



SECRETARIA DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE.

SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA, SUPERIOR Y
EXTRAESCOLAR

UNIDAD UPN — CD. VICTORIA, TAM.



“PROPUESTA TEORICO METODOLOGICA PARA EL APREN-
DIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL PRIMER
GRADO DE EDUCACION PRIMARIA.”

Rosa Elia Deleija Carbajal

Presentada para obtener el Título de Licenciada en Educación
Primaria.

SECRETARIA DE EDUCACION, CULTURA Y DEPORTE.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 281

PROPUESTA TEORICO METODOLOGICA PARA EL
APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL
PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA.

ROSA ELIA DELEIJA CARBAJAL.

QUE PRESENTA PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN EDUCACION PRIMARIA.

CD. VICTORIA, TAM.

1993

DEDICATORIA .

CON GRAN AMOR A MI FAMILIA:
MIS HIJOS YXART, ISIS IXCHEL Y FRANCISCO
MI ESOSO: FRANCISCO.

MI ADORADA MADRECITA: MARIA GUADALUPE.

MI GRATITUD

A MIS MAESTROS DE LA U.P.N.

A LA U.P.N.



SECRETARIA DE EDUCACION CULTURA Y DEPORTE

SUBSECRETARIA DE SERVICIOS EDUCATIVOS
DIRECCION DE EDUCACION MEDIA SUPERIOR, SUPERIOR Y EXTRAESCOLAR
UNIDAD UPN - CD. VICTORIA, TAM.



DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Cd. Victoria, Tam., a 10 de junio de 1993.

C. PROFRA. ROSA ELIA DELEIJA CARBAJAL
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado al análisis realizado a su trabajo intitulado:

PROPUESTA TEORICO METODOLOGICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA

opción Propuesta Pedagógica, a propuesta de la asesora, la C. Profra. - Francisca Aleida Castañeda Quiroga, manifiesto a usted que reúne los requisitos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior se dictamina favorablemente su trabajo y se autoriza a - presentar su examen profesional.



E N T A M E N T E

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

SECUDE

Subsecretaría de Servicios Educativos

Dirección de Educación Media Superior, Superior y Extraescolar

UNIDAD UPN - CD. VICTORIA, TAM.

LIC. GENOVEVA HERNANDEZ CHAVEZ
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 28A

INDICE.

PAGINA

INTRODUCCION

I. DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

A.- Análisis Curricular.....	4
B.- Práctica Docente.....	10
C.- Contexto Institucional.....	28
D.- Contexto Social.....	30
E.- Justificación.....	33

II.= MARCO TEORICO

A. Fundamentación Filosófica.....	35
a.- Materialismo mecanicista.....	35
b.- Idealismo.....	36
c.- Práxis.....	37
B. Fundamentación Epistemológica.....	39
a.- Empirismo.....	40
b.- Racionalismo.....	40
c.- Constructivismo.....	41
C. Fundamentación Psicológica.....	43
a.- Enfoque Conductista.....	44
b.- Enfoque Cognoscitivista.....	47
I.- Teoría de la Gestalt.....	50
II.- Psicogenética (Teoría del Desarrollo Cognoscitivo).....	51

	PAGINA
Etapa preoperacional.....	56
a.- La socialización de la acción.....	57
b.- Génesis del pensamiento.....	59
c.- Intuición.....	61
d.- La vida afectiva.....	62
D. Fundamentación Pedagógica.....	64
a.- Pedagogía Operatoria.....	67
b.- Evaluación.....	75
Observación Participante.....	81
Diario de Campo.....	83
Entrevista.....	83
Listas de Cotejo.....	84
La acreditación del aprendizaje.....	85
Trabajos.....	86
Recursos Didácticos.....	87
E. Lenguaje	
a.- Antecedentes de la enseñanza de la lengua escrita y la lectura en México.....	88
b.- Psicolingüística.....	91
c.- Sociolingüística.....	98
d.- Consideraciones teóricas acerca de la lectura.....	99
e.- Consideraciones teóricas acerca de la escritura.....	103

	PAGINA
III. ESTRATEGIA TEORICO METODOLOGICA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE EDUCACION PRIMARIA	110
IV. BIBLIOGRAFIA.....	118
V.- ANEXOS	
1.- Clasificación de los alumnos de Primer Grado en los diferentes niveles de lectura y escritura...	122
2.- Etapas del Desarrollo Cognoscitivo.....	136
3.- Glosario.....	139

INTRODUCCION.

Durante mucho tiempo las prácticas tradicionales han predominado en la escuela a pesar de las recientes investigaciones sobre la materia en las distintas áreas del conocimiento.

En el campo del lenguaje, específicamente en la enseñanza de la lectura y la escritura no ha permanecido ajena a esta influencia donde el verbalismo y la enseñanza basada en las formas más que en el aspecto semántico han contribuido a hacer más difícil para el alumno el aprendizaje de estas dos lenguas.

Los factores causales de esta situación son varios; entre los que se pueden citar: los sociales, los institucionales, profesionales, personales, etc.

Sin embargo existen otras opciones congruentes a las más recientes investigaciones epistemológicas, filosóficas, psicológicas y pedagógicas, las que coinciden en cambiar el papel del maestro de trasmisor de conocimientos por el de orientador y guía de un proceso enseñanza-aprendizaje en donde se una la teoría y práctica, partiendo de lo que el alumno trae consigo y respetando e proceso evolutivo que todo ser humano sigue en la apropiación de las dos lenguas mencionadas y haciendo especial énfasis en que no sea el maestro el que trasmita el conocimiento sino el alumno quien a través de su actividad construya el mismo.

Lo anterior exige un cambio radical en todas las acciones emprendidas por los sujetos involucrados en la práctica educativa.

Las estrategias que se proponen en el presente trabajo -- pretenden incorporar todos los elementos ya citados en un trabajo de grupo fundamentalmente donde los alumnos compartan entre sí el proceso de la escritura a través de sus intercambios.

Los anexos que incluye tienen el propósito de complementar la información o bien de servir como fuente de consulta.

CAPITULO I
OBJETO DE ESTUDIO

I. DEFINICION DEL OBJETO DE ESTUDIO

A.- Análisis Curricular.

Actualmente, México afronta graves problemas que afectan a todos los sectores de la sociedad, el educativo no es la excepción. Nuestra sociedad por mucho tiempo le ha dado un valor mayor al trabajo intelectual sobre el trabajo manual y la enseñanza con sus métodos ha contribuido a mantener esa valoración, separando el mundo escolar del extraescolar.

Los maestros en una gran mayoría no tenemos el deseo por seguir estudiando para actualizarnos, manteniendonos al margen de los avances que sobre la materia se dan que ya de por sí son escasos y/o poco accesibles al magisterio.

La Educación Primaria, origen y base el Sistema Educativo Nacional, transcurre en su proceso evolutivo en una ruta paralela al desarrollo político y socioeconómico del país. En su trayectoria adquiere precisión filosófica, legal y técnica y manifiesta en cada etapa crucial, características particulares; algunas de ellas, permanentes, otras transitorias.

Dentro de la evolución histórica y política de la educación, el artículo 3o. Constitucional ha servido como eje rector en el cual se marca lo siguiente: "La educación que imparta el Estado, tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano, al mismo tiempo que fomente amor y respeto por México y la conciencia de solidaridad social e internacio--

-nal, en la independencia y en la justicia." (1)

De acuerdo con estas finalidades se pretende lograr en la Educación Primaria, los siguientes objetivos con respecto al -- área de Español:

- " . Comunicar su pensamiento y su afectividad.
- . Adquirir y mantener el gusto por la lectura.
- . Integrar y relacionar los conocimientos ad-- quiridos en todas las áreas de aprendizaje.
- . Aprender de manera continua, por sí mismo, - para convertirse en agente de su propio de-- senvolvimiento." (2)

El Currículum oficial, incorpora aportaciones de autores de la Escuela Nueva (Margarita Gómez Palacios, Emilia Ferreiro, entre otros), al sugerir que para la enseñanza de ésta área se debe partir de la expresión concreta del alumno para de ahí des-- cubrir las estructuras formalizadas.

