

“ALTERNATIVAS TEORICO-METODOLOGICAS PARA
LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFIA EN
TERCER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA”

PROPUESTA PEDAGOGICA QUE PRESENTA:

PROFRA. IRMA LETICIA VALENCIA ZARATE

PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO
EN EDUCACION PRIMARIA.

TIJUANA, B. C., MAYO DE 1992.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

Tijuana, B.C., a 7 de abril de 1992.

C. PROFRA. IRMA LETICIA VALENCIA ZARATE
P R E S E N T E .

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Exámenes --
Profesionales y después de haber analizado el trabajo de titulación --
alternativa: Propuesta Pedagógica
titulado: " ALTERNATIVAS TEORICO-METODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE
LA ORTOGRAFIA EN TERCER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA"
presentado por usted, le manifiesto que reúne los requisitos a que obligan
los reglamentos en vigor para ser presentado ante el H. Jurado del Examen
Profesional, por lo que deberá entregar diez ejemplares como parte de su
expediente al solicitar el examen.

ATENTAMENTE
Presidente de la Comisión



S. E. P.
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Unidad 022
ZONA CENTRO EST. CAJON DE AZÚCAR
Gonzalo M. Vargas Avilés

I N D I C E

INTRODUCCION.	1
CAPITULO I. DESARROLLO PSICOGENETICO DEL NIÑO.	7
La Psicogenética de Jean Piaget.	8
La Psicolingüística Contemporánea.	23
CAPITULO II. ANALISIS DEL PROGRAMA DE TERCER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA.	43
CAPITULO III. ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE.	58
CAPITULO IV. PROPUESTA PEDAGOGICA.	72
CONCLUSIONES.	89
BIBLIOGRAFIA.	92

INTRODUCCION

La presente investigación se inició en el ciclo escolar 1990-1991, el contexto principal fué mi Práctica Docente con 3er. grado de educación primaria. El énfasis del análisis está centrado en las formas y procesos en la Enseñanza de la Ortografía. Así la investigación hace referencia a que la Enseñanza de la Ortografía no se limita al nivel de las técnicas utilizadas, sino que incluye fundamentos teóricos, así como procedimientos adecuados que permitan orientar y organizar el trabajo del profesor para promover el aprendizaje por parte de los niños en el aspecto ortográfico.

Posteriormente se realizó en la revisión de la Práctica Docente una confrontación para elaborar una pregunta de investigación, ¿Cómo se enseña en 3er. grado de Educación Primaria la Ortografía?, esta pregunta fué rectora en la construcción del objeto de estudio. La perspectiva teórico-metodológica de esta investigación enfatiza en: el estudio Psicológico, Psicolingüístico, Análisis de la Práctica Docente. A través del análisis, de la comprensión y la interpretación de esta lógica se construyó el objeto de estudio: LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFIA EN TERCER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA.

METODOLOGIA Y CONSTRUCCION DEL OBJETO

Para el logro de una metodología en la Construcción del Ob jeto de Estudio fue necesario analizar los componentes de un proceso educativo real: análisis de la literatura oficial (pro-grama) y de la cotidianidad del proceso (para determinar cómo se enseña la ortografía). La investigación se inició con una problemática específica ¿por qué a los niños se les dificulta a prender la ortografía?, para lo cual fue necesaria una revisión teórica y de la práctica docente referida principalmente a: 1) características psicológicas de los niños, 2) fundamentos psico-lingüistas y 3) la función de las estructuras lingüísticas en el abordaje del objeto de estudio en el programa escolar de 3er. grado de primaria. Lo que se pretendía era entender, problema- tizar y conceptualizar este problema, reconstruirlo y documen- tarlo, de esta forma este proceso pudo ser estudiado con catego rías teórico-conceptuales que incorporaron a la construcción del objeto aquellos elementos y problemas fijos de las estructu- ras lingüísticas que las instituciones dejan fuera de su discur so pedagógico en sus prácticas.

GENERALIDADES SOBRE LA PRACTICA DOCENTE

El trabajo de análisis de la práctica docente se llevó a cabo en la Escuela Primaria Estatal "MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA" en tercer grado grupo B, en Tijuana, B. C.; una característica que presenta nuestra población escolar es la cantidad de bajas y de altas por cambio de domicilio, por lo cual los maestros otorgamos especial dedicación a estos últimos niños para lograr incorporarlos a su nuevo ambiente escolar. Los alumnos de mencionado plantel pertenecen a la comunidad de la colonia México casi en su totalidad. El nivel económico de la misma es medio-bajo, con los consecuentes problemas de: desnutrición, desatención de los padres de familia hacia la labor escolar de los niños y obviamente un aprovechamiento bajo. Actualmente trabajo con alumnos del tercer grado; la mayoría de los niños que asisten al plantel provienen de familias cuyos padres trabajan como: obreros de la construcción, empleados y pequeños comerciantes, lo cual habla de una población escolar constituida por alumnos de un mismo estrato social.

A través del trabajo teórico-metodológico de esta investigación se logró estimar que es poco pertinente, desde el punto de vista epistemológico, estudiar un proceso de aprendizaje sin

estudiar al mismo tiempo las estructuras mentales de la inteligencia del niño. Además resulta de primera importancia la práctica docente y cómo se prepara el maestro para lograr que su práctica varíe en base y de acuerdo con las diferentes potencialidades de los niños. Fué así como metodológicamente se hizo necesaria la distinción de tres niveles de análisis fundamentales: 1) teorías psicológicas, 2) teorías psicolingüísticas (estructuras lingüísticas) y 3) práctica docente. Una vez ya definidos esos tres niveles se continuó el trabajo de análisis para construir las categorías teóricas correspondientes a cada nivel.

Las técnicas utilizadas fueron: a) Revisión de la Práctica Docente y b) Investigación documental (lograr los caracteres o propiedades distintivos de cada teoría para fijar su verdadero sentido). a) Durante el trabajo de Revisión de la Práctica Docente se trató de registrar lo que ocurría en el aula con la Enseñanza de la Ortografía siendo el punto central del análisis y cómo es que el maestro realiza dicha enseñanza. De esta forma el análisis iba resultando más organizado y el esquema de interpretación se iba elaborando paralelamente al trabajo documental con ayuda de la teoría. b) La Investigación Documental se realizó conjuntamente con el análisis del programa. El material bibliográfico también fue recopilado a lo largo del estudio.

El trabajo en el aula y la investigación no se llevaron a cabo como etapas separadas de la investigación, pero cada una de ellas tuvo su propia importancia a lo largo de todo el estudio y permitió que hubiera una relación dinámica entre el análisis de la práctica docente y las diferentes teorías revisadas. La interacción entre la revisión de la práctica docente y la teoría permitió que en el transcurso de la investigación se formara un esquema de interpretación. Este esquema contiene los niveles y los conceptos de análisis a través de los cuales es posible ubicar significativamente tanto los hechos importantes capturados en el aula, como la información documental. En la etapa final de este análisis, se busco dar la relación a toda esa información.

ESTRUCTURA DEL TRABAJO

La estructura de este trabajo consta de cuatro capítulos, el primero de ellos se refiere al Marco Teórico, en él se aborda el Desarrollo Psicolingüístico del niño con la Teoría Psicogenética de J. Piaget la cual nos lleva a comprender cómo se construyen las estructuras de la inteligencia y como los conocimientos se originan de las acciones del niño. Además en el mismo capítulo se analiza la Teoría Psicolingüística Contemporánea que proporciona antecedentes del Proceso de Aprendizaje de la

lecto-escritura, y su comprensión, fundamentando que el niño elabora su propio conocimiento en función de los esquemas de conocimiento que ya posee, posteriormente se aborda el conocimiento, lenguaje oral y escrito, aprendizaje de la ortografía y cuál debe ser el papel del maestro.

El Marco Referencial consta de dos partes, las cuales son el capítulo II en el que se realiza un breve análisis del programa de educación primaria del área de español concretamente en el aspecto Ortográfico, así como los fundamentos psicológicos acerca del desarrollo del niño; y en el capítulo III se hace una revisión de la Práctica docente.

El capítulo IV lo constituye la Propuesta Pedagógica que se presenta como una alternativa a la Enseñanza de la Ortografía en 3er. grado de escolaridad primaria, dirigiéndose así a los maestros, dando orientaciones para inducir al niño hacia las formas de escritura, tomando en consideración la capacidad natural del niño.

C A P I T U L O I

MARCO TEORICO

EL DESARROLLO PSICOLINGUISTICO DEL NIÑO

LA PSICOGENETICA DE JEAN PIAGET

El estudio de la Psicogenética de J. Piaget centra y explica el origen y desarrollo de lo psíquico o el origen de una realidad psíquica-biológica en una actividad o experiencia psicológica previa, que nos llevará al conocimiento de las funciones esenciales de la inteligencia y ello guiará a comprender cómo se construyen las estructuras de la inteligencia.

La concepción de la inteligencia define que los conocimientos se originan de la acción, no como simples respuestas de asociación, sino la asimilación de lo real a las correspondencias necesarias y generales de la acción. Así la inteligencia es la capacidad de comprender, evocar, movilizar e integrar constructivamente lo que se ha aprendido y de utilizarlo para enfrentarse a nuevas situaciones.

La inteligencia cuyas operaciones lógicas constituyen un móvil y equilibrio permanente entre el universo y el pensamiento, es una extensión y una perfección de los procesos adaptativos. Con relación a lo anterior, J. Piaget menciona "La inteligencia es asimilación en la medida en que incorpora todos los datos de la experiencia dentro de su marco".¹

¹ Piaget, J. Teorías del Aprendizaje. Antología. U.P.N. S.E.P. México, 1987, pp. 221.

El medio ambiente en que se desarrolla la inteligencia del niño afecta al tipo de estructuras construídas en su mente, ya que los procesos de asimilación únicamente son posible en las experiencias de que se disponen. Una vez que las estructuras estan construídas es necesario su modificación para aceptar la nueva experiencia. Así, esa nueva experiencia se acomoda a las anteriores y las estructuras cambiarán ligeramente. Estos cambios y ajustes constantes que realiza el intelecto para acoplar en el interior cada nueva adquisición se le denomina como acomodación.

La inteligencia es un proceso de adaptación y su función es estructurar el universo del mismo modo que el organismo estructura su medio inmediato. Los niños se adaptan a entornos cada vez más complejos mediante el empleo de conductas ya aprendidas, modificando las conductas siempre que se precise algo nuevo. Así, el niño esta en constante búsqueda de medios para adaptarse más satisfactoriamente a su entorno. En la adaptación existen dos procesos básicos: asimilación y acomodación.

La asimilación es un proceso que se da cuando el niño usa algunas acciones o conductas que son naturales o ya se han aprendido. La acomodación sucede cuando el niño puede actuar sobre el objeto ocupando ya una conducta adquirida. Referente a

lo mencionado J. Piaget describe "La adaptación a través de la asimilación y de la acomodación conduce a ... cambios en la estructura cognitiva del individuo, cambios en suma de organización".²

Los cambios de organización armonizan y forman estructuras sencillas en otras más complejas o de nivel superior, estas estructuras internas cambiantes J. Piaget los denomina esquemas.* A medida que se va organizando la conducta para adaptarse más al entorno, los procesos mentales del niño se vuelven más organizados y se desarrollan nuevos esquemas. En este desarrollo tienen un importante papel cuatro factores los cuales son:

Maduración: para asimilar y estructurar la información del entorno, el niño necesita de algunas condiciones fisiológicas que se llaman Factores de Maduración; ellos hacen posible la intervención de otros factores que contribuyen al proceso de aprendizaje.

El niño esta en constante crecimiento y maduración, en in-

² IBID, pp. 203.

* Conjunto de conductas que caracterizan un determinado momento del desarrollo. (La asimilación hace posible la formación de esquemas).

tervención constante con su entorno, cada vez adquiere mayor ca
pacidad para asimilar nuevos estímulos y ampliar su campo cogni
tivo. Explora, experimenta hasta encontrar las respuestas sa-
tisfactorias (va aprendiendo). Cuando él logra una respuesta a
decuada, recupera el equilibrio intelectual. Por lo tanto, la
maduración tiene una importancia innegable en el proceso de de-
sarrollo. La maduración del sistema nervioso, a medida que a-
vanza, abre nuevas y amplias posibilidades de realizar acciones
y adquirir conocimientos, pero que únicamente se actualizan y
consolidan con la intervención de la experiencia y la interac-
ción social.

