año de permanencia en la escuela, mientras que la mayoría de "A" eran de nuevo ingreso a la misma.

El 35.7% de los alumnos de "A" se localizaron en el nivel silábico-alfabético, mientras que solamente en el 8% del caso "B" sucedió así. Esta diferencia también la puede explicar: la relatividad de los grados.

En el último corte muestral, el 14.5% de los alumnos del caso "A" se ubi-
caron en el nivel silábico; mientras que en el caso "B" fueron 15 % de los ni-
ños los que encontraron en este nivel. En este aspecto se puede observar que
los resultados fueron relativamente iguales, lo que pudiera, en dado caso, su-
poner un retraso considerable en el caso "B", si se tomara en cuenta el grado
escolar del alumno; pero no hay que olvidar que en este experimento, el último
corte muestral se hizo unos meses antes que en el caso "A".

Ningún elemento del caso "A" se ubicó en el nivel presilábico, no así en
el caso "B", en el que dos alumnos no pudieron avanzar hacia los demás nive-
les. Pero no por este caso se puede decir que el experimento no funcionó, ya
que los alumnos en cuestión tienen algunos problemas mentales y socio-afecti-
vos que hacen que su evolución sea demasiado lenta, lo que hace necesario re-
mitir a estos casos, a algún centro de educación especial, no porque no se
quieran atender sino por sentir que es necesario que los vea un especialista.

Se puede observar que en ambos casos hubo avance en el proceso de adqui-
sición de la lecto-escritura y que las diferencias que existieron se presenta-
ron principalmente por dos causas:

- 1ª La diferencia temporal en la recolección de datos, y
- 2ª la diferencia de grado escolar.

Los resultados en cuanto a la observación del proceso de construcción
del conocimiento fueron más parecidos. En ambos casos, los alumnos avanzaron
de la pasividad o poca actividad a la participación o más actividad en la
construcción de su conocimiento.

CAPITULO V

EVALUACION DE LA PROPUESTA DIDACTICA

" Guardad en nuestros alumnos el apetito natural, Dejadles escoger su alimento en el medio rico y favorable que vosotros les preparéis. Entonces seréis educadores. "

Celestine Freinet.

La evaluación es un proceso sumamente importante, tanto para dar cuenta de los alumnos, como de los procesos que para su desarrollo se implementan, y es por eso que, en este caso pretendemos evaluar la propuesta pedagógica. Para tal efecto hemos tomado en cuenta algunos indicadores que pueden auxiliarnos en esta tarea, y son:

- Finalidades. Mediante nuestro trabajo, pretendíamos auspiciar el desarrollo de la lecto-escritura para eliminar los problemas que la mala o deficiente adquisición de la misma ocasionan en los grupos de segundo grado de la educación primaria, y a la vez subsanar aquellos problemas que ya están presentes en este segundo grado, además buscamos que desde primer grado y por acciones preventivas, se eviten futuros problemas en los segundos grados. Suponemos que esta finalidad se dió paulatinamente, tal y como lo demuestran los cortes muestrales realizados a lo largo del experimento.

- Pertinencia de la propuesta. La necesidad de abatir el analfabetismo sigue presente en nuestro país. Tan era oportuna y factible de trabajar, que eso quedó fundamentado desde el proyecto de investigación en el autodiagnóstico.

- Rol del Alumno. Según la teoría adoptada, se pretendió un alumno activo que interactuara con el objeto de conocimiento y con una buena dosis de autonomía, lo que sí se logró como lo muestran resultados tratados en capítulos anteriores.

En la misma teoría subyace el rol del maestro y se puede conceptualizar como un guía, un ser activo, propiciador de autonomía, un ser que toma en cuenta las diferencias de cada uno de sus alumnos. Cosas que si no logramos enteramente, sí podemos admitir que nuestra práctica docente fué modificada y

salimos un poco más de las prácticas tradicionalistas.

- Las relaciones maestro-alumno. Como ya lo afirmamos anteriormente, buscamos una comprensión empática y una comunicación comprensiva entre otras cosas. Razón por la que creemos que se logró al través de nuestro experimento, y lo mejor de ello es que los alumnos y maestros aprovecharon estas situaciones; los primeros en la ayuda directa sobre su desarrollo, y los segundos en la conceptualización de su nueva práctica docente.