"Cada niño escribe siguiendo sus propias hipóte-- sis, que a veces surgen durante la creación de sus textos. Proporcionarle la oportunidad de de sarrollarlas exige que se le presenten situaciō nes en las cuales deba emplear sus conocimientos y en las cuales necesite reflexionar sobre otros aspectos que no había considerado antes. Solo -- así se podrá lograr que el niño avance en su co- nocimiento del sistema de escritura." (3)

El Currículum Oficial resalta también la importancia de - la lengua oral y de la lengua escrita, como vehículos para - -- apropiarse del conocimiento.

-
- (1) Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. P. 20 a 22. Edición 1982.
 - (2) Libro para el Maestro, Primer Grado.-Comisión de los Libros de Texto Gratuitos, P. 15-16
 - (3) Gómez Palacios Margarita, Estrategias Pedagógicas para Supe-- rar las dificultades en el dominio del Sistema de Escritura. P. 255

Entiende al lenguaje desde un punto de vista evolutivo de las organizaciones sociales en respuesta a la necesidad de comunicación de los seres humanos.

El lenguaje es considerado como un lazo de unión entre -- los mexicanos.

Con respecto al Programa de Primer Grado, pretende lograr los siguientes objetivos con respecto al área de Español:

". Comunicarse mediante diferentes lenguajes.

. Iniciarse en el aprendizaje de la lectura y la escritura

. Desarrollar su creatividad e imaginación." (4)

Es importante mencionar que el programa de Primer Grado, está integrado y que no se dan cortes entre una área y otra.

En él se resalta de manera significativa, el papel del -- maestro en la integración del niño a la vida escolarizada, recomendando conocer al niño y basar su aprendizaje en la experiencia personal del mismo.

La integración satisfactoria del alumno se verá favorecida si evita la discriminación vinculada con el medio del que -- proviene, una relación afectiva entre él y el maestro, estimulación hacia el trabajo del alumno.

El Programa de Primer Grado es integrado, respondiendo al sincretismo del niño, que consiste en la percepción global e in-- diferenciada de totalidades.

Los fundamentos Psicológicos del Programa son en base a -- las Leyes de Aprendizaje. La Psicología Evolutiva o Psicogenéti

(4) Op. Cit. P. 255

-ca y la Psicología de la Gestalt.

La Psicología de la Gestalt considera que el individuo no reacciona con respuestas aisladas a un estímulo único, sino que corresponde de manera total a una configuración compleja de estímulos. Estas configuraciones constituyen las partes de un todo organizado.

Las aportaciones de la Psicología sirven de base para la integración didáctica.

Los criterios pedagógicos que orientan al programa son:

- . Reunir y coordinar todas las cuestiones en torno a un punto unitario que dé significado a todo lo demás.
- . Fusionar las ocho áreas de aprendizaje.
- . Comenzar el aprendizaje por el todo y posteriormente permitir la atención hacia las partes que lo integran.
- . Apoyarse en situaciones vitales y en los intereses del niño.
- . Favorecer la acción del niño en el sentido que sea agente de su propio desenvolvimiento.
- . Emplear el método científico.
- . Propiciar el desarrollo integral y armónico del niño.

Análisis crítico sobre el Programa de Primer Grado.

La concepción epistemológica del programa es Constructivista, porque pretende que sea el mismo niño agente de su aprendizaje, es decir que sepa aprovechar adecuadamente sus capacidades como ser humano, estos propósitos tienden a formar un alumno inteligente, inventivo, un ser social, dispuesto a colaborar

con el prójimo, un ser expansivo que sepa extraer de sí mismo - lo mejor. Es decir que el papel del alumno frente al conocimiento no sea pasiva sino al contrario interactúe con él.

En la fundamentación psicológica se dan mezclas de corrientes, tanto Conductista como Cognoscitivista, pues se basaron en las Leyes del Aprendizaje, la Psicología Evolutiva y la Psicología de la Gestalt.

Las Leyes de Aprendizaje, son de orientación conductista, las cuales hacen incapié en que para que haya aprendizaje debe de haber una satisfacción inicial y reforzarla posteriormente para que haya éxito total. ... "sería dañino para el aprendizaje permitirle a un estudiante andar a tumbos o cometer errores". - ... (5)

La Psicología de la Gestalt propone que todas las partes - relacionadas con la situación cognitiva deben centrarse en ver al problema como un todo. Los elementos dispersos o en detalles aislados impiden el conocimiento.

En las Teorías mencionadas anteriormente el objetivo fundamental es el conocimiento. Para la Psicología Evolutiva considero que es una superación a las anteriores, le importa toda la - situación en general, le interesan tanto los aciertos como los errores, el conocimiento como el camino que se recorrió para -- llegar a él.

Se menciona que la metodología se basa en el método científico y en este grado solo se toca un paso, que es la observa-

(5) FER HOWARD, Teorías de aprendizaje relacionadas con el campo de las matemáticas, U.P.N. P.120-148.

-ción también manejado por Decroly en los Centros de Interés - que dan significado a las unidades y a los módulos del programa.

El método que se sigue para la apropiación de la escritura y la lectura es el Método Global de Análisis Estructural, cuyos pasos son los siguientes:

Va de un contexto temático a los enunciados que lo integran, del enunciado a las palabras y de éstas a las sílabas.

Las actividades que se proponen en una gran cantidad la de visualizar, actividad no acorde con el nivel de desarrollo que propone la Teoría Psicogenética (6). Hay otras tampoco acordes como son: explicar, repetir, responder; estas actividades conducen a formar alumnos pasivos.

Sin embargo no todo es negativo, existen actividades que si van acordes con el nivel de desarrollo del niño como lo son el juego, el modelado, manipuleo; porque el alumno de Primer Grado, según la Teoría Psicogenética se encuentra en el Período Preoperatorio, en el cual toma conciencia el mundo mediante la función simbólica que consiste en reproducir en el juego las situaciones que le han impresionado ya que no puede pensar en ellas porque no puede separar pensamiento y acción.

Análisis sobre el Libro del Alumno de Primer Grado.

En el Libro del Alumno de Primer Grado, se observa una separación con la realidad del niño, aspecto que se insiste mucho en el programa y aunque presenta ilustraciones y vocabulario que pudiera emplear un niño de ese grado no existe el lazo de

(6) Teoría Psicogenética.-Nivel Preoperatorio (niños de 2 a 7 años aprox.),cuya característica principal es el simbolismo.

de unión entre el vocabulario empleado en el libro y el que el alumno emplea.

En él se presentan enunciados que la mayoría de las veces son ajenos a la realidad del niño. Por ejemplo: La flor es roja, La manzana es roja. Y su realidad es que existen una variedad de colores.

B.- Práctica Docente.

El lugar en el cual desarrollo mi práctica docente es la Escuela Margarita Maza de Juárez, turno matutino, en el grupo de 5o. A, formado por 42 alumnos.

De los 16 años de servicio docente, 5 de los cuales lo he dedicado al Primer Grado, en el cual analizaré mi práctica por las características propias del presente trabajo.

En el primer grado se inician las enseñanzas de la lengua escrita y la lectura, consideradas en la vida escolarizada tradicionalmente como fundamental su aprendizaje para aprobar el grado.