Experiencia: el niño la obtiene al interactuar con su en-
torno. Explora y manipula objetos y aplica sobre éstos diferen
tes acciones y logra dos tipos de conocimientos: el del mundo
físico y el conocimiento lógico-matemático.

El niño descubre distintas características de los objetos
y cómo se comportan en las acciones que él les aplica. Al esta
blecer relaciones entre los hechos que observa, el niño va des-
cubriendo lo rompible, lo balanceable, lo pesado, lo liviano,
etc. En el pensamiento lógico-matemático el niño construye re-
laciones lógicas, estas relaciones son producto de la actividad
intelectual del niño que hace comparaciones.

Transmisión Social: el niño recibe a través de su vida una información constante previamente de: sus padres, sus maestros, otros niños, los diversos medios de comunicación, etc. Cuando estas informaciones se oponen en cualquier área de conocimiento la hipótesis del niño puede ocasionar en él diferentes efectos, ya sea de explicación o contradicción.

El niño en su intento de aclarar un conflicto cognitivo, llega a conclusiones contradictorias. Si le permitimos e incluso ayudamos a enfrentarse a sus propias contradicciones, le daremos oportunidad de descubrir por sí mismo su error; es decir, le facilitaremos que aprenda a partir de sus propios errores.

Un conflicto no sólo puede ser ocasionado por una información que le proporciona una persona, puede darse también cuando los objetos, animados o inanimados, se comportan de una manera distinta a la provista por el niño. Por ejemplo: el niño piensa que el agua contenido en un recipiente va a caber en otro de la misma altura, aunque sea más angosto; el niño realiza la acción y se sorprende ante el derramamiento de líquido.

Proceso de Equilibración: este proceso coordina constantemente los otros factores que intervienen en el aprendizaje (maduración, experiencia, transmisión social). Al lograr estados

de equilibrio, las estructuras cognoscitivas se forman cada vez más amplias, sólidas y flexibles. Pero además dichos estados no son permanentes, ya que la estimulación constante del entorno del niño plantea cada vez nuevos conflictos a los cuales se le ha de encontrar solución.

El proceso de aprendizaje es el proceso por el cual el niño construye sus conocimientos a través de la observación del mundo circundante, de su acción sobre los objetos, de la información que recibe del exterior y de la reflexión de los hechos que observa. En este proceso intervienen: la Maduración, la Experiencia, la Transmisión Social y sobre todo, la Actitud Intelectual del propio niño.

Los mencionados factores de aprendizaje están constantemente regulados por el proceso de equilibración, fundamental en el desarrollo; a través de este proceso y ante cada nueva experiencia el niño se va impulsando a encontrar soluciones satisfactorias. En estos intentos de adaptarse a las situaciones de cambio de ambiente el niño reorganiza el caudal de conocimientos existentes, logrando así nuevas estructuras cada vez más amplias y complejas.

El sistema propuesto por J. Piaget, según el cual todos

los niños se presentan en el mismo orden, una serie de etapas cualitativamente distintas, organizadas en períodos y subperíodos (período sensoriomotor, preoperacional, de operaciones concretas y operaciones formales) y se ordenan de acuerdo con los tipos más elevados de esquemas disponibles para el niño, y algunas de las estructuras cognitivas anteriores pueden persistir aunque el niño haya pasado a una etapa superior. J. Piaget reconoce y establece a qué edades se espera que los niños se encuentren en una determinada etapa. Estos períodos o etapas son los que serán nombrados a continuación.

Período Sensoriomotor (0 - 2 años). Durante las primeras semanas que siguen al nacimiento, el infante responde sobre la base de esquemas sensoriomotores innatos (reflejos). El primer tipo de aprendizaje que tiene el infante es el aprendizaje de discriminación (es capaz de discriminar un pezón que produce leche y otros objetos que se lleva a la boca al ejercitar su reflejo de succión). A medida que asimila más experiencias sensoriales los esquemas anteriores se integran por acomodación, a hábitos y percepciones. Por hallarse centrada la atención del infante en su propio cuerpo y no en objetos externos, estas reacciones se llaman **primarias** (1º al 4º mes). La **segunda etapa** consiste en reacciones circulares secundarias (cuatro a ocho meses) los actos se tornan intencionales, los esquemas de la

primera etapa se amalgaman y el niño busca los objetos que han sido eliminados súbitamente (permanencia del objeto). Durante la **tercera etapa** (ocho a doce meses), el niño es capaz de encontrar objetos detrás de barreras y de distinguir entre fines y medios. En la **cuarta etapa** aparece un significado simbólico (pensamiento ó cogniciones). La **quinta etapa**, que corresponde a las reacciones circulares terciarias, va de los 12 a los 18 meses. Aparece la auténtica imitación (modelación) con mecanismos de aprendizaje para la acomodación.

Período Preoperacional (2 - 7 años). Durante este período el niño ejecuta experimentos mentales en los cuales reconoce los símbolos de hechos como si él participara realmente en éstos, ello conduce a un pensamiento unidireccional (egocéntrico). Así el pensamiento preoperacional infantil no es reversible, sin embargo el niño adquiere poco a poco habilidades que le darán acceso a ese nuevo instrumento del pensamiento. Así como el niño sensoriomotor era egocéntrico en sus acciones manifiestas, el niño preoperacional denota un egocentrismo simbólico y, al mismo tiempo, acciones de descentralización. El niño preoperacional empieza a presentar habilidades de clasificación. Así el niño en esta etapa de desarrollo descentra acciones y presenta una conducta perceptual primitiva. El pensamiento es todavía egocéntrico o irreversible.

Período de Operaciones Concretas (7 - 11 años). Durante este período, el pensamiento del niño se descentra y se vuelve reversible. Esta capacidad está sujeta a una limitación importante: el niño necesita presenciar o ejecutar la operación en orden para invertirla mentalmente. En el curso de este período se desarrolla la base lógica de la matemática bajo forma de una serie de esquemas lógicos discretos. Antes de que el niño haya desarrollado los conceptos fundamentales del número, puede memorizar $1 + 1 = 2$, se integra a los esquemas matemáticos y sobreviene el aprendizaje. Otro cambio cualitativo que se produce en las aptitudes lógicas del niño consiste en la comprensión de que modificar la apariencia no modifica sus restantes propiedades (conservación). Existen varios tipos de conservación y la capacidad del niño para comprender cada uno (y para ejecutar los actos correctos) tiende a presentarse en una secuencia, que empieza por la conservación de la cantidad y termina por la del volúmen. El niño preoperacional emite la sorprendente respuesta de que el recipiente alto y delgado contiene más líquido. El niño operacional contesta: contiene la misma cantidad, porque si se vuelca de nuevo el líquido en el vaso anterior volverán a tener el mismo aspecto. La conservación acertada de la cantidad debe cumplirse previamente para que el niño llegue a un verdadero concepto del número, el cual es, por su parte, el requisito de cumplimiento necesario para que aprenda aritmética

y la entienda. Esta circunstancia ilustra el principio de que la maduración lógica es jerárquica (sigue en secuencia necesaria). Aunque el niño durante el período de operaciones concretas, puede resolver problemas de conservación, se califica como concreto su pensamiento porque todavía necesita la experiencia sensorial directa. Si se le pidiese que identificara la razón por la cual la cantidad de líquido sigue siendo la misma después de la transformación, el niño sería incapaz de abstraer el principio general. Esta capacidad no aparecerá hasta la etapa final del desarrollo lógico, o período de operaciones formales.

Durante este período, el niño comienza a dar signos de saber que las operaciones pueden ser revertidas. Durante esta etapa, es necesaria la experimentación sensorial directa para resolver los muchos tipos de problemas de conservación.

El niño en el Período de Operaciones Concretas, hacia los 7 y 8 años da principio a la resolución de algunos problemas a través de las interiorizaciones, coordinaciones y descentralizaciones que conducen a la reversibilidad operatoria (inversiones y reciprocidades) o mencionado en otros términos, se avanza a la formación de operaciones: reuniones y disociaciones de clases, origen de la clasificación, encadenamiento de relaciones, origen de la seriación, correspondencias, origen de las tablas

con doble entrada, etc.; síntesis de las inclusiones de clases y del orden serial lo que da lugar a los números; separaciones espaciales y desplazamientos ordenados, de donde surge su síntesis que es la medida, etc.

Estas diversas operaciones nacientes únicamente abarcan un campo con doble limitación. Ya que por una parte hay referencia a objetos, y no así a suposiciones o hipótesis expuestas verbalmente bajo formas de proposiciones; y por otro lado, aún nacen poco a poco, en oposición a las futuras operaciones combinatorias y proporcionales, cuya movilidad es superior. Estas dos limitaciones tienen un cierto interés y muestran en qué sentido las operaciones iniciales o concretas están muy cercanas a las acciones de las que se derivan: las reuniones, seriaciones, correspondencias, etc., realizadas en forma de acción material, presentan ciertamente estos tipos de caracteres.

Las interacciones sociales y afectivas enlazan las estructuras de un nivel senso-motor inicial con las de un nivel de operaciones concretas que se forman a la edad de 7 - 11 años, pasando por el período preoperatorio (2 - 7 años) que se distingue por asimilación sistemática a la acción propia (juego simbólico, no conservaciones, precausalidad, etc.) que constituye un obstáculo, al mismo tiempo que una preparación, para la asimila-

ción operatoria. La evolución afectiva y social del niño responde a leyes de ese mismo proceso general, ya que los aspectos afectivos y social del niño responde a las leyes de ese mismo proceso general, ya que los aspectos afectivos, sociales y cognoscitivos de la conducta son indisociables; se ha mencionado que la afectividad constituye la energética de las conductas cuyas estructuras corresponden a las funciones cognoscitivas, y si la energética no explica la estructuración, ni a la inversa, ninguna de las dos podría funcionar sin la otra. En esta etapa del desarrollo del niño, el fenomenismo y el egocentrismo comienzan a disminuir en beneficio de una causalidad que se basa en composiciones de naturaleza operatoria.

Período de Operaciones Formales (11 - 15 años). Este período está situado al nivel de la adolescencia. Su característica general es la capacidad para utilizar operaciones abstractas internalizadas, basadas en principios generales o ecuaciones, para predecir los efectos de las operaciones con objetos. En este período también interviene el completamiento del proceso de descentración. El adolescente es capaz de formular hipótesis, se torna un proceso de ensayo y error auténticamente interno. Esos manejos internos de hipótesis representan una acomodación tentativa interna, es decir, la formación de una serie de esquemas hasta que uno de ellos coincide con todos los datos

de que dispone el adolescente.

El desarrollo de la inteligencia que lleva de las acciones sensomotoras elementales a operaciones concretas y después formales queda, de esta manera, caracterizado por la constitución progresiva de sistemas de transformaciones (aspecto del conocimiento operativo). El término operativo abarca tanto las acciones iniciales como las estructuras propiamente operatorias. Sin embargo, las realidades que se trata de conocer no consisten sólo en transformaciones, sino igualmente en estados, ya que cada transformación parte de un estado para llegar a otro y cada estado constituye el producto y el punto de partida de las transformaciones. Se llaman figurativos los instrumentos de conocimiento que llevan a los estados o que traducen los movimientos y transformaciones en términos de simple sucesión de estados, ellas son: la percepción, imitación y la imitación interiorizada que constituye la imagen mental.

Piaget desarrolla una teoría donde explica y describe las operaciones mentales que construyen la constante transformación de conocimiento individual en fase o estadio del desarrollo del niño, dirige básicamente su atención a la inteligencia y al proceso de razonamiento.