- Ambiente grupal. Aunque por ojos de otros, principalmente los maestros de los demás grupos de la misma escuela, se veía de mala manera nuestro experimento, por el argumento del ruido o el alboroto; lo importante es que sí se -- trabajó y se avanzó a la manera de cada alumno. Creemos que nuestro concepto de disciplina también revolucionó.

- Relación entre lo planeado y lo realizado. Esta relación varió mucho en el caso "A", pero no así en el caso "B". Y varió en relación al tiempo que se tenía programado, lo que vino a alterar nuestro cronograma. Otro factor calendarario que se modificó fueron las reuniones entre los profesores y padres de familia, las que no se hicieron según lo planeado, sino cuando era necesario, a veces antes, o incluso después de lo programado.

- Forma en que los alumnos se apropiaron del conocimiento. Como se mencionó arriba, se buscó la interacción entre sujeto y objeto de conocimiento de una manera activa, y creemos que ésto se logró, razón por la cual podemos afirmar que trabajamos con postulados emanados de la teoría adoptada: Psicogé

nesis. Con ello hubo una apropiación participativa del conocimiento (Constructivista) de acuerdo a sus intereses, y con una adaptación de los contenidos de aprendizaje institucionales, a lo que su nivel de desarrollo podía comprender; es decir se buscó y logró una construcción progresiva.

- Dificultades. En este apartado podemos mencionar un sin fin de dificultades que se nos presentaron en la ejecución, pero solamente mencionaremos aquellas más significativas y que de modo alguno pudieron alterar nuestros resultados:

El tiempo y el espacio en el caso "A" cambió notoriamente por causas antes mencionadas.

Exigencia institucional del Método Global de Análisis Estructural y Programa Integrado por módulos exactos en relación con el tiempo, lo que muchas veces coartaba la libertad de tomar en cuenta la espontaneidad de los alumnos so pretesto de "atraso en programa" según los multiplicadores del Programa Integrado.

El caso "A" tuvo una serie de altibajos en el trabajo por las dificultades ya mencionadas y además por cuestiones personales (accidente del encargado del grupo), etc.

- Nivel de comprensión y apropiación del conocimiento. En este aspecto hubo un avance muy significativo, lo que se explica si notamos que es una variable dependiente de las actitudes psicopedagógicas. Este nivel de comprensión lo podemos observar en los instrumentos de observación y construcción del conocimiento (ver anexo No.1) y en las gráficas de adquisición de lecto-escritura, (Cuadros 3 y 4).

- Opinión de los alumnos. Otro argumento más en favor de nuestra propuesta es el que algunos alumnos han expresado en sus propios términos: "maestro, ahora sí sé", "Verdad que sí sé", "Maestro, verdad que así se escribe felicidades", etc. argumentos que unidos con los comentarios de los padres de familia de los implicados y otros más, constituyen además una gran satisfacción personal, y la motivación de seguir transformando la práctica docente en aras de la formación infantil.

Nuestros resultados fueron alentadores, pero aún para los más escépticos, que pueden pensar que éstos no evidencian más que el desarrollo normal de un niño de primero y segundo grado, nos adelantamos a poner en claro que el total de los alumnos de primer grado en el que se inserta el caso "A" son 32.

De esos 32 alumnos, 14 estaban en el experimento, y fueron seleccionados para tal por estar más retrasados y necesitar más ayuda, y los 18 restantes ya se ubicaban en el mes de marzo en transición entre el nivel silábico-alfabético. Lo que sumado con los alumnos del experimento hacen un total de 30 casos en transición entre el nivel silábico y silábico-alfabético, siete de los cuales se ubicaban de hecho en el nivel alfabético.

Un hecho relevante es que los 30 niños egresaron de primero con el dominio de la lecto-escritura, y sólo dos casos se rezagaron, lo que en porcentaje representa el 6.2% del grupo.