El concepto de que se inician estas dos enseñanzas en este grado se mencionan entre los objetivos del curriculum oficial, sin considerar que ambas se inician mucho antes del ingreso del alumno a la escuela y que dicho proceso sigue una línea evolutiva que continúa al ingresar a la escuela primaria, tal es el caso de su conocimiento del nombre propio (ANEXO 1), que funciona como el primer alfabeto personal a partir del cual puede tomar índices e ir encontrando la estabilidad de la escritura. El estudio realizado cuyos resultados se presentan en el anexo de --

referencia, tuvo como fin comprobar que el alumno empiece su conocimiento sobre la lengua escrita antes de su ingreso a la escuela primaria y que el maestro puede aprovechar esta situación. El estudio realizado de los 25 alumnos que realizaron su nombre todos supieron como se iniciaba el mismo. También sirvió el estudio para ubicarlos en que nivel de conocimiento sobre la lengua escrita se encuentran los alumnos.

"Los niños cuando ingresan a la escuela ya han iniciado el trabajo de reflexión sobre la lengua escrita"...(7)

El trabajo de los maestros no está referido únicamente a las labores de enseñanza, existen en la realidad cotidiana una serie de actividades que aunque no estén consideradas como trabajo para los padres de familia se limitan al tiempo dedicado a las labores ya mencionadas.

Estas actividades son:

1.- Actividades fuera del salón de clases: formación, concursos, campañas, desfiles, honores, festivales y los correspondientes ensayos.

2.- Actividades dentro del salón de clases.- Siempre se ha pensado que el trabajo dentro del salón de clases ocupa el mayor tiempo del maestro, al igual que la principal actividad que ahí se realiza son las labores de enseñanza, contradictoriamente a lo que en la realidad ocurre, pues el trabajo específico con los contenidos programáticos ocupan un tiempo menor, pues dentro del salón de clases se realizan otras actividades como -

 (7) Gómez Palacio Muñoz Margarita, Propuesta para el Aprendizaje de la lengua escrita, P. 55

son :

a).- Llenar documentos oficiales como son: Registros de -- asistencia, ahorro, evaluaciones; atender a los padres de familia, llenar datos estadísticos, etc.

b).- Actividades relacionadas indirectamente con la enseñanza: actividades que forman parte de las rutinas tradicionales, mecanizaciones, planas, revisar tareas y poner nuevas, etc.

c).- Actividades de enseñanza.-

1.- Planeación.- Se realiza de tres formas: anual, mensual y semanal:

Anual: En el Plan General de Trabajo, se plasman todas las actividades a realizar tanto en el aspecto técnico pedagógico como en el material, social y administrativo.

Mensual: Una vez al mes no reunimos los maestros de grupos paralelos y se registran los contenidos programáticos -- que se pretenden ver en un mes de trabajo.

Semanal: Se distribuyen los contenidos programáticos a tratar en esa semana por cada uno de los días, dejando una columna para anotar los comentarios pertinentes al final de cada día o por área. En la planeación semanal se incluyen los contenidos programáticos, actividades mas relevantes, así como recursos a emplear.

Estas planeaciones (mensual y semanal), se hacen en base al aprendizaje manifestado por los alumnos y al seguimiento de los materiales a emplear. En muy pocas ocasiones partiendo de los intereses de los alumnos, así como tampoco haciéndolos -- partícipes de la misma.

2.- Metodología.- En cuatro de los cinco años dedicados a la enseñanza de la lectura y escritura, seguí los pasos del Método Global de Análisis Estructural, sugerido por el currículum oficial, acompañado de prácticas tradicionales como el verbalismo, planas recurrentes, etc.

Actualmente se lleva a la práctica en mi zona escolar un material sobre un método globalizador llamado MINJARES, debido a que su autor se llama JULIO MINJARES; se inicia con enunciados de ahí al análisis de palabras y posteriormente a las sílabas llamadas aquí "carretillas". Si se lleva a la práctica tal como se indica, los alumnos aprenden en forma rápida, su ritmo es muy rápido, no permite que se agreguen alumnos después de haberlo iniciado, porque no logran incorporarse al ritmo de los demás. Hay materiales de apoyo que incluye entre los folletos algunos para apoyar a los alumnos de niveles atrasados, pero no indica como detectar esos niveles. Quienes distribuyen estos materiales no proporcionan su fundamentación teórica a cualesquier persona, sino solamente a los participantes en los cursos después de cierta antigüedad a su asistencia. Requiere de un gran apoyo por parte de los padres de familia.

Los maestros que no asisten a los cursos, pueden caer en confusiones al aplicarlo aunque los folletos traigan las indicaciones de aplicación ocasionando la revoltura de actividades -- que confundan a los alumnos.

Entre las actividades que sugieren está el modelado, pintado, juegos simbólicos, etc.

Existe desvinculación del medio escolar con el extraesco--

-lar porque el vocabulario empleado no es el que el niño emplea

Forma de introducir el conocimiento.- Siempre la realicé -
partiendo de los materiales curriculares, en muy pocas ocasio--
nes partiendo de lo que ellos sabían, nunca buscando la aplica-
ción a la vida diaria.

Evaluación.- Siempre se ha dado un valor mayor a los resul-
tados de los exámenes.

Las relaciones que se establecen: maestro-alumno, ha sido
unilateral, el maestro es el que tiene el papel principal, de--
terminando el tipo de actividades a realizar, los contenidos a
tratar y el tiempo disponible, éste determinado porque la mayo-
ría termine el trabajo.

El papel de los alumnos es escuchar lo que se les va a en-
señar, participar para demostrar su aprendizaje, cumplir con --
las normas establecidas, encontrar las pistas que les doy y -
responder correctamente, ejecutar como se indica y en el tiempo
marcado para ello todas las tareas que se le piden. Lo anterior
lo podemos constatar en la clase grabada a los alumnos de pri--
mer grado que a continuación se reproduce, así como el análisis
correspondiente:

CLASE GRABADA POR LA PROFESORA DEL GRUPO DE 1o. "A"

DE LA ESCUELA MARGARITA MAZA DE JUAREZ

OCTUBRE DE 1991.

ENSEÑANZA DE LA S

M.- MAESTRA

Ao.- ALUMNO

Aos.- ALUMNOS

M.- ¡Buenos días niños!

Aos.- ¡Buenos días!

M.- ¿Cómo amanecieron este día?

Aos.- ¡Bien!

M.- ¡Muy bien! ¿Con ganas de trabajar?

Aos.- ¡Sí!

M.- Que bueno porque ahora este día vamos a ver una letra nueva.

Que bueno que traen ganas de trabajar

INTERRUPCION

ENTRA LA PROFRA. DE 2o. "A"

M.- Adelante

Aos.- ¡Buenos días!

DESPUES DE RETIRARSE LA VISITA

M.- Bueno vamos entonces a ver la letra de ¿Quién?

Aos.- La de Susú

M.- De Susú

M.- Esta letra de Susú se las marqué con rojo ¿Si las ven bien?

Aos.- ¡sí!

M.- Aquí tenemos la letra de Susú marcada con rojo. Esta letra de Susú de semana, que está mas chiquita y la letra de Susú de domingo que se ve más grande - son iguales, ¿verdad que son iguales?

Aos.- ¡Sí!

M.- Sí, nada más que una es más chiquita y otra es más gran

-de.

Se acuerdan que cuando les dije que, que cuando vimos -
las vocales...

Cuando vimos las vocales ¿se acuerdan?

Aos.- ¡Sí!

M.- Que les dije que había unas que eran de semana y que --
cuando era domingo ellas se ponían su vestido nuevo pe-
ro que se llamaban igual ¿verdad?

Así vamos a ver con todas estas letras nuevas que esta-
mos viendo.

Con la de Susú es lo mismo, la de Susú de semana, cuan-
do es domingo se pone su vestido nuevo pero se llama --
¿como?, ¿igual, verdad?, ella como quiera se llama - --
igual, no cambia su nombre. ¿Cómo les dije que íbamos a
llamar esta letra? ¿La de quién?

Aos.- La de Susú

M.- La de Susú. Bueno

A estas letras de Susú, si yo les pongo la u ¿Cómo va a
decir?

Aos.- ¡Su!

M.- ¡Su! a ver ¿cómo?