El desarrollo mental del niño precisa una organización que le permita elaborar formas nuevas que lo lleven a un equilibrio entre sus estructuras mentales y del medio ambiente, este proceso facilita al niño la adaptación de la inteligencia, J. Piaget en relación a lo anterior menciona "El equilibrio facilita la adaptación intelectual, lográndose a través de las transformaciones que las estructuras mentales presentan al interactuar con el medio. Las transformaciones son el resultado de dos procesos complementarios; la asimilación y la acomodación, estos procesos están presentes a través del desarrollo mental incidiendo en las modificaciones de la organización de las operaciones intelectuales".³ Estas formas de organización, distinguidas como esquemas de acción, al transformarse substancialmente ponen de manifiesto la aparición del aprendizaje. Además plantea que para que se dé dicho aprendizaje, éste debe ser un proceso activo ya que el conocimiento se construye desde adentro (nivel mental). Con relación a ello, J. Piaget dice "No se puede desarrollar la comprensión de un niño simplemente hablando con él".⁴ La enseñanza del maestro debe abarcar situaciones que le otorguen al niño oportunidades de experimentación, por

³ op. cit., pp. 358.

⁴ IBID, pp. 360.

ejemplo: probando cosas para obtener resultados, manipulando símbolos, planteando preguntas y que él busque sus propias respuestas, ajustando lo que encuentra una vez con lo que descubre la próxima, comparando sus descubrimientos con los demás niños. Las interacciones entre niños son esenciales. La participación y cooperación entre niños tiene una importancia muy significativa para su desarrollo intelectual, así como la cooperación del niño con el adulto, un choque de opiniones entre los mismos niños facilita despertar la conciencia o conocimiento interior de diferentes puntos de vista. Esta teoría psicogenética define el estudio de la adquisición de conocimientos a través del desarrollo de la persona, o sea, la caracterización de las diferentes operaciones y estructuras mentales que se dan desde la niñez a la edad adulta.

* El análisis de la Teoría Psicogenética de J. Piaget se realiza por la necesidad de conocer las particularidades de esta teoría, por ser la que fundamenta el programa de 3er. grado de escolaridad primaria, con el fin de conocer los elementos y procesos que determinan la adquisición de conocimientos con relación al desarrollo del niño.]

El siguiente estudio que se presenta, se realizó con el interés de conocer los principios fundamentales del Proceso de -

Aprendizaje, de la Comprensión y de las Relaciones Pedagógicas dentro del marco de la Psicolingüística Contemporánea.

LA PSICOLINGUISTICA CONTEMPORANEA

El aprendizaje es un concepto amplio que a los maestros otorga la preocupación de conocer su proceso de adquisición entre sujeto-objeto. ¹ Conocer en principio al niño, su desarrollo y procesos mentales dará las bases para realizar el proceso enseñanza-aprendizaje.] Por esta preocupación se realizó este análisis de la perspectiva de la Teoría Psicolingüística Contemporánea, que considera al aprendizaje como la modificación o elaboración de lo que ya se conoce, de la estructura cognoscitiva y de la teoría interna del mundo. Con relación a lo enunciado, F. Smith menciona "Los niños desarrollan su teoría del mundo y su competencia en el lenguaje mediante la comprobación de hipótesis, experimentando con modificaciones y elaboraciones tentativas lo que ya conocen".⁵ Así, dentro del proceso aprendizaje, las hipótesis permiten al niño acercarse a nuevos conocimientos, ya que los niños aprenden verificando hipótesis en las diferentes actividades y situaciones de aprendizaje en las que él par-

⁵ Smith, F. Desarrollo Lingüístico y Curricular Escolar. Antología. U.P.N.-S.E.P. México 1988, pp. 14.

ticipa. En relación a ello F. Smith señala "Existe una íntima relación entre la Comprensión y el Aprendizaje, los niños deben comprender lo que están haciendo todo el tiempo que están aprendiendo".⁶ Las situaciones que confundan a los niños serán ignoradas; ya que la posibilidad de que ellos les encuentren sentido será el motor que les estimulará para aprender, además si es tan conscientes de las hipótesis que someten a prueba estarán agilizando el conocimiento reflexivo de las cosas y sus efectos.

En la escuela el niño adquiere diversos aprendizajes a través de participaciones en actividades donde construye su conocimiento con apoyo del profesor en relación a todos los saberes ya constituidos. "El niño así elabora nuevos conocimientos -como menciona F. Smith- sirviéndose de los que ya posee, por lo tanto, el adulto debe ser capaz de comprender lo que el niño está diciendo".⁷ Las personas adultas no conocemos en algunas circunstancias las reglas a través de las cuales los niños forman sus primeras expresiones, pero podemos extraerles sentido mediante el conocimiento previo de los niños y de las situaciones en las que se emiten sus enunciados. En mención de esta situación los maestros debemos conocer precisamente al niño, su

⁶ IBID, pp. 6.

⁷ IBID, pp. 7.

cultura, ya que si conocemos al alumno y la cultura del entorno conoceremos los elementos que orientan al proceso en el momento de elegir o de construir los recursos necesarios para ayudarlo en la elaboración de los aprendizajes necesarios para que viva en sociedad, y conocerse a sí mismo y a otros. En este sentido F. Smith enuncia "La retroalimentación llega cuando el adulto verifica y el niño aprende a producir oraciones tentativas de las cuales ambos ya saben el significado. En una situación que los dos comprenden".⁸

Por lo anterior, en el marco de esta concepción cognoscitivista y constructivista en la elaboración de aprendizaje, los niños elaboran y construyen el propio conocimiento en función de los esquemas de conocimiento que poseen y dan un proceso a la información almacenándola en la memoria a plazo largo.

Apoyándose en la anterior concepción de aprendizaje, se considera que para introducir al niño al significado de los signos debemos de asegurarnos que ellos tengan el conocimiento de que lo impreso es significativo, ya que es lo que constituye la lectura, darle sentido a lo impreso mientras que lo vean como carente de significación no encontrarán razón para tomarlo en

⁸ IBID, pp. 8.

cuenta. Los niños no aprenderán tratando de relacionar las letras con los sonidos en parte porque el lenguaje escrito no funciona de esa manera y en parte porque no es algo que tenga sentido para ellos.

El lenguaje escrito de los textos no es el mismo que el lenguaje hablado del ambiente no escolar del niño. Para que la predicción y las hipótesis demuestren su factibilidad, lel niño debe estar familiarizado con el lenguaje escrito. Por lo tanto, A el mejor modo de ayudar a los niños a adquirir un conocimiento significativo sería partir del lenguaje y conocimiento que poseen, y que vean la naturaleza y la función que desempeñan los conceptos y las relaciones entre conceptos, tal como existen en sus mentes y como existen fuera, en la realidad.

La Comprensión significa un logro para la adquisición de conocimientos, en el desarrollo de esta habilidad, el niño elabora y construye estructuras que evolucionan de acuerdo y en relación con este mismo proceso. Por lo anterior, menciona F. Smith refiriéndose al lenguaje significativo "La Comprensión del mismo es la manera como se integran las palabras y que las reglas sintácticas y semánticas del lenguaje tampoco son enseñadas".⁹

⁹ IBID, pp. 8

Los maestros debemos advertir la necesidad de entender la naturaleza del niño y como ésta se va desarrollando desde la niñez a la adolescencia, y así acercarlos a los conocimientos que son posibles de adquirir. Por medio de la actividad, tanto interna como externa, el niño adquiere conocimientos relacionados con su realidad. En la escuela el niño efectúa una gran variedad de actividades, a veces las realiza espontáneamente, en otras ocasiones somos los maestros quienes las sugerimos, dándole orientación para hacerlas o bien dejándolo actuar autónomamente e incluso dejamos autonomía total de manera que él decida como va a realizar, con que medios y recursos; todas ellas pueden efectuarlas solo o con colaboración de sus compañeros. Con relación a lo anterior, L. Not describe "El conocimiento se define mediante la acción efectiva o simbólica, material que permite realizar. Esta acción es subtendida por estructuras mentales, esquemas o sistemas de esquemas, que constituyen disposiciones a obrar de cierta manera. La educación cognoscitiva va teniendo como finalidad la organización de tales estructuras".¹⁰ → El conocimiento posee estructura y organicidad; no lo podemos considerar aislado y descontextuado. Es por eso que en la práctica pedagógica cotidiana cuando se mecaniza o fragmenta pierde su esencia y significado para el alumno. Al respecto enuncia

¹⁰ Not, L. Las Pedagogías del Conocimiento, F.C.E. México 1979, pp. 455.

L. Not "Los métodos de heteroestructuración son inadecuados pues colocan fuera del alumno el centro de organización de sus estructuras mentales".¹¹ Not se refiere a todos los métodos que transmiten los conocimientos de quien los posee a quien está desprovisto de ellos, al igual de los que transmiten las nociones desde el exterior a la mente del niño quedando en categoría de receptor. El conocimiento cuando se mecaniza en la práctica cotidiana pierde significado para el niño, ya que no se adquiere de una constante repetición oral y escrita, por eso con los métodos tradicionales el niño tiene que aprender sin comprender o aprender simplemente de memoria mucho antes que comprender.

En el conocimiento tiene un papel muy activo el niño para hacer suyos los conocimientos que la realidad le propone. El niño contiene dentro de sí mismo las potencialidades para su desarrollo cognoscitivo y es nuestro cometido como maestros permitir que esas potencialidades se desarrollen de acuerdo a sus propias leyes sin tratar de establecer patrones externos; De acuerdo a lo anterior L. Not menciona "Los métodos de autoestructuración preconizados de la escuela nueva pretenden ser genéticos. El conocimiento es fruto de la acción y esta se transfor-

¹¹ IBID, pp. 457.

ma mediante los desarrollos que suscitan los intereses y las ne
cesidades del alumno; la preocupación por respetar esta génesis
es tal que conduce a plantear el principio de una formación au-
tónoma y ésta implica un principio de no-directividad; las es-
tructuras están en lo real, en la realidad misma y basta con sa
carlas a la luz".¹² Existe la necesidad que el niño construya
su conocimiento, no se debe de considerar una perdida innecesaria
de tiempo cuando se piensa que pueda transmitirse directa-
mente ya construídos como datos, ahorrando al niño todo el pro-
ceso. Pero esto no es así ya que los conocimientos adquiridos
de modo mecánico sólo sirven para que se apliquen en situacio-
nes semejantes a las que se aprendieron o se olvidan. En cam-
bio el ejercicio de la capacidad cognoscitiva abre, en el niño,
posibilidades de razonamiento que si son generalizables, inde-
pendientemente de los contenidos a los que se aplican.

Desde esta perspectiva, debemos los maestros prever y --
crear las condiciones necesarias para que dentro y fuera del au
la el niño pueda introducirse, por medio de su participación,
en la realización de actividades variadas que lo motiven a ac-
tuar individual como en grupo, autónoma, organizada y orientada
mente. Con relación a lo anterior L. Not dice "El análisis de

¹² IBID, pp. 458.

los principales aspectos del desarrollo del pensamiento y del conocimiento confirman la existencia de un fenómeno más o menos constante de interestructuración entre el sujeto y el mundo, y el papel del lenguaje como mediador de esta interestructuración".¹³

El lenguaje es cualquiera de los sistemas que emplea el hombre para comunicar a sus semejantes sus sentimientos o ideas. Antes que otra cosa, el lenguaje es una comunicación, pero emplear unos signos implica el uso de una función simbólica sumamente afinada. Asimismo, dominar la compleja estructura que une a los signos en una lengua exige unas capacidades sensoriomotoras, perceptivas, práxicas y cognoscitivas muy diferenciadas. L. Not con respecto a ello enuncia "La lengua es un conjunto de estructuras potenciales estables pero sólo dentro de ciertos límites puesto que estas estructuras son a la vez durables y evolutivas, el lenguaje es la función que las actualiza".¹⁴

En el nivel personal las estructuras lingüísticas son esquemas de comportamiento, es decir, conjunto de conductas que caracterizan un determinado momento del desarrollo que el len-

¹³ IBID, pp. 462.