Con ésto reducimos considerablemente el porcentaje de alumnos del medio rural que al terminar el primer grado no saben leer y escribir (30% aproximadamente, ver proyecto de investigación), porcentaje que viene a fundamentar la pertinencia de nuestra propuesta.

Por lo que respecta al total de alumnos del segundo grado, caso "B", son 31, de los cuales 13 alumnos estaban en el experimento, y fueron seleccionados por no haber alcanzado el nivel requerido para este grado, en la lecto-escritura y necesitar más de nuestra ayuda.

Los 18 alumnos restantes, en el mes de noviembre ya se ubicaron en el nivel alfabético.

Al finalizar el año escolar, 28 niños egresaron de segundo, dominando la lecto-escritura, de los tres no aprobados, dos se ubicaron en el nivel silábico-alfabético y solamente un caso se estancó en el nivel pre-silábico, lo que representa un porcentaje de 9.33 % del grupo, de éste, el 6.22% estuvo a punto de alcanzar el dominio de la lecto-escritura, lo que quiere decir que solamente un caso (3.1%) no avanzó como se esperaba, lo cual justifica que se redujo el nivel de reprobación al egresar del segundo grado del 30 % aproximadamente al 9.33 % del total del grupo.

C A P I T U L O V I

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

" El Maestro tiene por tarea esencial desarrollar el respeto y el amor a la verdad, la reflexión -- personal, los hábitos de libre examen al mismo -- tiempo que el espíritu de tolerancia; el sentimiento del derecho de la persona humana y de la dignidad, la conciencia de la responsabilidad individual al mismo tiempo que el sentimiento de la justicia y de la solidaridad sociales, y la adhesión al régimen democrático y a la República".

(Gregorio Torres Quintero).

Después de analizar, confrontar y discutir los resultados, podemos deducir las siguientes conclusiones:

Con la adopción por parte del docente, de una actitud psicopedagógica -- fundamentada en la Pedagogía Operatoria se posibilitó el desarrollo cognitivo de los alumnos con retraso en la adquisición de la lecto-escritura y de sus procesos de aprendizaje.

Mediante nuestro estudio, comprobamos que los alumnos bajo tratamiento lograron un avance significativo en la consecución de los objetivos propuestos por el programa oficial en la lecto-escritura, y en algunos casos estos alumnos superaron al grupo base del cual fué extraída la muestra.

Mediante la implementación de la propuesta pedagógica con el enfoque de la Investigación Participativa, se propició la transformación de nuestra práctica docente, y logramos involucrar a los padres de los alumnos bajo tratamiento en el trabajo educativo.

El reconocimiento de los factores que obstaculizan el proceso de adquisición de la lecto-escritura, posibilitó la planeación de estrategias didácticas que coadyuvaron a lograr los objetivos propuestos en nuestro estudio de investigación.

Reconfirmamos con nuestro estudio que un contexto sociocultural desfavorable para la alfabetización, predetermina la desigualdad social imperante en nuestro país y que la escuela tiene grandes limitantes para la transformación de las estructuras sociales. Sin embargo, desde nuestro espacio "aula", establecemos nuestro compromiso como agentes de cambio hacia la conformación

de una educación más humanista.

La conscientización que logramos los participantes en este estudio, nos abrió nuevas metas a explorar sobre esta problemática tan completa.

Además podemos mencionar para cimentar algunas recomendaciones que: el niño aprende a leer y escribir en un medio que lo motive a hacerlo, usando la escritura como herramienta para comunicarse; leyendo y escribiendo diferentes materiales como mensajes, cartas, informaciones, juegos, entre otros. También discutiendo con sus compañeros y maestros sus hipótesis en cuanto al sistema' de escritura.