Aos.- ¡Su!

M.- Y si a esta letra yo le pongo la e ¿va a decir?

Aos.- ¡se!

M.- ¡se!. Y si a esta letra yo le pongo la i

Aos.- ¡si!

M.- Y si a esta letra yo le pongo la o

Aos.- iso!

M.- So... Y si a esta letra yo de Susú yo le pongo la a
¿va a decir?

Aos.- isa!

M.- isa!

Ahora ya tenemos ...

M y Aos.- isu! isu! ise! isi! iso! isa!

Algunos alumnos se adelantan en momentos.

M.- Bueno... o sea que la de Susú está acompañada de
con que letras...

¿Con las qué?

Ao.- Con la a

Ao.- Con la e

M.- ¡Con las vocales! va acompañada con las vocales. La le-
tra de Susú tiene un sonido, tiene un sonido... un soni
do, ahorita les voy a decir el sonido de la de Susú.

A ver todos haganle así /s/ /s/ /s/ /s/

Ese es el sonido de la de Susú entonces i le pongo la
u dice.

Aos.- isu!

M.- Su porque está acompañada de la u

Si está solita ¿Cómo es el sonido?

Aos.- /s/ /s/ /s/ /s/

M.- Acompañada de la u

Aos.- /s/ /s/ /s/ /s/

M.- ¡Su!

Aos.- ¡Su! algunos, muy pocos.

M.- Ahora vamos a ver que les parece el sonido de la de --
Susú

/s/ /s/ /s/ /s/

Si le pongo la e ¿ va a decir?...

Si le pongo la e ¿ va a decir?

Aos.- /s/ /s/ *TODAVIA EXISTE CONFUSION SOBRE LA FORMA QUE LA
MAESTRA DESEA QUE SE LE CONTESTE.

M y Aos.- ¡Se!

M.- Si le pongo la i

M y Aos.- ¡Si!

M.- Si le pongo la a.

M y Aos.- ¡Sa!

M.- Ahí ya tenemos los cartoncitos con la letra de Susú y
sus vocales, acompañada de las vocales entonces esos --
cartoncitos ahí que tenemos

su se si so sa

A esos cartoncillos les vamos a llamar la carretilla de
Susú

La carretilla ¿de quien?

Aos.- Susú

M.- De Susú

vamos a darle un repaso a la carretilla de Susú todos --
juntos.

M y Aos.- isu! ise! isi! iso! isa!

M.- Otra vez

M y Aos.- isu! ise! isi! iso! isa!

M.- Muy bien

Ustedes ya saben las vocales ¿verdad?

Todos los niños ya se las saben

Ahora yo no se las voy a preguntar en orden.

Les voy a ir marcando cada cartoncito con mi mano, con mi dedo y ustedes van a contestar.

La que yo marque y ustedes me contestan... acuerdense..
 . de Susú con las vocales, nadamás, fijense con que vocal está la de Susú para que no se vayan a equivocar -
 ¿listos? todo mundo aquí.

Aos.- ¡Si!

M.- Porque está la de Susú y está la vocal...

Aos.- ¡i!

M.- Ahora todo mundo acá

Aos.- ¡Sa!

M.- Sa. Porque está la de Susú y la a
 ¿Como dice aquí?

Aos.- ¡Su!

M.- Su. porque está la de Susú y la u.
 ¿Cómo dice aquí?

Aos.- ¡ise!

M.- Porque está la de Susú y está la e. A ver vamos a darle otro repaso todos juntos.

M y Aos.- su se si so sa

M.- Muy bien.

Ahora va a pasar un niño a marcarme la letra que yo le voy a indicar.

A ver Eleazar pasa al frente y me vas a decir donde se

encuentra el cartoncito donde dice so.

El cartoncito donde dice so

Ao.- Pasa el niño y lo señala

M.- ¿Está correcto?

Aos.- Sí

M.- Ahí dice so, porque dice /s/ y ¿cual?

Porque está la de Susú y la o *LA MAESTRA PREGUNTA Y -

RESPONDE.

Aos.- La o

M.- A ver Hugo. Dime donde dice se

Ao.- Pasa a señalar.

M.- Muy bien

A ver Jorge dime donde se encuentra el cartoncito que
dice sa

Ao.- Pasa a señalar el cartoncito indicado.

M.- ¿Está correcto?

Aos.- ¡Sí!

M.- Pasale Claudia. Claudia me va a decir donde dice si

Aa.- Pasa a señalar el cartón

M.- ¿Está correcto?

Aos.- ¡Sí!

M.- Vé a tu lugar Claudia.

Aos.- ¡Yo! ¡Yo! ¡Yo! ¡Yo!

M.- No se dice Yo, se levanta la manita. A ver un momento -
Iliana, ahorita que terminen de ...

¿Cómo dije que decía aquí niños?

- Aos.- ¡Susú!
- M.- ¿Y la letra en rojo como se llama?
- Aos.- La de Susú
- M.- ¿Y cual es el sonido de esta letra?
- Aos.- /s/ /s/ /s/ /s/
- M.- Muy bien, no se les olvidó
Antes de terminar con la letra de Susú vamos a darle un repaso a las letras que ya vimos, a las letras que ya - hemos visto para que no se les olvide y poder continuar con ¿la de quién?
- Aos.- NO ENTIENDEN LA PREGUNTA Y SOLO ALGUNOS CONTESTAN de - ipapá!
- M.- Con la de Susú, esa es la que vamos a ver, la de papá, pero vamos a continuar con la de... vamos a darle un - repaso a la letra de papá, todos juntos.
- M y Aos.- pu pe pi po pa
- M.- La que sigue, la de mamá
- M y Aos.- mu me mi mo ma
- M.- Ahora tenemos la de Lola
- M y Aos.- lu le li lo la
- M.- La de Tito
- M y Aos.-tu te ti to ta
- N,0 ¿Esta letra ¿de quién es? la de...
- Aos.- La de papá
- M.- De papá
¿Cuál es el sonido de la de papá?
- M y Aos.- /p/ /p/ /p/ /p/

M.- ¿Esta letra de quién es?...

Aos.- La de mamá

M.- Y su sonido es...

M y Aos.- /m/ /m/ /m/ /m/

M.- Esta letra es la de ...

Aos.- Lola

M.- Y su sonido es...

M y Aos.- /l/ /l/ /l/ /l/

M.- Esta letra es la de Tito

M y Aos.- Tito

M.- Y su sonido es...

M y Aos.- /t/ /t/ /t/ /t/

M.- Ahora tenemos la de Susú que es la que acabamos de ver.

Aos.- La de Susú

M.- Y su sonido es

Aos.- /s/ /s/ /s/ /s/

M.- Muy bien, Ahora les voy a recoger los otros cartoncitos. De la letra de papá, de la letra de mamá, de la letra de Tito y de la de Lola, para que quede solamente la de ¿quién?

Aos.- De Susú

M.- La de Susú

Antes de escribir la letra en el cuaderno, la vamos a hacer nosotros, como que la vamos a dibujar en el aire, para que vean como se hace porque después me la van a hacer, como número 2 y si lo hacen al revés va quedar la letra como número 2, no es el número, es la letra

¿de quién?

M y Aos.- De Susú

ALGUNAS VECES LOS NIÑOS OPINAN PERO LA MAESTRA PARECE -
NO ESCUCHARLOS.

M.- A ver todos listos, vamos a empezar el lado derecho, al
lado izquierdo, todos juntos, luego le hacemos una cur-
vita, otra curvita abajo y termina también, termina en
en el lado izquierdo ¿verdad?

M y Aos.- Empezamos por el lado derecho, le hacemos la curvita,
bajamos, la otra curvita y termina en el lado izquierdo.
Empezamos por el lado derecho y termina en el izquierdo.
Nuevamente.

Muy bien, en silencio, bueno. Vamos a darle un último
repasso ahora sí a la letra de Susú. Pero saben ¿cómo?
¿Saben ustedes cantar las mañanitas?