¹⁴ IBID, pp. 462.

guaje pone en obra o en producción de entendimiento. Así el lenguaje es una facultad de las personas que permite unir la acción a la palabra, y, en el desarrollo posterior, utilizarlo para reconstruir acciones pasadas y anticipar las futuras. El lenguaje como sistema construido independientemente y previamente al nacimiento de un niño, ofrece un modelo con unas leyes, normas y contenidos que debe aprender independientemente de sus capacidades creadoras. Ya que si cada quien hablara en diferentes idiomas la comunicación no sería posible. Existe una relación indisoluble entre sujeto y la lengua de grupo a que pertenecen; con lo anterior es posible la construcción de su lenguaje. Con relación a ello L. Not menciona "Las modificaciones que los sujetos parlantes le imprimen y, que en ciertas condiciones, llegan a ser durables, hacen que los individuos estructuren a la lengua de su grupo".¹⁵

La capacidad para desarrollar el lenguaje ayuda al niño a disponer de elementos o instrumentos para la resolución de tareas difíciles, a plantear una solución del problema antes de su ejecución. Los signos y las palabras sirven a los niños, en primer lugar y sobre todo como un medio de contacto social con las personas. Las funciones cognoscitivas y comunicativas

¹⁵ IBID, pp. 319.

del lenguaje se convierten en la base de una nueva forma superior de actividad en los niños.

El niño necesita tomar conciencia de las relaciones existentes entre las palabras que utiliza y los signos de la escritura para empezar a conocer el lenguaje escrito y ello implica una creación de pensamiento. Nuevas creaciones se sucederán a estas cuando el niño vaya descubriendo en forma paulatina que va logrando expresar por escrito lo que hace, piensa, siente, i imagina, etc. Es importante ayudar al niño al uso de la lengua como instrumento para empezar a intercambiar mensajes con otros niños o personas. L. Not en relación a lo anterior menciona "Genéticamente la lengua hablada precede a la escrita y podemos formar la hipótesis de que favorece su organización".¹⁶

La lengua oral y la lengua escrita son dos realidades heterogéneas pues los elementos que las constituyen son de índole diferente y obedecen a leyes de composición de partes diferentes. La lengua oral y escrita no tratan de una misma realidad mental que son expresadas a través de dos medios diferentes, pues una es de naturaleza libre y fácil y la otra difícil y está impregnada de obstáculos. Esta diversidad en parte por lo

¹⁶ IBID, pp. 338.

menos, traza el problema de su procedencia que la pedagogía parece reconocer sin preguntarse acerca de su realidad.

La lengua hablada puede admitir o adoptar la forma escrita y a la inversa, no por ello dejan de permanecer las señales o signos distintos de los dos lenguajes. En el uso de los textos o escritos, el interés de la enseñanza es hacer la estimación y logros en la lengua estudiada, estructuras generales que rigen conductas más o menos semejantes que se aplican a contenidos diferentes: expresión de una pregunta, de un deseo, de una hipótesis, de una acción o concesión, etc. Para captar estas estructuras, hay que separarlas de los contenidos concretos que organizan: es un trabajo de formalización o revestimiento de requisitos en relación a la lengua hablada, la lengua escrita ofrece la ventaja de fijar las ideas y por ello la forma escrita es un apoyo mejor que la forma oral para el análisis de los hechos de la lengua.

Como el Aprendizaje de una lengua se hace por integración en las estructuras del lenguaje del sujeto de las estructuras de lenguaje actualizadas a su grupo, el primer problema concierne a dichas estructuras. Con referencia a lo anterior L. Not describe "Una estructura lingüística no llega a ser eficaz sino cuando se incorpora íntimamente a los comportamientos en cuyo

seno funciona intuitivamente. En el aprendizaje espontáneo no hay ningún conocimiento expreso de dichas estructuras y los esquemas de lenguaje son adquiridos directamente mediante un proceso de asimilación-acomodación o mediante un proceso de autorregulación (retroalimentación) que se produce en toda situación en que se ponen en obra estos esquemas".¹⁷

El desarrollo de las estructuras se efectúa a través de los procesos de interacción denominados asimilación y acomodación. La asimilación designa la acción del niño, esta acción depende de los instrumentos de conocimiento que tiene, es decir de sus estructuras cognoscitivas que son los sistemas propios de interpretación de su realidad. La acomodación consiste en la modificación que el niño realiza sobre sus propias estructuras con el fin de adaptarlas mejor al medio. En correspondencia a lo mencionado J. Piaget describe "La asimilación y la acomodación permiten ampliar los esquemas de acción".¹⁸ Esquemas es un grupo estructurado de acciones, que permiten al niño repetir las en una situación dada y aún más, aplicarlas y utilizarlas a sus nuevas situaciones.

¹⁷ IBID, pp. 339.

¹⁸ Piaget, J. Teorías del Aprendizaje U.P.N.-S.E.P. México 1987, pp. 242.

Cuando se habla de esquemas, existe gran relación entre las experiencias anteriores del niño y la realización de una actividad mental actual. Esto tiene importancia en los esquemas cognoscitivos del niño y la evolución progresiva de los mismos. En relación a ello J. Piaget menciona "Los procesos invariantes referidos a la asimilación y acomodación exigen a su vez un proceso de equilibrio, lo que permite la existencia de una coherencia entre los esquemas".¹⁹

Es entendido que el conocimiento es un proceso dialéctico, ya que existe contradicción cada vez que se adquiere un nuevo conocimiento, porque se acomoda una nueva estructura que modifica a la anterior y el niño en su conocimiento llega a formas de equilibrio más adelantadas, el proceso se da con la interacción entre el objeto y sujeto cognoscente. Por lo tanto, el conocimiento es cuando el niño aprende algo y lo puede aplicar a distintas situaciones y para que se logre lo anterior se efectúa un desarrollo de las estructuras del pensamiento y de las estructuras del contenido a través de los procesos de asimilación y acomodación. Las dos acciones se complementan a través de coordinaciones recíprocas con lo cual se logra que el niño se adapte cada vez más a la realidad desarrollándose sus estructu-

¹⁹ IBID, pp. 243.

ras y contenidos de las mismas. Respecto a lo anterior L. Not dice "La explotación de derivar las necesidades de expresión del niño, se procede en sentido inverso de los métodos tradicionales: no se va ya de las estructuras formalizadas a la expresión concreta, se parte de ésta para describir aquellas".²⁰

El Aprendizaje de la Ortografía requiere de una enseñanza, que debe estar relacionada de manera no arbitraria y sustancial con cualquier estructura cognitiva del desarrollo del niño. En relación al proceso en la adquisición de la ortografía L. Not propone repartir esta enseñanza en **tres períodos**. El primero llamado **intuitivo**, se consagraría a la adquisición de las estructuras de la lengua actual y corriente y se extendería a la enseñanza primaria; en el transcurso de esta fase el alumno no entraría en contacto con las reglas sino con los modelos de transformación y de sustitución que las ilustran; la segunda fase llamada **reflexiva**, abordaría el estudio formal y se extendería al análisis de textos; (ocuparía la mitad de la enseñanza secundaria). El tercer período, en la última parte de la enseñanza secundaria, se consagraría a una primera **teorización** y a la iniciación en los métodos lingüísticos. Dichas estructuras en particular contienen ideas de afianzamiento relevantes, con

²⁰ Not, L. op. cit., pp. 350.

lo que, el Aspecto de la Adquisición Ortográfica debe guardar correspondencia con dicho orden.²¹

No es lógico que sabiendo que el pensamiento infantil tiene normas de evolución y unos sistemas propios de aprendizaje, la enseñanza escolar se empeñe en conducirlos por otros caminos ajenos a su forma de funcionamiento, válidos quizá para el maestro pero que dificultan la comprensión en el niño. Como dice L. Not "La Ortografía deriva de una construcción que hace al sujeto que elabora esquemas. Estos serán tanto más correctos y seguros cuanto que las actividades que les den nacimiento deban conformarse a conductas ortográficas futuras".²²

La enseñanza tradicional tiene como postura que es eficaz lograr la enseñanza de la ortografía a través de repeticiones, constantes ejercicios y normas gramaticales, además que debe estar unido en cierto grado a un plan objetivo para llegar a una forma próxima correcta de la escritura diaria. Por lo general se hace aparecer el problema de la ortografía de una forma mayor a la que en verdad tiene, particularmente cuando se trata de la educación primaria.

²¹ CFR, pp. 340.

²² IBID, pp. 351.

En los nuevos procesos de Enseñanza, al niño en educación primaria se le trata de encaminar a una aproximación de observación de los hechos de una lengua para comprender las normas. Lo expuesto no significa que tendría que haber un tiempo para que se cumpla con el proceso anterior para llegar a lo normativo, sino que ambos procesos se conjugan en uno solo. En el transcurso del cual el niño estructura el objeto de estudio (Ortografía) al describirlo y el objeto a su vez estructura al sujeto revelándole en el transcurso de la descripción las normas que regulan su proceso. Referente a este aspecto L. Not menciona "Esta interestructuración sólo es posible si el alumno esta en revisión directa con el objeto".²³ Lo propuesto por el autor es posible a través de un sistema propuesto de INDUCCION, o sea, que el niño ascienda lógicamente en el entendimiento desde el conocimiento hasta sus leyes, que vaya de los hechos a la idea o de formas particulares captadas a la estructura obtenida por abstracción generalizadora. El niño a través de la INDUCCION verifica su hipótesis para resolver sus problemas o captar variaciones adentradas en una determinante de una situación para ver los efectos producidos sobre los demás componentes. Es obvio que en estos intentos se cometen errores, sin embargo, los procedimientos o conductas que aparecen en el intento de -

²³ IBID, pp. 345.

apropiarse de un nuevo conocimiento no pueden considerarse errores estrictamente, puesto que ellos ayudan a encontrar el nuevo conocimiento. Con ello el niño logra cada vez más interpretaciones acertadas con relación al objeto de conocimiento.

En el niño existe la necesidad de reconstruir el nuevo objeto para comprenderlo. Esto significa que para apoderarse de un conocimiento, no es suficiente que los profesores lo transmitamos al niño por medio de explicaciones, la información es útil, pero no es suficiente para apoderarse de un nuevo conocimiento. Esto se logra a través de re-estructuraciones que se dan en el campo cognoscitivo, cada vez que aparecen nuevos hechos a interpretar, es entonces cuando el niño ha reconstruido ese hecho que él desea comprender; lo re-construye porque lo conoce como si él mismo lo hubiera inventado o descubierto.

La Ortografía también recibe influencia de la Morfología que es la parte de la gramática que trata de la forma y accidentes de las palabras consideradas aisladamente, patrones lexicológicos o caudal de modismos y giros de un autor, sistemas semánticos o ciencia que se ocupa de las relaciones entre palabras y los objetos designados por ellas, etc. Todos ellos deben considerarse y coordinarse para escribir textos comprensibles. Ya que los niños evolucionan mucha más donde se llevan a

cabo múltiples y variadas actividades de lectura y escritura con sentido, que en otros donde ambos aspectos se enseñan en forma mecánica sin que ello se utilice para satisfacer sus necesidades reales. La puntuación, signos ortográficos, acentos, etc., el niño no los usará hasta que hayan adquirido funcionalidad y significado en la escritura, y que el niño sienta tienen utilidad para una mejor comunicación escrita. Los niños aplican sus operaciones en el transcurso de un proceso evolutivo de una conceptualización ortográfica que se va modificando, reconstruyendo e inventando como una consecuencia del camino cognoscitivo que realiza hasta lograr el uso convencional del grafismo.

“El maestro se concibe como un punto fundamental de cualquier situación de cambio o innovación educativa, en el contexto escuela. El maestro está inmerso en su contexto y al tanto de las interacciones entre personas y situaciones diversas dentro del aula, escuela y comunidad.