El tomar en cuenta todos los elementos anteriores nos han permitido formular las siguientes recomendaciones que atañen directamente al trabajo docente:

- Trabajar en cuanto a los intereses y necesidades de los alumnos;
- Adaptar los contenidos de aprendizaje al nivel de construcción de conocimiento de los alumnos;
- Conocer el desarrollo que cada niño va teniendo en relación a la construcción del conocimiento;
- Retomar los niveles de la adquisición de la lecto-escritura para poder desarrollarlos a su máximo;
- Trabajar conjuntamente con los padres de familia para compartir responsabilidades y lograr un apoyo mutuo;
- Involucrar más directamente a las Autoridades Educativas, así como a los compañeros maestros. De esta manera se convierten en colaboradores, no en opositores de nuestro trabajo;

- Dar a conocer los resultados a los implicados en el proceso, ya que es muy común, que los sujetos de estudio nunca conocen los resultados obtenidos;
- Que los maestros participen más arduamente en la investigación educativa, de esta manera se convertirán en agentes de cambio de la propia actividad docente.

Como hemos comentado, la educación no tiene como único objetivo, transmitir conocimientos. No queremos ser solo "enseñadores" o simplemente repetidores del saber. Buscamos sí, que los educandos tengan la capacidad de análisis y síntesis; el sentido de un espíritu crítico, la curiosidad intelectual que permita revisar los acontecimientos y adaptarse reflexivamente al cambio.

Queremos que nosotros como educadores, seamos promotores, coordinadores y agentes directos del proceso educativo de niños y en general, del pueblo, en un nivel progresista. Que no nos quedemos atrasados, por lo que debemos procurarnos los medios que proporcionen o que permitan realizar una labor eficaz, que contribuya a una constante perfección. Creemos que con todo esto nos estamos insertando, en serio, de la ya anunciada modernización educativa en México.

BIBLIOGRAFIA

- ARIAS, Galicia Fernando. Actitudes, Opiniones y Ciencias. (Textos programados) Ed. Trillas, México. 1980. 60 pp.
- BROUDY, Harry S. Filosofía de la Educación. Ed. Limusa. México. 1977.
- COHEN, B.A. Brenda Introducción al Pensamiento Educativo. tr. Carlos Gerhard. Ed. Bamex, S.A. México. 1977.
- CURIEL, Méndez Martha et al. Historia de las Ideas II, Vol. I. México, U.P.N. S.E.P. 1981. 320 pp.
- DENISS, Child. Psicología para los Docentes. tr. Juan Jorge Tomás. Ed. Kapelusz Argentina. 1975.
- DICCIONARIO DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACION. Ed. Nuevas Técnicas Educativas, S.A. México. 1983.
- FERREIRO, Gómez Palacio y Colaboradores. Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura. México. Dirección General de Educación Especial. SEP. DEA. 1982.
- FERREIRO, Emilia y Margarita Gómez Palacios (compiladoras). Nuevas Perspectivas sobre los Procesos de Lectura y Escritura. Ed. Siglo XXI. México. 1982. 354 pp.
- GAMEZ, Jiménez Luis. La Administración Escolar. Ed. Galpe. México. 1979.
- GENE, F. Summers. Medición de Actitudes. 3a. reimpresión. Ed. Trillas, México. 1984. 688 pp.
- HUASCAR Taborga. Como hacer tesis. Ed. Grijalbo, México. 1988.
- JAROLIMEK, John. Enseñanza y Aprendizaje en la Escuela Primaria. Ed. Kapelusz. Argentina. 1979.
- MANGANIELLO, Ethel M. Introducción a las Ciencias de la Educación. 9ª.ed. Ed. Librería del Colegio. Argentina. 1979.