Aos.- Sí

M.- Si, a ver, vamos a cantar las mañanitas con la de Susú,
les voy a decir primero como y después junto conmigo va
mos a cantar las mañanitas. Fijense bien como dice aquí.

Aos.- ¡Su!

M.- Su. Con esa letra vamos a cantar las mañanitas: su su -
su su su su su su su su susu su su, su su su su su su -
su (CON LA TONADA DE -
LAS MAÑANITAS).

A ver ustedes.

M y Aos.- La entonan juntos a la vez.

M.- Ahora la vamos a hacer ¿con la qué?

Aos.- se

M.- Con la se

M y Aos.- La entonan a la vez.

M.- Ahora con la ...

Aos.- ¡Si!

M y Aos.- La entonan con la si

M.- ¿Ahora con cuál?

Aos.- Con so

M y Aos.- La entonan juntos

M.- ¿Ahora con cuál?

Aos.- ¡sa!

M y Aos.- Lo entonan al mismo tiempo

M.- Muy bien, ahora si vamos a cantar la letra de Susú.

A ver. ¿Les gustó las mañanitas?

Aos.- ¡sí! ¡no!

M.- Bueno, luego la vamos a cantar pero ahorita, ahorita...

INTERRUPCION POR EL SEÑOR CONSERJE.

M.- Ahorita vamos a volver a cantar pero antes vamos a hacer la letra de Susú, porque tienen también que saber hacerlo, y a saber escribirla, la hicimos en el aire, la practicamos en el aire, pero ahora la vamos a hacer en el cuaderno de raya para practicarlo y para ver como se hace.

Todos su cuadernito de raya, escribiendo bien la letra de Susú de semana, vamos a hacerla en un cuadrito, nada más en un renglón, vamos a sentarla en un renglón. Por que ladito dijimos que íbamos a empezar.

- Aos.- Por el lado derecho.
- M.- Por el lado derecho todo el mundo. Por el lado derecho hacemos una curvita y vamos a terminar en el lado izquierdo.
- Aos.- ¿Con lapiz?
- Aos.- ¿Toda?
- Aos.- ¿En el cuaderno de raya maestra?
- M.- En el cuaderno de raya. Después la vamos a pasar al cuaderno de cuadro chico.

ANALISIS CUALITATIVO.

I.- Presentación del conocimiento.

La presentación del conocimiento se realiza a través de la palabra hablada y en una mínima parte en forma escrita, al utilizar carteles, así como el trazo de sílabas o palabras. El lenguaje que utiliza es en su mayoría ajeno al medio donde se desenvuelve el alumno

2.- Estructura de la Clase.

No hay motivación, solo un breve saludo. La Presentación del conocimiento por parte de la maestra, lo realiza a través de carteles y palabras escritas así como el uso excesivo de la palabra hablada.

Por parte de los alumnos, utiliza mucho la visualización, dibujar en el aire, actividades no acordes con el nivel de desa

-rrollo. También la escritura de letras y sílabas.

La afirmación del conocimiento es en forma breve y la evaluación la realiza la maestra pasando a los alumnos a que distinguan de otras determinadas sílabas.

3. Organización de la clase.

La relación que se establece entre maestro-alumno es unilateral, porque solo se da del maestro hacia el alumno, el maestro es el que dice lo que se va a hacer así como la forma y el tiempo.

La relación del alumno hacia el maestro es muy mínima y es cuando se da por decirlo así cuando el maestro realiza la evaluación; en forma grupal se establece cuando les interroga.

La relación alumno-alumno no se establece.

El papel del maestro es el de trasmisor de conocimientos.

El papel de los alumnos es pasiva al tratar de dar respuesta a las pistas que el maestro ofrece.

4. Actividad de los alumnos.

La actividad de los alumnos se reduce en una mínima parte y es cuando contesta las pistas que el maestro demanda.

5. Pautas de interrogación:

Las preguntas que se les hacen a los alumnos son cerradas.

La forma de responder de los alumnos es por lo general a coro.

La forma de reaccionar del maestro ante las respuestas es

ignorarlas, pues ella las reafirma lo dicho o bien ella lo afirma.

6. Integración del conocimiento.

Para integrar el conocimiento utiliza conocimientos anteriores.

Lo basa en formas más que en el aspecto semántico.

Utiliza términos alejados de la realidad de los alumnos.

La relación de los sujetos con el conocimiento es de exterioridad porque los alumnos demandan pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta.

Se produce una simulación de apropiación del contenido que deja a los sujetos en posición de exterioridad.

Por lo expresado, considero que mi práctica docente es una mezcla de concepciones epistemológica porque las relaciones entre objeto y sujeto del conocimiento ha sido:

Empirista, porque el sujeto es en la mayoría de los casos pasivo frente al objeto del conocimiento.

Racionalista, porque más que la conducta a demostrar se busca la formación de conocimientos poniendo en juego su razonamiento.

Constructivista, en una mínima proporción porque empiezo a tomarlos en cuenta para planear, para iniciar contenidos nuevos para decidir sobre que actividades les son más agradables para llegar al conocimiento y los dejo que ellos trabajen poniendo en juego su iniciativa.

Estoy consciente que para caracterizar mi práctica de manera constructivista me falta mucho porque se encuentra presente mi historia personal, profesional y estudiantil; ya que fui educada de una manera conductista y como consecuencia era muy pasiva, acrítica, buscando interpretar los materiales curriculares lo mejor posible, claro está también el aprendizaje de mis alumnos.

En la práctica cotidiana ha prevalecido el orden, la memorización, queriendo ser siempre mejor como maestra, sobre modelos rígidos, no reflexionados y sin tomar en cuenta las expectativas de los alumnos.

Siempre tuve la tendencia a modelizar al buen alumno, al buen padre, siendo estos los que más colaboran en el proceso educativo, sin importar su esquema referencial. Ahora trato de dominar mi carácter y de comprender mejor a quienes presentan mayor dificultad.

Por lo antes mencionado el problema a resolver con el presente trabajo es:

Cómo incorporar a mi práctica docente el Constructivismo en la enseñanza de la lecto-escritura; en los alumnos de Primer Grado de la Escuela Margarita Maza de Juárez, turno matutino -- Col Azucarera, Cd. Mante, Tam.

C.- Contexto Institucional.

El contexto institucional en el cual se labora, pertenece al medio urbano, en ella laboran 21 personas; 15 de las cuales

se dedican a las labores de enseñanza, 2 al aspecto administrativo, 3 de apoyo a la educación y 2 Profesor de Educación Física.

La institución está definida por las características de la sociedad en que se encuentra. Eso también define las condiciones del trabajo del maestro y el papel que como trabajador le confiere la sociedad; también las características como el tipo de estructura administrativa del aparato escolar, la historia misma de la institución determinada de manera fundamental algunos aspectos generales de la vida escolar.

Nuestra escuela es grande, el terreno mide aproximadamente una hectárea en el cual están construidas 15 aulas amplias, una más de apoyo didáctico en la cual se encuentra la sala de computación, servicios sanitario amplios, dos canchas, una central y una lateral, dos patios, muchos árboles, dos direcciones, dos bodegas chicas, una minibiblioteca que no se usa, todo ello acondicionado para el trabajo de dos turnos. Todo está en condiciones regulares porque se le dá mantenimiento constante.

Las actividades de tipo administrativo que realizo son las exigidas por el aparato institucional como son: planes anuales, mensuales y semanales, llenado de registros de asistencia, evaluaciones, ahorro escolar, datos estadísticos mensuales, llenado de boletas de calificaciones.