La práctica del maestro se debe fundamentar y desarrollar sobre un amplio conocimiento psicopedagógico, para que el proceso enseñanza-aprendizaje en los niños se logre con una aproximación más cercana a la realidad. El maestro debe incorporar a los aspectos motivacionales del proceso de Aprendizaje desde diferentes perspectivas: cómo utiliza y cómo presenta las tareas

escolares a los niños; cómo utiliza los métodos y recursos didácticos diversos; cómo auxilia al alumno a combinar la tarea y el contenido con su experiencia individual, a raíz de su propia valoración con relación al aprendizaje; qué propone y a qué propia valoración con relación al aprendizaje; qué propone y a qué procesos de interactividad recurre para su fomento; cómo estimula la la coparticipación de los niños y cooperación entre ellos; qué grado de apoyo otorga en la creencia de las aptitudes o suficiencias del niño; y qué dedicación aporta para ayudar al infante a estimarse a sí mismo capaz de adquirir y dar respuestas correctas, sin dejar de lado que no todos los niños están motivados siempre para ciertos tipos de aprendizaje, los maestros debemos ver claramente que algunos ejercicios y actividades mejoren el conocimiento o las destrezas útiles de un niño, y que, encuentre sentido en el ejercicio, de lo contrario el trabajo o la instrucción será una pérdida de tiempo, razón por la que las actividades deben estar acordes con los esquemas de conocimiento y motivaciones con los participantes, ya que estos elementos son decisivos para la comprensión y desarrollo del aprendizaje. El docente debe hacer uso de un lenguaje intencionado para compartir sus significados, para asignar, situar y aclarar metas, etc.; se realizarán las actividades escolares con flexibilidad en el tiempo, así como las tareas de conjunto e individuales. Las primeras mencionadas estarán dirigidas a un aprendizaje de

cooperación y las siguientes (individuales) al progreso en un control y autonomía en el aprendizaje.

La enseñanza debe ser un esfuerzo permanente, en la que el maestro otorgue la posibilidad de responder con flexibilidad a las situaciones educativas, dirigiendo, enseñando, encaminando hacia el desarrollo de las facultades físicas e intelectuales del niño.

C A P I T U L O I I

MARCO REFERENCIAL

ANALISIS DEL PROGRAMA DE
TERCER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

El presente análisis del Programa de 3er. grado de Educación Primaria, lo realicé con el interés de conocer los fundamentos psicológicos y de analizar si la metodología propuesta es apropiada al nivel mental y características psicológicas que presenta el niño de 3er. grado de educación primaria para llevar a cabo la enseñanza de Español específicamente en el Lenguaje Escrito (Ortografía), por lo cual se ha revisado el Marco Teórico o Desarrollo Psicolingüístico del Niño para lograr formar un concepto de acuerdo con las teorías de los Psicolingüistas Contemporáneos, en las cuales se establece una diferencia con la Educación Tradicional y la Nueva Educación, planteando que la educación tradicional dentro del proceso enseñanza-aprendizaje consiste en organizar el conocimiento desde el exterior, a través de realizar ejercicios ejecutados mecánicamente sin tener significado para los niños, ya que la repetición casi diaria de ejercicios a todo lo largo de la escolaridad, termina en un acondicionamiento de lo esencial. En esta situación de aprendizaje existe un amplio riesgo únicamente de memorización de conocimientos, quedando así el ejercicio de las facultades intelectuales del niño limitadas por estas prácticas de aprendizaje. Por lo contrario la Nueva Educación dentro del proceso enseñanza-aprendizaje es de transformación, el niño estructura su conocimiento por medio de actividades que respondan a sus necesidades y que esten vinculadas a la práctica de la observa-

ción, la asociación y a la práctica de la experiencia del niño y que estas prácticas se realicen como se menciona a partir y en relación de los intereses que los niños manifiestan y acordes con las necesidades que él sienta en determinada fase de desarrollo.

Desde esta perspectiva la enseñanza del maestro, dentro de los nuevos procedimientos educativos debe tratar de relacionar todo lo que se desea que el niño aprenda con sus motivaciones naturales de atención y de acción, siendo estas motivaciones las que dan significado a su actividad dándonos resultados beneficiosos, ya que en la enseñanza tradicional al niño se le dirige a trabajar sin saber el significado de este trabajo, haciéndolo porque se le indica hacerlo y él únicamente obedece logrando que el niño pierda el interés de querer hacerlo, limitando así sus actividades mentales y por consecuencia limitando el aprendizaje a adquisiciones sin ninguna consistencia, por lo cual no se trata de transmitir o de hacer adquirir el conocimiento preformado, sino de aprovechar la experiencia del niño, esta experiencia se adquiere cuando él resuelve problemas para adaptarse a su medio físico y social; por lo tanto los conocimientos que se desea que adquiera el niño se deben relacionar con los problemas que él encuentra en sus relaciones con su entorno natural y humano. Así estas relaciones con el medio y

los problemas de adaptación darán experiencia para estructurar las respuestas a sus problemas. Por lo tanto, la adquisición de conocimientos se basa en los intereses adquiridos en el contacto con su medio y con las formas de actividad propuestas a los niños a partir de interés y acordes con las necesidades que experimentan.

Dentro de los Métodos Tradicionalistas no se considera si un programa establecido está de acuerdo a las aptitudes y nivel de desarrollo del niño, sino que se toma al escolar como sujeto que debe aprender, sin tomar en cuenta si puede lograrlo. Por lo contrario considero que el niño es el punto de partida hacia una estructuración de actividades y métodos escolares. Así esta programación debe tomar forma con base a las posibilidades y las necesidades del escolar, y con base en los efectos que se producirán en él y no en las materias por adquirirse.

Desde este punto de vista se analizó el programa de 3er. grado. En primer término se menciona en una forma insistente en llevar a cabo un "aprendizaje formativo",²⁴ esto postula que el niño aprenda a aprender, el programa nos muestra caracterís-

²⁴ Programa de 3er. año de Educación Primaria, S.E.P. México 1985, pp. 12.

ticas psicológicas del niño de tercer grado, donde se da antecedentes del desarrollo infantil, etapa en que se encuentra de los 8 a 9 años de edad, características de elementos principales de los niños, etc. En este apartado es necesario una precisión de los fundamentos psicológicos y una aportación explícita de ella, que oriente más a la acción pedagógica, ya que obtener conocimientos del desarrollo evolutivo del niño es fundamental. El enfoque teórico psicogénético se presenta incompleto o como un conocimiento limitado para apoyo de la psicopedagogía del maestro; se puede deducir que el programa presupone que el maestro tiene una preparación previa acerca del fundamento psicológico del desarrollo evolutivo del niño.

En el aspecto cognoscitivo se hace una conceptualización con relación a la evolución del razonamiento y el lenguaje en general de los procesos intelectuales del niño. Más adelante se manifiestan diferencias de las diversas características de los niños de tercer grado en este campo (cognoscitivo), se recomienda además la ejecución de actividades que coadyuven al desarrollo del niño: investigaciones, clasificaciones, correspondencias y ordenamientos; deducción de conclusiones lógicas a partir de datos concretos; resúmenes sencillos tanto orales como escritos de cuentos o experiencias; ejercicios para la comprensión de las relaciones temporales y su aplicación en expresión

oral y escrita. Es así como se aborda este aspecto que el programa estructura y fundamenta los principios de un sujeto cognoscente, pero que desde un análisis de este concepto se advierte distinción y alejamiento entre este aspecto y la aplicación en lo que más adelante se recomienda en la utilización de la comunicación escrita.

En la estructura programática de tercer grado se encuentran los enfoques, sugerencias metodológicas, objetivos generales y programas de cada una de las ocho áreas de aprendizaje que conforman el plan de estudios de la educación. Al respecto el programa menciona "A diferencia de los programas de estudio para este grado se han estructurado de manera independiente, por lo cual resulta de fundamental importancia que el maestro planifique y realice su labor educativa considerando los objetivos y actividades de todas las áreas de aprendizaje".²⁵ Analizando lo expuesto el comentario que cabe mencionar es: que existe una etapa posterior en la cual su firmeza esta cimentada en una organización y un significado y no exclusivamente en cumplir y realizar una labor educativa, que implica ciertas técnicas, que se delimitan como objetivos conductuales. Tal parece que éstos insisten más en un cumplimiento técnico que en una re

²⁵ IBID, pp. 17.

flexión de elementos referenciales o semejanzas de un hecho a otro que al docente permita tomar una decisión acerca de una me jo r adquisición de conocimientos. Abordando los objetivos nuevamente se puede observar que el matíz conductista trata como objetivos los comportamientos que son provocados por estados afectivos individuales, con ello se corre el riesgo de quedarse en un estado de apariencia sin cambiar en nada la afectividad del niño, y de no provocar la orientación de sus inclinaciones hacia determinado fin. El conductismo constituye el centrarse en los efectos o resultados y hace de lado las causas, fundamen tos u origen de algo.

Para ejemplificar lo anterior se citarán algunos contenidos donde se hace existente esta situación. El programa señala "Los objetivos han sido elaborados en función de los objetivos generales del área correspondiente y conforman una selección de aquellos comportamientos que deberán adquirir los alumnos al concluir el desarrollo de cada unidad".²⁶

Los objetivos se identifican como planeación en una perspectiva trunca o temporal, ya que el programa establece que los comportamientos se deben adquirir al concluir el desarrollo de

²⁶ IBID, pp. 17.

cada unidad, y no así, se ocupan por fines lejanos o a futuro, tal como se forman éstos en la perspectiva o modo de representación de cada niño. En esta situación tal vez sólo se realicen hábitos únicamente, sin lograr motivaciones profundas pues ellas son en esencia de orden afectivo. Los fundamentos psicológicos con relación del desarrollo infantil con planes de integral y la metodología que sustenta que es articulación entre análisis de las experiencias de los niños, queda reducida o fragmentada.

Los objetivos dan indicio de un conjunto de ideas que se sustentan en la educación como factores que guían la labor magisterial.

En relación al aspecto del lenguaje oral y escrito, nos es posible localizarlo en su presentación como parte importante del plan de estudios e inserto en los planteamientos que, básicamente, se desarrollan en Español. Al igual se identifica qué clase de contenidos existen en relación directa o próxima en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

En el análisis de los objetivos en educación primaria se identifican siete que se relacionan con el aspecto de estudio

(lenguaje oral y escrito).²⁷ A continuación se citan los de mayor importancia.

1. Conocerse y tener confianza en sí mismo, para aprovechar adecuadamente sus capacidades como ser humano.
2. Desarrollar el pensamiento reflexivo y la conciencia crítica.
3. Comunicar su pensamiento personal y participar activa y racionalmente en la toma de decisiones individuales y sociales.
4. Participar en forma organizada y cooperativa en grupos de trabajo.
5. Integrarse a la familia, la escuela y la sociedad.
6. Identificar, planear y resolver problemas.
7. Adquirir y mantener la práctica y el gusto por la lectura.

²⁷

C.F.R. Programa de 3er. grado de Educación Primaria.
S.E.P. México 1985, pp. 9.

¿En qué medida tentativamente estos objetivos guían la labor del maestro y qué tanto se utilizan para resolver las dificultades del aspecto del lenguaje escrito, desde una actividad de estructuración mental del niño?.

Continuando con este análisis del programa, con base en los Objetivos Generales del Area de Español, se advierte que éstos no están apoyados en un concepto de inteligencia, ya que sobresale simplemente una utilización pedagógica de aptitudes, resultado de comportamientos, y no las aptitudes mismas o comportamientos en sí mismos; los objetivos así únicamente arrojan aprendizajes esquematizados, por lo que los objetivos se definen en lo abstracto y no de manera fundamentada en actividad de reestructuración cognoscitiva. A continuación se mencionarán estos Objetivos Generales de Español:

1. Comunicarse mediante diálogo, la descripción, la narración y la manifestación de experiencias y opiniones personales.

2. Expresarse en forma escrita a partir de la expresión oral y mediante la reconstrucción y la creación de textos sencillos y de algunos documentos usuales.

3. Leer con el volúmen de voz conveniente, entonación, -

fluidez, y haciendo las pausas correspondientes a la puntuación sin menoscabo de la comprensión del texto.

4. Aplicar las estructuras básicas de la lengua oral y escrita; sujeto y predicado, con algunos modificadores de sus núcleos respectivos.

5. Interpretar sencillos poemas, rondas y canciones regionales.

Con los anteriores objetivos, notamos que en el aspecto de lenguaje escrito, contenido en el objetivo 2, se establece una directividad lógicamente con limitantes para ir logrando realmente la expresión escrita a partir de lo oral, pues no se considera que el lenguaje escrito parte de intercambios del medio natural, social y cultural, y con el niño, a través de lo que él vive y descubre.