- MJNGUIA, Zatarain Irma y José Manuel Salcedo Aquino. Técnicas de la Investigación Documental. U.P.N. S.E.P. 1980. 235 pp.
- NASTACHE, Román Jesús. Didáctica General. Primera parte. 15ª ed. Ed. Herrero. México. 1980.
- PARDINAS, Felipe. Metodología y Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales. México. Ed. Siglo XXI. 1977. 190 pp.
- PIAGET, Jean. La Psicología de la Inteligencia. tr. Juan Carlos Foix. Ed. Grijalbo, México. 1983.
- PIAGET, Jean. Seis estudios de Psicología. Ed. Seix Barral. México. 1974.
- REZZANO, G. Clotilde. Los Jardines de Infantes. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, Argentina. 1978.
- ROGERS, Carl R. Libertad y Creatividad en la Educación. Ed. Paidós, México. 1983.
- ROJAS, Soriano Raúl, Guía para realizar investigaciones sociales. México. UNAM. 1979. 275 pp.
- SCHMELKES, Corina, Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis). Ed. HARLA, México. 1988.
- S.E.P. Administración y Legislación Educativa. México. 1976.
- S.E.P. El niño preescolar comprensión del sistema de escritura. México. 1983.
- S.E.P. Libro para el maestro, primer grado. México. 1981.
- S.E.P. Mi libro de primero, Recortable. Parte 1. 3ª ed. México. 1984.
- S.E.P. Mi libro de Primero, Recortable Parte 2. 3ª ed. México. 1984.
- S.E.P. Mi libro de Primero, Parte 1. 3ª ed. México. 1984.
- S.E.P. Mi libro de primero, Parte 2. 3ª ed. México. 1984.
- SHUTTER, Anton de, Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos. Pátzcuaro, Michoacán. CREFAL. 1983.
- TIMASHEFF, Nicholas S. La Teoría Sociológica. tr. Florentino M. Torner. 8ª ed. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1980.
- U.P.N. Análisis Pedagógico. S.E.P. México. 1983.
- U.P.N. Anexo 1, Análisis Psicológico. SEP. México. 1983.
- U.P.N. Anexo 2, Aprendizaje de la Lengua Escrita en el Aula. SEP. 1983.
- U.P.N. Antología del Seminario. SEP. 1986. 175 pp.
- U.P.N. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. Antología. SEP. México. 1987.

- U.P.N. Desarrollo lingüístico y curricular escolar. Antología. S.E.P. México. 1987.
- U.P.N. El lenguaje en la escuela. S.E.P. Talleres Triana, México. 1988.
- U.P.N. El niño, aprendizaje y desarrollo. S.E.P. México. 1985.
- U.P.N. Ensayos Didácticos. SEP. México. 1985.
- U.P.N. Metodología de la Investigación I, Vol. I. SEP. México. 1981.
- U.P.N. Metodología de la Investigación I, Vol. II. SEP. México. 1981.
- U.P.N. Seminario. S.E.P. México. 1986.
- U.P.N. Pedagogía, Bases Psicológicas. S.E.P. México. 1983.
- U.P.N. Piaget. S.E.P. México. 1985.
- U.P.N. Planificación de las actividades docentes. SEP. México, 1988.
- U.P.N. Política Educativa en México. Vol. III. SEP. México. 1981.
- U.P.N. Problemas de educación y sociedad en México, Vol. II. SEP. México. 1983
- U.P.N. Técnicas y Recursos de Investigación, Vol. IV. Antología. S.E.P. México 1987.
- U.P.N. Técnicas y Recursos de Investigación, Vol. V. Antología. S.E.P. México, 1989.
- VELAZQUEZ, José de Jesús. Vademécum. 14ª ed. Ed. Porrúa, México. 1982.

A N E X O S

INSTRUMENTO DE OBSERVACION DEL PROCESO DE CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO

ALUMNO:	SANCHEZ OLGUIN FRANCISCO	U-III			U-IV			U-V			U-VI														
		1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3												
		A S P E C T O S																							
1.- MUNDO DE SIGNIFICACIONES:																									
a) Comenta cuestiones de su entorno social													X			X			X						X
2.- CONFLICTO COGNITIVO:																									
a) Plantea preguntas, cuestionamientos acerca del objeto de estudio													X			X			X					X	
3.- INTERACCION CON EL OBJETO DE ESTUDIO:																									
a) Discute y reflexiona colectivamente acerca del objeto de estudio													X			X			X					X	
4.- GENERALIZACION:																									
a) Retoma y cuestiona sus conocimientos anteriores.													X			X			X					X	
b) Establece relaciones entre sus conocimientos anteriores y el objeto de estudio													X			X			X					X	
5.- CONTEXTUALIZACION DEL CONOCIMIENTO:																									
a) Se apropia del lenguaje escolar													X			X			X					X	
b) Elabora conceptos individuales y colectivos													X			X			X					X	

Simbología (1) Con frecuencia (2) Pocas veces (3) Casi nunca.

U : Unidad.