Otras actividades que se realizan en la institución son las de participación en innumerables campañas promovidas por diversas Secretarías y Dependencias, participación en la Cooperativa escolar, concursos, ceremonias cívicas, desfiles, todo - -

go la comprensión y la fluidez, esto lo contemplan Emilia Ferreireira y Gómez Palacio: "Dentro de la escuela tradicionalmente "aprender a leer", constituye una etapa previa al "leer para -- aprender"... (8)

Los padres de familia conciben a un buen maestro de Primer Grado a aquel que es muy trabajador, estricto, el que encarga -- mucha tarea, si no tiene estas características o bien no enseña rápido a leer a sus hijos no es bueno.

D.- Contexto Social.

La Escuela Margarita Maza de Juárez, en la cual trabajo es tá ubicada en la Colonia Azucarera al poniente de Cd. Mante, -- Tam.

Su población está integrada por un 90% de obreros del Inge nio del Mante, máxima industria de este lugar y un 10% de par-- ticulares dedicados a otros empleos.

En el Ingenio del Mante, hay tiempo de zafra que dura apro ximadamente seis meses, tiempo en el cual los obreros tienen su sueldo al corriente, el resto del tiempo se le llama tiempo - - muerto porque no todos reciben sueldo, pues a unos los desocu-- pan y a otros los llaman a reparación, estos últimos no reciben un sueldo normal, sino que es inferior y a los que desocupan -- tratan de emplearse en otro trabajo, lo que no siempre es posi-- ble. Esto se refleja de manera determinante en la compra de los útiles escolares y en la alimentación de los alumnos.

(8) Gómez Palacio Margarita, Ferreiro Emilia, Nuevas perspecti-- vas sobre los procesos de lectura y escritura. Pp.296-320

go la comprensión y la fluidez, esto lo contemplan Emilia Ferreireira y Gómez Palacio: "Dentro de la escuela tradicionalmente "aprender a leer", constituye una etapa previa al "leer para -- aprender"... (8)

Los padres de familia conciben a un buen maestro de Primer Grado a aquel que es muy trabajador, estricto, el que encarga - mucha tarea, si no tiene estas características o bien no enseña rápido a leer a sus hijos no es bueno.

D.- Contexto Social.

La Escuela Margarita Maza de Juárez, en la cual trabajo es tá ubicada en la Colonia Azucarera al poniente de Cd. Mante, -- Tam.

Su población está integrada por un 90% de obreros del Inge^onio del Mante, máxima industria de este lugar y un 10% de par-- ticulares dedicados a otros empleos.

En el Ingenio del Mante, hay tiempo de zafra que dura aproximadamente seis meses, tiempo en el cual los obreros tienen su sueldo al corriente, el resto del tiempo se le llama tiempo - - muerto porque no todos reciben sueldo, pues a unos los desocu-- pan y a otros los llaman a reparación, estos últimos no reciben un sueldo normal, sino que es inferior y a los que desocupan -- tratan de emplearse en otro trabajo, lo que no siempre es posi-- ble. Esto se refleja de manera determinante en la compra de los útiles escolares y en la alimentación de los alumnos.

(8) Gómez Palacio Margarita, Ferreiro Emilia, Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Pp.296-320

Esta comunidad cuenta con todos los servicios públicos; Agua potable, drenaje, luz eléctrica, teléfono, cable, ruta urbana, centro de abastos populares (una CONASUPO), papelerías, - mercado rodante, etc.

En la comunidad se encuentran dos instituciones educativas La Escuela Margarita Maza de Juárez y un Jardín de Niños. Cerca de nuestra escuela primaria, a 300 metros aproximadamente, se encuentra una Escuela Secundaria.

No obstante que nuestra ciudad cuenta con Escuela de Nivel Superior, hay una gran cantidad de personas que no siguen estudiando más de la secundaria por falta de recursos económicos.

El nivel de estudios de los padres de familia de nuestra - escuela, es de nivel secundario, específicamente en las madres de familia quienes son las que apoyan directamente las labores de enseñanza.

Ellas, las madres piensan que un maestro de primero es bueno cuando enseña a leer rápido (en poco tiempo) a su hijo. Le - encarga mucha tarea, es muy regañón, etc. Si no sucede esto, el maestro no sirve.

La mayoría de las familias envía a sus hijos al nivel de - preescolar donde continúan su proceso de adquisición de la lecto-escritura, muestra de ello es el conocimiento del nombre propio. Ver ANEXO 2, donde se comprueba su conocimiento sobre el - nombre propio y que además sirve para ubicarlos en que nivel de escritura se encuentran.

En los casos en los cuales existe mucha dificultad en el - aprendizaje de la lengua escrita y la lectura es porque sus fa-

-miliias no los envían al nivel preescolar o bien cuando en sus casas no existe ningún contacto con los libros, situación característica de los hogares más desprotegidos económica y culturalmente o bien cuando las madres se mantienen al margen de la educación de sus hijos por dedicarse a otras actividades de tipo - laboral o social.

Los maestros por lo general desconocemos la influencia del medio alfabetizador en el desarrollo del lenguaje oral y escrito y presentamos recursos y lenguaje ajeno al alumno por lo que el proceso enseñanza aprendizaje se presenta con mayor dificultad para los alumnos en desventaja, a quienes en su mayoría se les relega.

E.- Justificación.

La enseñanza de la lecto-escritura reviste de singular importancia para todo maestro en servicio, conscientes de que son aprendizajes que les servirán al ser humano para su desarrollo en la vida escolarizada.

Sin embargo hemos hecho de estas enseñanzas un camino lleno de obstáculos que se deben vencer a como dé lugar, debido a que prevalecen en la práctica docente acciones mecánicas, desvinculadas con el medio del que provienen los alumnos, así como desconocimiento por el desarrollo de la escritura en el niño.

La historia de la humanidad nos demuestra que para expresarse por medio de la escritura recorrieron un largo camino evolutivo semejante al que el ser humano recorre para apropiarse de este lenguaje.

Todo maestro cuyo objetivo sea conducir a sus alumnos al descubrimiento de las características del lenguaje escrito debe pensar en cuales fueron las causas que llevaron a la humanidad a realizar tan notable invento y tratar que los niños a través del trabajo cotidiano y en forma activa, vayan descubriendo.

Objetivos:

Nivel Educativo: Presentar una propuesta teórico metodológica congruente al Constructivismo para el aprendizaje de la lecto-escritura.

Nivel Institucional: Disminuir la reprobación escolar ocasionada por la dificultad para apropiarse de la lengua escrita y la lectura.

Nivel Personal: Mejorar como maestra, respetando el nivel de desarrollo de mis alumnos.

A los Alumnos: Facilitarles el proceso de construcción del lenguaje escrito así como la lectura del mismo.

CAPITULO II

MARCO TEORICO.

A.- Fundamentación Filosófica.

Se atribuye a Pitágoras haber utilizado por primera vez el término filósofo.

La filosofía es la ciencia que de acuerdo a su traducción de los vocablos que forman su palabra, es amor a la sabiduría y más recientemente la ciencia que se encarga del conocimiento en general.

En la educación formal, profesores y alumnos se reúnen en las aulas para conocer, la intención de la escuela radica en este supuesto.

Para explicar el acto de conocer, se habla de un sujeto -- que conoce y de un objeto de conocimiento, ambos diferenciados, pero que se relacionan de modos particulares.

En la práctica docente este sujeto está representado por el alumno y el objeto de conocimiento por los contenidos de aprendizaje.