En los Objetivos de Unidad del programa con relación al aspecto ortográfico, se propone que el niño sea capaz de escribir correctamente polivalencias en escritura de palabras de su vocabulario y que en actividades resuelva ejercicios en los que tenga que escribir dichas polivalencias. Los contenidos transmitidos en esta forma dirigen al niño a una relación de exteriori-

dad frente al carácter presuntamente verdadero de lo transmitido, ésto indica que el niño con relación a esta forma de enseñanza se le esta dirigiendo a someterse únicamente a la adquisición de un conjunto de conocimientos. En contraoposición a ello el conocimiento debe ser de estructuración, posibilitando la comprensión de la realidad del niño, ya que ello conducirá en menor grado a la distracción o falta de atención del niño frente al acercamiento a las formas del lenguaje escrito. A continuación se presentan ejemplos de Objetivos de Unidad con relación a la Ortografía.

UNIDAD IV

Objetivos de Unidad

Emplear adecuadamente la s, c, y z (fonema /s/) en escritura de palabras de su vocabulario.

UNIDAD VII

Objetivos de Unidad

Emplear adecuadamente la b y la v (fonema /b/) y la r y rr (fonema /rr/) en la escritura de palabras.

UNIDAD VIII

Objetivos de Unidad

Emplear adecuadamente la ll y la y (fonema /y/) en la escritura de palabras.

La acción metodológica del programa, Objetivos y Actividades como se observa se fundamentan en la corriente conductista, donde se considera que en la interioridad del niño suceden procesos que no hay que tomar en cuenta, porque son inobservables y que el niño debe demostrar que reconoce los contenidos que se le han expuesto a lo largo de un determinado ciclo escolar. En oposición a la corriente conductista, en el verdadero proceso enseñanza-aprendizaje el niño debe conocer el objeto y la acción y no únicamente describirlos, y así integrarlos en el funcionamiento de los procesos intelectuales.

En el aspecto Ortográfico lo que a continuación se revisó nos dió la oportunidad de reconocer que el programa no plantea o explícita fundamentos Psicolingüistas adecuados.

El programa señala: "el propósito de la comunicación escrita en este grado es que el niño desarrolle su capacidad de comprensión de lectura, y se exprese por escrito con claridad utilizando algunas normas ortográficas y de puntuación".²⁸ Es así como se aborda la ortografía, y ésto no presenta la preocupación de explicar el método más adecuado para la aproximación hacia este aspecto, se hace mención del método Inductivo, pero -

²⁸ IBID, pp. 23.

únicamente esa mención sin dar a conocer lo que sustenta el mismo. Con relación a lo anterior el programa marca "Se analizará el problema ortográfico y mediante un procedimiento inductivo se llegará a la regla correspondiente",²⁹ retomando lo escrito en el Marco Teórico Psicolingüístico Contemporáneo se explica este método, dando a conocer que al niño se le induce a una aproximación de observación de los hechos de una lengua, para comprender las normas en el proceso del cual el niño estructura su conocimiento. Así nos identifica la misma teoría dándonos referencias del período inductivo, que inicia y se da durante la escolaridad primaria, en contacto apenas con las reglas de el lenguaje escrito. Y sin embargo, el programa menciona "Que el niño se exprese con claridad utilizando algunas normas ortográficas".³⁰

Este análisis no se realizó con el ánimo de ocasionar una controversia, sino simplemente con el objetivo de ubicar la dimensión analítico-pedagógica para centrar los problemas teóricos-prácticos, que en cierto momento se presenta a los docentes como problemas de enseñanza, y que ello nos proporcione algunas nociones básicas con relación a las áreas de formación y a

²⁹ IBID, pp. 23.

³⁰ IBID, pp. 24.

las demás asignaturas que guardan relación con el programa de una materia en particular. Tener además una comprensión del problema de conocimiento y que lógicamente tiene que ver como el niño se apropia de la estructura de la realidad, en un proceso de transformación continua de ella para que dichas estructuras sean construídas y no sólo memorizadas.

C A P I T U L O I I I

ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE

ANALISIS DE LA PRACTICA DOCENTE

En el presente capítulo se realiza el Análisis de la Práctica Docente. Primeramente se realiza una distinción de componentes dando a la vez un acercamiento a éstos, con la finalidad de abordar una preocupación que se plasma en la pregunta ¿cómo se enseña en tercer grado de primaria la ortografía?. Guiándome por esta cuestión se realiza el presente análisis observando que la efectuamos en algunas situaciones, en términos estereotipados; es decir, llevando al niño a una enseñanza guiada sin un razonamiento previo a la ejecución de actividades mecánicas.

Dentro de la Relación Pedagógica los participantes directos son: maestro-niños, pero la forma de la relación está fijada o señalada, en cierta proposición y diferencia entre ellos. Así uno de los aspectos determinantes de esta relación es como el maestro se introduce en la distribución y orden institucional. En su relación con el niño, el maestro se dirige inconscientemente a la reproducción de este orden o estructura. Así el docente advierte la importancia del desarrollo del niño, pero él determina qué es lo que se hace y cómo se hace; esto priva en gran medida su participación y desconceptúa e inhabilita su experiencia. Tal vez se pueda agregar que en la sociedad, la educación es entre otras cosas, un acto de transmisión y con

servación de ideologías con ciertas posturas rutinarias y alienadas, por lo cual al niño no se le permite elegir alternativas y si se le reducen las posibilidades de captar las diferentes concepciones.

Dentro de la presentación del conocimiento en la Práctica Pedagógica Cotidiana se encierra la segmentación y definición de los conocimientos que el maestro otorga al niño; además existen constantes formas de selección y formalización del conocimiento, que no se vinculan al proceso psicológico que presentan los niños, pero que si, en cierta forma los afecta. Esta definición práctica involucra determinadas formas de enseñanza de la ortografía que implica ciertas formas de razonar por parte de los niños; esto es, que el maestro plantea el logro de algún objetivo y no le da importancia o tal vez desconoce el proceso por el cual le será posible alcanzarlo.

En la Cotidianeidad de la Práctica Docente, en la Enseñanza de la Ortografía de Tercer Grado de Educación Primaria, existe un esquema pre-establecido en los maestros, el interés está centrado en la asimilación del conocimiento ya dado y esto da, como ya se ha mencionado, un aprendizaje falto de innovación que dista de una realidad de la estructura cognoscitiva del niño. Así la enseñanza de la ortografía no es un conocimiento

que deba ser localizado y trabajado dentro de su realidad, sino que se presenta al niño como un objeto de estudio ya procesado y mediatizado por los maestros para que se logre su adquisición. Así, frecuentemente no advertimos que el nivel de apropiación no lo delimita únicamente las características del objeto (ortografía), sino que éstas se determinan por potencialidades, la estructura cognoscitiva, al igual que el tiempo que se otorgue y que se disponga para la verdadera apropiación y asimilación de la ortografía; lo anterior es fundamental para poder comprender por qué este problema se desune en la idea pedagógica o relación teórica-práctica para el logro de la captación esencial de este aspecto dentro del lenguaje escrito.

Uno de los fundamentos importantes que constituyen la cotidianidad es el conocimiento que los docentes transmitimos. Dichos conocimientos se constituyen hasta cierto punto por programas y por prácticas no genéricas de los maestros. Por ejemplo, ¿cómo se enseña la ortografía?. Haciendo una revisión de lo anterior mencionaré que una preocupación es llevar este conocimiento de acuerdo a programas oficiales o relacionarlo con la obligatoriedad y rotación de las actividades que realizamos en clase. En la experiencia docente personal se dirigía al niño a este conocimiento faltando, considero, significación, ya que se ofrecía con un entorno bastante estable, en la que las activida

des principales eran constantes y por lógica no se trataba de una enseñanza propicia a los intereses del niño en tercer grado de educación primaria.

A continuación se presenta un ejemplo de una sesión realizada durante mi labor docente con el grupo de estudio, en ella la Ortografía es un tema integrado a una clase de Ciencias Naturales.

M: maestra.

Ns: niños y niñas, todos o algunos.

Grupo 3ro. "B" "Los seres vivos nos reproducimos".

M. Empezaré a explicar el tema de Ciencias Naturales, abran por favor su libro en la página 69 (los niños empiezan a ubicar se en la página indicada, con comentarios entre compañeros para estar seguros que están buscando la página correcta, otros niños aprovechan para realizar comentarios de otra clase), bueno creo que ya todos estamos centrados en el tema, si observan el título de éste nos da a imaginar muchas cosas: "Los seres vivos nos reproducimos". Empezando nuestra explicación les recordaré que van ustedes a encontrar varias palabras que tal vez no logren entender que es lo que ellas significan o por lo menos no tendrán muy clara su definición, por ello vamos a localizarlas

y a definir las claramente entre todos, claro que nuestro diccionario nos auxiliará en esto. Además después de esta actividad veremos cuáles de ellas tienen una escritura muy especial, para lograr después de realizar un ejercicio, que las recordemos para cuando nos sea necesario usarlas las escribamos correctamente (los niños tienen el conocimiento que en casi todas las sesiones existe un seguimiento al desarrollo de cada clase, por ejemplo: destacamiento de palabras específicas para aclaración de significado y distinción de características ortográficas, explicación y desarrollo del tema, participación, actividades a efectuar para su afirmación, ejercicios de escritura, realización de algunos dibujos, etc.).

M. ¿Están de acuerdo en lo que les menciono?

Ns. Si profesora.

M. Muy bien, entonces empezaremos nuestro trabajo (se procede a sacar la lista de palabras entre todos los niños, se definen su significado y se escriben en el pizarrón).

M. Escriban en su cuaderno lo que está escrito en el pizarrón y procuren no cambiar letras de su escritura, recuerden que esto es muy importante (se da un espacio para que realicen esta

actividad, se observa que todos los niños la hayan realizado correctamente. Posteriormente se adentra en la explicación del tema).

M. Los seres vivos son: plantas, animales y el hombre; los seres vivos presentan características como: dar vida a otro ser. ¿Qué creen que signifique lo que les expliqué? (varios niños levantan la mano para contestar).

M. Muy bien, haber Nora ¿tú qué nos puedes mencionar?.

Nora. Bueno...que los seres vivos como: los pollitos, los peces y las personas se reproducen (la niña utiliza la palabra "reproducen", que fué uno de los conceptos que definió el grupo).

M. Muy bien Nora. Es cierto lo que les menciona su compañera, además los seres vivos como los animales y el hombre empiezan su vida al lado de su mamá la cual los alimenta, los protege en el caso de los animales, y en el caso de las personas pasa lo mismo, además las personas enseñan a sus hijos todas las cosas necesarias e indispensables para llegar a desenvolverse en la vida y les dan los cuidados y satisfacen sus necesidades; o sea lo que ellos requieren como: su alimentación, un lugar donde vivir y que vestir, después de determinado tiempo considerable

se logra por fin una madurez, haciéndose capaz para hasta cierto punto a ser independientes, es decir, nacen, crecen y pasando a un crecimiento y madurez biológica todos los seres vivos están capacitados para dar vida a un nuevo ser. ¿Ustedes creen que todos los seres vivos se reproducen de la misma forma?

Ns. No.

M. ¿Por qué? (varios niños desean contestar y comentan entre ellos sus experiencias). Ricardo nos va a aclarar esto.

Ricardo. Bueno, por ejemplo las personas nacemos de nuestra ma má, de su estómago, ¿sí profesora? y los pollitos nacen de un huevo, ¿verdad profesora?

M. Muy bien Ricardo, quiere decir que no todos los seres vivos nacen, bueno no del estómago de la madre, sino más bien dicho del vientre de ella, sino que otros nacen de un huevo, es decir, que se forman dentro de un huevo y fuera del cuerpo de la mamá. A estos dos tipos de animales se les llama de una forma especial, o sea, a los primeros animales se les llama vivíparos (se les recuerda que esta palabra es una de las especiales y que va yan teniendo precaución en lo futuro de escribirla bien), y a los segundos se les llama ovíparos (y se les menciona lo mismo

acerca de la escritura de esta palabra), en seguida cada uno de ustedes va a pensar en un animal por ejemplo que nazca de la madre (algunos niños desean participar). Esta bien, vamos a ver Araceli dinos por favor tu ejemplo.

Araceli. ¿Los perritos?.

M. Si, los perritos nacen de la madre. Bien Araceli, haber ¿quién más quiere mencionar su ejemplo (todos los niños quieren participar), José nos dirá el animal en el cual pensó.

José. Los conejitos.

M. Así es José. Los conejos al igual que los perritos nacen de la mamá (y se continúa citando a los diferentes animales vivíparos).

M. Ahora mencionaremos a los animales ovíparos (levantan su mano muchos niños a la vez que dicen -¡Ahora yo, profesora!).

M. Menciónanos tu ejemplo de animales ovíparos (se le indica a Antonio).

Antonio. Bueno yo pensé en el cocodrilo que nace del huevo.

M. Si es cierto que el cocodrilo nace de un huevo (se les vuelve a mencionar que pongan mucha atención en las palabras es peciales, y otros muchos niños quieren participar, permitiéndoles mencionar sus ejemplos).

M. Vamos a observar cómo se forman en el interior del vientre de la madre los animales vivíparos, observen por favor su libro en la página 80. En las ilustraciones observamos claramente a algunos animales de esta especie como: una cebra, un perrito, una cabra y un conejo; los vivíparos son todos aquellos que se forman dentro del cuerpo de la madre y toman de ella toda la alimentación que requiere para desarrollarse; como les mencioné anteriormente ellos crecen y se desarrollan en el útero o matriz de la hembra. Se forman poco a poco hasta que están listos para nacer. Existen muchos tipos de animales vivíparos ad más de los que les he mencionado. Y ustedes saben que los seres humanos también somos vivíparos (se les explica de todas las características por las cuales se pueden catalogar a estos como vivíparos, además esta explicación es muy amplia por el he cho de que ellos estuvieran bien informados. Posteriormente a ello se continúa preguntando a los niños por ejemplos de ambos seres y algunos de ellos narran brevemente sus experiencias).

M. Continuando con nuestro tema, quisiera que alguien me plati

cara si han visto nacer algún animal ovíparo o vivíparo.

Ns. ¡Yo...yo, profesora!.

M. Si, Guillermo nos platicará alguna experiencia acerca de és
to.

Guillermo. Yo he visto cuando nacen de la mamá algunos animales, cuando estabamos una vez de vacaciones, ví a una gata cuando estaban naciéndole sus gatitos, y otra vez ví a una coneja también cuando nacieron sus conejitos, mi mamá no quería que viera pero a escondidas los ví, nacen todos mojados y muy chiquitos, y los conejos sin pelo y muy rositas y muy así como.... arrugaditos.

M. Muy bien, Guillermo ya les platicó sus experiencias de estos animales que nacen de la mamá, que dijimos que se llaman ¿cómo?.

Ns. Vivíparos.

M. ¡Muy bien! pero ahora quisiera que alguien me platique algo de un animal ovíparo.

Karla. ¡Yo profesora!.

M. A ver Karla ¿ya recordaste alguna experiencia?

Karla. Si profesora, hace tiempo ví como nacía un cocodrilo, era un programa que estaban pasando por televisión, el cocodrilo sale del huevo y esta cubierto por una como...telita transparente y después al rato ya de tanto moverse se le quita esa telita y queda libre.

M. Esta bien Karla gracias, fíjense bien con lo que Karla nos ha platicado, observamos que no solamente las aves nacen de huevos, hay muchos más animales que nacen también de esa misma forma, como los grillos, arañas, moscas y la gran mayoría de los peces son ovíparos (se les amplía información referida a estos animales, y se pregunta) ¿cómo mencionamos que se llaman estos animales?.

Ns. Ovíparos.

M. Con esta explicación, vamos a tener presente todo lo que del tema se procuro entender, y un punto muy importante, observar la escritura de las palabras con escritura especial (se continúa con la realización de actividades). En seguida uste-

des realizarán algunos dibujos de su libro de este tema, pueden hacer uno de un ser humano, uno de un animal vivíparo y otro de un animal ovíparo, este trabajo lo pueden hacer en equipo. Posteriormente con nuestra lista de palabras ya elaborada al principio de la clase que al igual esta ordenada alfabéticamente, la utilizaremos para realizar un trabajo de escritura en el cual se incluirán algunas de estas palabras ¿de acuerdo? (los niños forman sus equipos y acomodan su material para realizar su trabajo).

Ns. Si profesora.

M. Con esta actividad finalizaremos nuestra clase de Ciencias Naturales del día de hoy y nuestro trabajo de escritura con relación a ortografía.

Al lograr el análisis de una sesión de la Práctica Docente se observa que lo que se utiliza no siempre corresponde al proceso que desarrollan los mismos niños, al igual nos permitió empezar a reconstruir algunas de las relaciones que dan cuenta del complejo proceso que es la Enseñanza de la Ortografía.

Es necesario que el docente propicie un esfuerzo activo de construcción, ello se resume a operaciones concretas por medio

de la exploración, de análisis, de invención, de comparación y de estructuración del conocimiento. Con lo anterior trato de sustentar que en la enseñanza de conocimientos, el papel de los maestros es cada vez más indispensable y debe de romper o distanciarse de algunos conceptos muy tradicionalistas. El docente debe producir el saber y esto requiere de una metodología particular; es decir, de la realización de un conjunto de operaciones orientadas hacia fines que tienen una valorativa con respecto al hombre y al conocimiento.

C A P I T U L O I V

PROPUESTA PEDAGOGICA

PROPUESTA PEDAGOGICA

La propuesta que se presenta es producto de la reflexión y el análisis de los estudios realizados acerca de la Teoría del Desarrollo de las Estructuras del Conocimiento y la reflexión de la Propia Práctica Docente Cotidiana en la Enseñanza de la Ortografía. Así, el estudio de estos dos aspectos constituyeron el eje fundamental para la elaboración conceptual y a la vez un intento de replantear los problemas que se presentan en esta enseñanza a través y desde categorías que dan cuenta de ellos; el presente trabajo implicó una serie de acciones y reflexiones dirigidas hacia la presentación de una alternativa a la Enseñanza de la Ortografía, para lo cual es de principal interés evitar algunos métodos impropios y lograr nexos más adecuados con base en el conocimiento de elementos teórico-metodológicos susceptibles de organizarse en función de lograr una transformación y prevención en la utilización de presupuestos normativos en la Enseñanza de la Ortografía.

ALTERNATIVAS TEORICO-METODOLOGICAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFIA EN TERCER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

Estas Alternativas se presentan por la necesidad de brindar al docente precisamente una orientación acerca de la Ense-

ñanza de la Ortografía en Tercer Grado de Educación Primaria, las cuales se dirigen a promover cambios positivos en lo que se trata de evitar repeticiones, dispersiones, fragmentaciones y una falta de coherencia en esta enseñanza. Además de que se concentre en situaciones vitales y en los intereses del niño para una Enseñanza de mayor Valor Didáctico, y como parte central de este trabajo el aprendizaje significativo del niño.

Así, este trabajo esta dirigido al docente, para proporcionarle un acercamiento a los resultados obtenidos de este estudio en esta problemática, donde ellos nos proporcionan elementos para guiar la acción psicopedagógica del docente conciente en realizar una enseñanza propia y lógica en tercer año de educación primaria.

OBJETIVOS

Los objetivos de la presente propuesta se dirigen a lograr una renovación de los métodos de enseñanza y lograr un cambio en las relaciones entre los niños, las relaciones de los niños con el maestro y la ortografía, tratando de esclarecer las diferencias entre aprendizaje significativo y el aprendizaje por repetición; denotar que la Enseñanza de la Ortografía que se acciona en los niños debe precisamente ser significativa y que -

ésta se realizará a través de una interacción de la nueva información con las ideas pertinentes que existen en su estructura cognoscitiva e indicar que ello constituye una asimilación de significados nuevos y antiguos para formar un conocimiento más preciso y mejor diferenciado.

Una perspectiva fundamental de este trabajo es que el docente considere las necesidades e intereses del niño así como características psicológicas en este nivel; que el docente tome en cuenta que las necesidades de conocimiento del niño se satisfacen a través de la presencia de actividades apropiadas y ello lo encaminarán a dicho aprendizaje. Además, que el maestro se separe de toda enseñanza obligatoria y a normas de rendimiento preestablecidas, y así favorecer un proceso pertinente y realizar nuestra labor en el descubrimiento de conocimientos, ya que ésto nos dirigirá hacia la solución de un problema en lo que se denote que las necesidades se verán mejor satisfechas si cuentan con una capacidad bien desarrollada para la adaptación y la inventativa.

El maestro dentro del proceso de enseñanza creará diversas situaciones motivacionales en los niños para despertar el interés referido al conocimiento ortográfico. Esto lo realiza el docente cuando tiene antecedentes amplios del desarrollo evolu-

tivo del niño, para definir características del mismo y tener conciencia de que cada niño posee potencialidades y limitaciones, logrando proporcionar un apoyo para la ejecución de acciones propias y adecuadas para la enseñanza de la ortografía en tercer año de educación primaria; el proceso de adquisición debe ser evolutivo, lento y gradual para inducirlo a una función significativa que lo encamine a una abstracción ortográfica pro
pia a este grado. Así podemos mencionar que cuando al niño se le induce a conocer el objeto de estudio equivale a realizar una serie de acciones para asimilarlo e incorporarlo a estructuras mentales, a partir de dichas acciones el niño irá logrando un proceso interno de acomodación y equilibración para lograr algunos esquemas de estructuración ortográfica acorde a su desa
rrollo cognoscitivo presente. Sabemos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestro objeto de conocimiento, es una actividad que involucra a maestro y alumno, donde el docente de
sarrolla un conocimiento de cómo enseñar la ortografía y por parte del niño se debe de caracterizar hacia un progreso a la interpretación lógica a su nivel y percepción, para activar la comprensión. Además el maestro para ejercer debe desarrollar un esfuerzo hacia una inducción de la enseñanza de la ortografía, asegurando coherencia y lógica que posibiliten a los niños a conducirse en esa misma dirección.

Dentro de la enseñanza de la Ortografía, el maestro necesita acercarse al niño, en función de reflexión y de una actividad cognoscitiva constructivista, a las formas o sistemas de escritura. Es importante mencionar que cuando el niño va logrando una evolución en su desarrollo cognoscitivo, le induce a reorganizarse continuamente, en forma global, sus estructuras cognoscitivas ya existentes, para construir estructuras cada vez más avanzadas y flexibles. El anterior proceso encamina al niño al verdadero aprendizaje; el interés está unido al nivel de estructuración del pensamiento alcanzado por él para enfrentar el objeto de conocimiento, en este caso tratando el aspecto ortográfico. Las diferentes acciones que realizamos los docentes, como se ha venido mencionando, deben permitir poner al niño en juego variadas acciones que se dirijan a comprenderlo. Sabemos que en el transcurso de este proceso el niño está expuesto a errores, pero ello será lógico por el logro de intentar apropiarse de la ortografía, así los docentes no los podemos definir como errores, porque en las acciones y actividades del niño tanto individual como grupal lograremos acercarlos a este conocimiento, ya que con el trabajo, comentarios e interrelación activa entre maestro-niño, niño-niño, le permiten reflexionar, seguir investigando y comprobar para lograr interpretaciones cada vez más acertadas referidas a lo ortográfico.

A continuación y en consideración de lo antes expuesto, se presentan las siguientes **ALTERNATIVAS TEORICO-METODOLOGICAS - PARA LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFIA EN TERCER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA**, considerando el grado de actividad del niño, a la vez otorgando flexibilidad en el tiempo para realizar dicha enseñanza.

.El docente recurrirá a la metodología propia para la enseñanza de la ortografía con base en conocimientos psicológicos de los procesos de formación intelectual del niño, a sus motivaciones naturales de atención y de acción, siendo el niño mismo el punto de partida para realizar la enseñanza de la ortografía, articulando de esta forma el aprendizaje del lenguaje escrito al nivel cognoscitivo del niño.