A través de la historia se ha explicado de diversas formas este acto de conocer, dando lugar a diferentes posturas que en la práctica docente difícilmente podemos encontrar una postura pura, es decir que las encontramos mezcladas.

a).- En algunas ocasiones se explica el acto de conocer de manera materialista-mecanicista porque se considera al sujeto como contemplativo, receptor de la realidad y al objeto como dado, exterior al hombre y al conocimiento como resultado de la acción de los objetos del mundo exterior sobre los órganos de los sentidos del sujeto. El sujeto no realiza propiamente una

acción, es el objeto el que actúa.

b).- En otras ocasiones bajo una concepción idealista se considera al sujeto como el ser que realiza una actividad pensante y al objeto como al producto resultante de la actividad especulativa del hombre y al conocimiento como la configuración de objetos por la conciencia. La relación que se establece entre sujeto y objeto es igualmente unilateral, solamente del sujeto al objeto. La actividad del sujeto es un requerimiento pero tiene un carácter abstracto y queda reducida a la especulación o mero producto de la conciencia.

c).- Sin embargo maestros y alumnos cuentan con las posibilidades para trabajar reunidos en torno a los problemas existentes y la realidad con la que se vinculan y construir no solo conocimientos sino también, a partir de ellas, la metodología de investigación acorde.

Los procesos educativos permitirán lograr nuevas explicaciones que rebasen el carácter ideológico de las vigentes, que ayuden a resolver contradicciones; para ello es necesario tener presente, que si bien se ve únicamente lo que esta permite ver, porque se fomenta una ceguera para los aspectos esenciales y trascendentales, también es posible ampliar los márgenes de conciencia y de acción.

El conocer exige como lo afirma con gran acierto Bachelar, la ruptura y superación de los múltiples obstáculos con los que se tropieza en el proceso. "Se conoce en contra de un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal adquiridos o superando aquello que en el espíritu mismo obstaculiza a la espi-

ritualización. (9)

La alternativa la presenta Marx en LA PRAXIS, que consiste en unir la teoría con la práctica, es decir que la actividad -- pensante va acompañada de una acción real objetiva material y - práctica.

El objeto es un producto de la acción teórico-práctica y el conocimiento un proceso de construcción de objetos.

En este proceso hombres y realidad se transforman en el terreno de los hechos, no se trata de un hombre sino de hombres - coexistiendo en una realidad y transformándose mutuamente.

Las circunstancias cambian a los hombres y los hombres cambian a las circunstancias, en un proceso histórico social.

En la práctica es donde la reflexión teórica va a lograr - la demostración de la verdad del conocimiento, la práctica se - constituye en el criterio de verdad, lo que significa que es necesaria la confrontación de la teoría y de la práctica, de la - reflexión y de la acción.

La praxis nos ofrece una vía para enfrentar el problema -- de la disociación entre teoría y práctica. La ruptura de los -- conceptos materialistas tradicionales y de los idealistas, es - un avance en ese largo proceso de la historia de las ciencias. La actividad teórico-práctica del hombre en su vida cotidiana es el núcleo de su conocimiento y por lo mismo es el principio fundamental a considerar en los procesos educativos que pretenden la transformación de la realidad social y del hombre mismo.

(9) Bachelar Gastón. La formación del espíritu científico.

Puntos muy importantes en la aplicación de esta metodología.

- 1.- Necesidad de explicar concepciones y valores, en los que se sustenta. Concepciones como de aprendizaje, enseñanza, ciencia, conocimiento, realidad, etc.
- 2.- Adopción de actitudes de cooperación entre alumnos y profesores, o sea un trabajo colectivo; el rechazo del autoritarismo y la búsqueda de una autoridad basada en la capacidad para hacer las cosas.
- 3.- La consideración de contradicciones, vinculadas con la realidad, así como las causas que las originan.
- 4.- El requerimiento de un proyecto teórico-práctico para indagar las cuestiones que se requieren y la metodología coherente para hacerlo.
- 5.- El inicio partiendo de conocimientos que se tengan.
- 6.- Utilización de técnicas y procedimientos participativos como: observación participante, encuesta participativa, la entrevista, los experimentos, los simulacros, etc., que puedan ser aplicados con fines colectivos.
- 7.- La ruptura de aspectos ideológicos y el logro de nuevas concepciones y acciones de nuevas relaciones y explicaciones y de la capacidad para hacer anticipaciones.
- 8.- La exigencia de superar etapas para obtener productos concretos, que hagan evidentes las síntesis teórico-prácticas llevadas a cabo, tales como: textos, trabajos, etc.

9.- El señalamiento de los problemas que no pudieron resolverse o de las nuevas interrogantes para empezar de nuevo a esbozarlos.

Sin embargo la tarea es difícil por las concepciones que se han tenido por mucho tiempo, solo el firme deseo de transformarse a sí mismo y a la realidad pueden ayudarnos a salvar los obstáculos que se presenten.

B.- Fundamentación Epistemológica.

Una de las características del trabajo docente es lo abrupto de la forma en que se asume una responsabilidad completa. Por lo general el joven maestro egresa en junio y asume la responsabilidad de un grupo en septiembre.

En muchos de los casos no se analizan las implicaciones de la forma de trabajar y solamente se concreta a llevar a cabo los materiales curriculares lo mejor que puede, en algunos casos no se detiene a pensar siquiera si los alumnos están aprendiendo, solo cuando ve los resultados desastrosos en los exámenes entonces se cuestiona sobre la causa de lo que se considera un bajo aprovechamiento.

El proceso de aprendizaje reviste de gran importancia porque a través de él se dan procesos de generación de conocimientos.

La Epistemología nos explica como se dan estos procesos.

En la práctica docente se dan diferentes posiciones epistemológicas ya sea de una manera consciente o inconsciente, por--

-que sería arriesgado afirmar que se da una posición epistemológica pura. Estas posiciones determinan en su momento el papel - que se le asigna al alumno, al maestro y a los contenidos de -- aprendizaje.

Las posiciones epistemológicas que explican como se conocen han sido variadas desde los griegos hasta nuestros días y se -- pueden caracterizar de la siguiente manera:

a).- Empirismo.

Esta posición epistemológica se encuentra presente cuando el conocimiento se adquiere en base a la experiencia, por medio de los sentidos, el alumno es básicamente pasivo y es considerado por el maestro como una pizarra en blanco, es decir no sabe nada, no puede aportar nada a la situación de aprendizaje.

La experiencia va actuando en el alumno y le va llevando a formar diversos conocimientos cada vez mas complejos. Así a partir de ideas simples, asociandolas unas a otras, va formando -- ideas cada vez más complejas y más abstractas. El procedimiento de asociación entre las ideas es el mecanismo fundamental para formar nuevas ideas, nuevos conocimientos.

b).- Racionalismo.

En esta posición se encuentra cuando se tiene la idea de -- que el alumno tiene conocimientos de una forma innata, que encuentra en si mismo, sin necesidad de estar en contacto con la experiencia, se atribuye una importancia mayor a los factores - internos frente a los externos.

Enfatiza el valor del conocimiento para acceder a la verdad.

Da primacía a lo necesario al espíritu sobre lo empírico, de ahí que defiende como criterio de verdad lo intelectual, los procesos de la razón, con detrimento de la experiencia sensorial.

La realidad es de carácter racional.

Se piensa que algunos de nuestros conocimientos son anteriores a la experiencia.

La adquisición de conocimientos en la escuela es a través de conceptos recibidos, opiniones de los libros; en detrimento del contacto con la realidad.

El racionalismo parte del presupuesto de que la conciencia consiste en un procedimiento analítico que permite esclarecer unos saberes que de hecho, se hayan ya con carácter innato en la razón.

Descartes, llamado el padre del racionalismo decía que se debía desconfiar de los sentidos: ... "los datos que suministran los sentidos, el sentido común, incluso las matemáticas, carecen de fiabilidad, lo cual conduce a una duda profunda, radical, verdaderamente metafísica"... (10)

c).- Constructivismo.

El acto de conocimiento consiste en una apropiación progresiva de los contenidos por el alumno. De tal manera que el

(10) Gran Enciclopedia Científica Cultural.-FILOSOFIA Y LOGICA, P.62

aprendizaje de los contenidos por el alumno dependerá de las características de los mismos.