.Tener en cuenta las capacidades naturales de cada niño del grupo escolar, y aptitudes elementales y definir el perfil individual para el desarrollo y ejecución de la actividad ortográfica, realizando lo anterior a través de la observación de las diferentes expresiones escolares y extraescolares, detectando a la vez qué tipo de habilidades posee el niño, a través de lograr un ambiente motivador donde los niños participen a su equipo y al grupo escolar en forma oral textos producidos por ellos, expresando de esta forma efectivamente lo que quieren de-

cir; a la vez el maestro debe estructurar y organizar las actividades específicas y generales para lograr articular la comprensión del uso de las convencionalidades ortográficas.

Penetrar en la realidad del niño para lograr estructuras conceptuales a partir del lenguaje de ellos, para que se alcance a través de dinámicas la esencia de los factores o elementos de su realidad, donde se perciban los esenciales, eliminando los que carezcan de significado para su comprensión, ello dará cierta función de la maduración intelectual y del desarrollo del lenguaje, que a través de acciones determinantes del niño se logrará la interestructuración niño-ortografía; así a través de captar el docente las palabras claves, sintaxis o expresiones propias de los niños, se continuará a propiciar la confrontación de opiniones entre los niños para intercambiar ideas e información, para lo cual se dirigirá al niño a realizar mapas conceptuales donde se captan a través de esta actividad entre otras, los conceptos y proposiciones que poseen los niños (estructuras lingüísticas), fomentando la cooperación entre niño-maestro y niño-niño, logrando vencer la falta de significatividad en el lenguaje oral y escrito, y que a la vez el niño pueda reconstruir sus escritos con base en las diversas actividades, dándose cuenta de sus errores y pueda corregirlos con la confrontación de hipótesis.

. Realización metodológica con perspectiva de inducción hacia la ortografía, donde el niño efectúe acciones que intervengan en este aspecto, para poner en práctica medios adecuados y de progresión en dicha enseñanza, así la inducción hacia una aproximación a las normas o sistemas ortográficos en el lenguaje escrito, ésto se irá logrando a través de fomentar el empleo del lenguaje escrito como medio importante de comunicación; y facilitando de igual forma el acceso a situaciones ortográficas significativas, para que el niño avance progresivamente al aprendizaje de la ortografía.

. Que la enseñanza de la ortografía se realice relacionable con las estructuras del conocimiento del niño, es decir que se relacione con las correspondientes ideas relevantes que se hallen dentro del dominio de la capacidad de aprendizaje del niño, logrando así que exista una relación estrecha entre metodología de la enseñanza-pensamiento-aprendizaje, articulando las ideas relevantes del niño y adecuarlas a la enseñanza de la ortografía, evitando crear conductas únicamente, logrando por el contrario la experimentación mental y un proceso evolutivo de conceptualización ortográfica.

. El maestro debe de desarrollar en las actividades del niño individuales y de conjunto, que trate de realizar una formalizau

ción lógica ortográfica y no simples memorizaciones, encaminándolo a que se logren abstracciones ortográficas propias de este grado, graduando los conocimientos ortográficos en función de las posibilidades del niño, tratando de que logre la asimilación, para reorganizar su experiencia y lograr así un nuevo conocimiento susceptible a transferir a situaciones diferentes a las que se presentó.

Realizando una visión general referida a nuestro objeto de conocimiento se considera lo siguiente: la enseñanza de la ortografía se realizará a través de representaciones, es decir consiste en hacerse del significado de palabras o de lo que éstas representan, ya que cada palabra representa un objeto, situación, concepto, etc. Así, las palabras de nuevo uso y particularidades representarán los objetos o ideas correspondientes a que se refieren éstas. Por esta consideración el maestro dirigirá y apoyará a que el niño realice activamente y de un modo relativamente sustancial y no arbitraria este aprendizaje para lograr representar proposiciones características con el contenido pertinente de la estructura cognoscitiva del niño. Este proceso dará la posibilidad de internalizar al niño dicho aprendizaje de palabras en proposiciones significativas, y éstas son significativas cuando los conceptos componentes estén a disposición con un grado suficiente de claridad.

Cabe señalar que el Método de Enseñanza no constituye una ruta que se tenga que seguir estrictamente, en el cual todos los problemas encuentren solución. El Método Inductivo se plantea como un conjunto de principios orientadores de la actividad del maestro en la ortografía con base en el análisis de la experiencia de la enseñanza, apreciando los principios de la re-estructuración cognoscitiva del conocimiento, así el Método Inductivo incluye la consideración de elementos teóricos y formas de organización que permitan orientar el trabajo o labor del profesor para el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal modo que se posibilite la transformación de las estructuras del conocimiento dentro de la relación niño-ortografía.

Así en la reorganización de las estructuras conceptuales en función de los principios de aprendizaje cognoscitivo se requiere por parte del profesor un conocimiento de los niveles de complejidad que están presentes en el aspecto ortográfico; o dicho así, una reflexión desde la óptica epistemológica lo cual permitirá lograr las secuencias óptimas para la enseñanza en este aspecto, esto requiere que los niños realicen acciones dinámicas en este conocimiento; el profesor deberá graduar los conocimientos ortográficos en función de las posibilidades del niño, tratando de que éste se aproxime progresivamente a los niveles óptimos y no sólo queden en una memorización.

La estructuración de las actividades en la enseñanza de la ortografía debe ser interactuando niño-ortografía, en un proceso dinámico, dicho así el niño actúa sobre el objeto de estudio para asimilarlo; el docente encaminará a que el niño actúe resolviendo diferentes situaciones presentes en lo ortográfico y en esta actuación reorganizará su experiencia para lograr un nuevo conocimiento en este aspecto.

Cuando al niño se le presenta el acceso a una situación ortográfica, el profesor deberá lograr que tenga significado a través y en función de actividades para que el niño logre descubrir la particularidad del nuevo concepto y que produzca un proceso de ajuste de los conocimientos anteriores. Los docentes encaminaremos la enseñanza ortográfica al niño presentándole diversas situaciones adecuadas y significativas. Así el docente debe permitir que el niño trabaje con las particularidades del concepto y no quede ello detenido únicamente en la fase de recepción. Así el docente deberá reflexionar en los materiales más adecuados a utilizar, advirtiendo los intereses sobresalientes de los niños en tercer grado de educación primaria, es decir qué materiales de enseñanza están más próximos a ellos, y cómo organizarlos para que los niños tengan acceso a éstos y puedan trabajar sobre ellos. Por lo anterior, algunos criterios fundamentales en el proceso de organización de los material

les son: que logren un acceso a una orientación fundamental en tal forma que se facilite la percepción a las diferentes particularidades conceptuales y ortográficas. Estos materiales deben permitir como ya se ha expuesto operar al niño sobre ellos. La recopilación del material que eligen y utilizan el maestro y el niño en esta enseñanza, es una valiosa ayuda para que el Método Inductivo responda a una concepción activa de la enseñanza de la ortografía, pues ello aleja al profesor de un papel informativo y al niño de un rol receptivo, y le permite a los niños una construcción dentro del aprendizaje del aspecto ortográfico en el lenguaje escrito.

EVALUACION

La Evaluación se considerará como un proceso a través del cual se recopilará información acerca del aprendizaje del niño, ello proporcionará elementos para lograr juicios del nivel alcanzado o de la calidad del aprendizaje logrado, y de lo que el niño será capaz de hacer con ese aprendizaje.

Así en el proceso enseñanza-aprendizaje la evaluación cumple funciones importantes como: corregir errores, aclarar puntos que no fueron comprendidos, certificar la evaluación progresiva del niño en relación a conocimientos y destrezas para con-

tinuar a la siguiente etapa, conocer la realidad sobre la calidad de conocimientos que se va logrando en el niño, determinar el proceso a seguir con base en logros que se van dando en el aprendizaje del niño, etc.

En la Evaluación se tomará en cuenta cada una de las partes que componen el todo dentro del proceso enseñanza-aprendizaje (objeto y sujeto a evaluar), captando las relaciones inmersas en dicho proceso que tendrá como resultado un producto, o dicho así se evaluará el proceso que realiza el niño para lograr un aprendizaje y la forma de manejar dicho proceso.

Para llevar a cabo la Evaluación es importante que el docente tome en cuenta los contenidos de aprendizaje, método de enseñanza y medios necesarios para la evaluación como: escala de actividades y registro de avance durante todo el proceso enseñanza-aprendizaje.

Ejemplo de TEXTOS ESCOLARES

La Familia

Mi mamá hace de comer y plancha barre - mapea y mi papá trabaja en la tienda y mi hermano (tambien) trabaja en la tienda y mi hermano va a la (computacion) y sale muy tarde mi hermano cuando sale de trabajar ve la (television) y mi otra hermana barre la tienda mi papá (Sierra) la tienda y mi mamá tambien yo cuando salgo de la escuela (ago) una agua fresca y mi mamá va a la (panaderia) para en la noche (cenar) y los martes y los viernes va a los Estados Unidos a comprar mercancía mi (tio) despacha la carne y mi hermana hace de cenar y mi otra hermana cuando sale de la escuela se pone a lavar la ropa (susia) yo quiero mucho a mi papá y mi mamá y mi mamá hace comida rica.

C O N C L U S I O N E S

CONCLUSIONES

El docente en su Práctica Cotidiana en la enseñanza de conocimientos aplica en una generalidad la Pedagogía Clásica, desde donde el papel del niño es prácticamente receptivo-pasivo durante el proceso enseñanza-aprendizaje; así el niño es considerado como posible a ser modelado desde el exterior existiendo en él un cierto grado de receptividad y tradicionalismo que facilita el acto de llevarlo a obrar en determinado sentido para lograr determinados resultados.

Este trabajo pretende anteponer la mentalidad del niño y tratar de lograr los Procesos Adecuados de la Enseñanza en General de cualquier conocimiento y, específicamente, se espera participar en el esclarecimiento al problema de la Enseñanza de la Ortografía aportando Orientaciones y Alternativas a los docentes en esta enseñanza, que suscitan y dirigen la actividad del niño en sentido favorable a su desarrollo.

La Enseñanza de la Ortografía se inicia con un acercamiento a las formas y normas de la misma, realizarla así por parte del docente significa entender cómo se va dando dicho aprendizaje en los niños de tercer grado de educación primaria y de esta forma, se sugiere que las actividades a desarrollar por el ni

ño logren inducirlo a nuestro sistema convencional de escritura.

Es así que se concluye que la mediación y preparación del docente es más necesaria cuando el objeto estudiado ofrece menor posibilidad de captación en los procesos de asimilación que el niño pone en obra. Así se requiere de un análisis estructural del contenido a asimilar para tratar de definir los diversos modos de estructuración que son indicados a dicho contenido y elegir los que son asimilables por el niño, al igual los que podrán presentársele para lograr la transformación de sus estructuras mentales.

Así el docente debe unificar y reunir todas las cuestiones inmersas en su praxis, para organizar lógicamente los contenidos y actividades (conocimientos) a través del aspecto teórico-metodológico, logrando una síntesis sólida y de gran significado para el niño, para así lograr una enseñanza que propicie el aprendizaje en función del desarrollo integral del niño.

B I B L I O G R A F I A

BIBLIOGRAFIA

- El Lenguaje en la Escuela. Antología U.P.N. México 1981.
- Planificación de las Actividades Docentes. Antología -
U.P.N. México 1986.
- Desarrollo del Niño y Aprendizaje Escolar. Antología -
U.P.N. México 1986.
- Medios para la Enseñanza. Antología U.P.N. México 1986.
- Desarrollo Lingüístico y Curriculum Escolar. Antología
U.P.N. México 1988.
- Evaluación de la Práctica Docente. Antología U.P.N. Mé-
xico 1988.
- Teorías del Aprendizaje. Antología U.P.N. México 1986.
- Análisis de la Práctica Docente. Antología U.P.N. Méxi-
co 1988.
- Técnicas y Recursos de Investigación I, II, III. U.P.N.
México 1988.
- NOT, Louis. Las Pedagogías del Conocimiento. F.C.E. México
1979.
- Libro para el Maestro de Tercer Grado de Educación Prima-
ria. S.E.P. México 1981.
- HANS, Aebli. Una Didáctica Fundada en la Psicología de Jean
Piaget. Editorial Kapelusz, S. A. Buenos Aires 1987.