El carácter constructivo de los conocimientos se refiere - tanto al alumno como a los contenidos, ambos parecen como el resultado de un proceso permanente en construcción. A esta postura constructivista también subyace la adopción de una perspectiva relativista - el conocimiento siempre es relativo a un momento dado del proceso de construcción - e interaccionista - el conocimiento surge de la interacción continua entre el sujeto y el objeto (alumno, contenido), o más exactamente de la interacción entre los esquemas de asimilación y las propiedades del objeto.

El constructivismo, el relativismo y el interaccionismo, - aplicados al proceso de adquisición de conocimientos que persigue el aprendizaje escolar, le confieren unas características - cuyas implicaciones instruccionales son de enorme trascendencia: el aprendizaje escolar no debe entenderse como una recepción pasiva de conocimientos, sino como un proceso activo de elaboración, a lo largo de este proceso, pueden darse asimilaciones incompletas, incluso defectuosas de los contenidos que son, necesarios para que el proceso continúe con éxito, la enseñanza debe plantearse de tal manera que favorezca las interacciones múltiples entre el alumno y los contenidos que tienen que aprender, etc. En suma, la aproximación constructivista, señala que el alumno como cualquier ser humano, construye su conocimiento a través de la acción, en consecuencia los procesos educativos deben respetar y favorecer al máximo la actividad del alumno fren

-te a los objetos de conocimiento.

El niño construye su conocimiento de un modo activo, como resultado de la interacción entre sus capacidades innatas y la explotación ambiental que realiza mediante el tratamiento de la información que recibe del entorno.

C.- Fundamentación Psicológica.

En la práctica docente, el proceso enseñanza - aprendizaje reviste de especial importancia porque a través de él se logran o no los propósitos medulares de la educación (conocimientos, valores, actitudes, habilidades, destrezas, etc.)

Considero que es de vital importancia porque para la adquisición de lo que nos proponemos se llevan a cabo procesos mentales complejos y en su mayoría desconocidos para el educador, y si no desconocidos, si olvidados. Por lo que desconociendo -- uno de los aspectos fundamentales importantes que llevan al -- alumno a aprender, revolvemos concepciones y nos dejamos llevar por lo que la intuición nos marca sea lo mejor, o bien por lo que nos ha dado mejores resultados. En todo ello se encuentra presente la influencia de la historia personal y educativa de cada educador.

En las generaciones de maestros egresados en la década de los 70', se puede observar una tendencia manifiesta a darle mayor relevancia a las conductas observables porque para ellos el aprendizaje es un cambio en la conducta. Esto se observa en que el maestro alienta a los alumnos a que demuestren a sus compañe

-ros lo que saben, se busca que los alumnos tímidos participen, se otorgan recompensas adecuadas para trabajos excepcionales, - demuestren sus conocimientos en un exámen, etc.

Esto es explicable a la luz de la Psicología Educativa que es la encargada de explicar los procesos de enseñar y aprender, así como los problemas de los lugares en que se dan, dichos procesos analizados antes, durante y después de la acción educativa con el fin de mejorar los procesos. "...La Psicología Educativa se ocupa principalmente de: 1) entender los procesos de enseñanza y aprendizaje y 2) desarrollar formas de mejorar estos procesos..." (11)

A través del tiempo los psicólogos han explicado con diferentes enfoques el aprendizaje:

a).- Enfoque Conductista.

De acuerdo con este enfoque el aprendizaje es un cambio en la conducta, en la forma como actúa una persona ante una situación particular.

Wattson, Thorndike y Skinner, son considerados como psicólogos conductistas porque se han dedicado casi en forma exclusiva, al estudio de las conductas observables y sus cambios.

Mucho del trabajo llevado a cabo sobre los principios conductistas de aprendizaje se han hecho con animales en condiciones controladas de laboratorio en un intento por identificar -- unas cuantas leyes generales de aprendizaje: Ley del efecto, -- Ley del ejercicio, Ley de la presteza manifiesta, Ley del análi

"Ley del efecto: Un vínculo se fortalece o debilita de --- acuerdo al grado de satisfacción o de pena que acompaña su ejercicio y el factor mas importante para asegurar el aprendizaje es la recompensa dada al éxito.

Ley del ejercicio: Cuando una situación se establece entre una situación y una respuesta, la fuerza del vínculo aumenta; cuando no se establece la conexión en un tiempo determinado -- la fuerza del vínculo disminuye.

Ley de la presteza manifiesta: Cuando un vínculo actúa en el momento en que está listo, proporciona satisfacción: no actuar en ese momento -- proporciona molestia. Si se le fuerza a entrar en acción a un vínculo cuando no está listo para hacerlo, causa molestia.

Ley del análisis: Cuando una determinada respuesta ha sido asociada con muy diversas situaciones que difieren en todos los aspectos menos en un elemento común, la respuesta se -- constituye en un vínculo con aquel elemento." (12)

Estas leyes pueden aplicarse a todos los organismos superiores (incluyendo los hombres), sin considerar la edad, inteligencia u otras diferencias individuales. Así los conductistas han deseado que estas leyes puedan ser utilizadas para predecir y controlar cambios en la conducta de cualquier organismo.

Anita E. Woolfok, al analizar a Skinner, nos dice que: los cambios en la conducta observable pueden darse por medio de cuatro procesos de aprendizaje diferentes:

1.- Contigüedad.- Establece que cada vez que dos sensaciones ocurran juntas, una y otra vez, quedarán asociadas. Mas tarde cuando solo una de estas sensaciones ocurra (un estímulo) la otra también será recordada.

 (12) Fer Howard. Corrientes Psicopedagógicas I. pp.120-148

2.- Condicionamiento Clásico.- Los seres humanos y los animales pueden aprender a responder automáticamente a estímulos - que anteriormente no tenían efecto o tenían uno muy diferente - sobre ellos. La respuesta aprendida puede ser una reacción emocional como el miedo o el placer o una respuesta fisiológica, - como la tensión muscular. Estas respuestas que normalmente son involuntarias, pueden ser condicionadas o aprendidas para que - ocurran automáticamente en situaciones particulares.

3.- Condicionamiento Operante.- Control sobre las consecuencias de la conducta. Por ejemplo: proponer recompensas por algún trabajo excepcional.

4.- Aprendizaje por observación.- Para poder aprender por observación se necesitan cuatro elementos:

a).- Atención.- Para poder aprender necesitamos poner atención. El que los alumnos presten o no atención a un modelo particular dependerá de muchas cosas.

b).- Retención.- Para poder imitar la conducta de un modelo, tiene que recordarse. Esto implica la representación mental en alguna forma, de las acciones del modelo, probablemente como pasos verbales o como imágenes visuales, o ambos. La retención puede ser mejorada con ensayos mentales o con la práctica real. En la fase de retención la práctica le ayudará a recordar la secuencia de pasos.

c).- Producción.- Es posible que aunque sepamos como debe verse una conducta y recordemos los pasos, no podamos ejecutarla sin tropiezos. Algunas veces se requiere mucha práctica, re-

-troalimentación y dirección sobre los puntos claves, antes de que podamos reproducir la conducta del modelo. En la fase de -- producción, la práctica hace que las conductas se realicen con mayor soltura y precisión.

d).- Motivación o reforzamiento.- Podemos adquirir una nueva habilidad o conducta a través de la observación, pero no podemos ejecutarla hasta que exista un incentivo para hacerlo. Si nos anticipamos a que se nos reforzara para imitar las acciones de un modelo, podríamos estar más motivados para poner atención, recordar y reproducir las conductas. Además, el reforzamiento es importante para mantener el aprendizaje. Lo anterior se manifiesta cuando el maestro muestra interés por la materia que enseña, estar dispuesto a demostrar las tareas que espera que los estudiantes realice, mostrar la forma de resolver adecuadamente los problemas, etc.

b).- Enfoque Cognoscitivista.

En algunas ocasiones no solo se preocupa por una conducta meramente observable sino que centra su atención en comprobar - que sus alumnos lo hayan comprendido, entendido a través de procesos mentales como es la razón, entonces el maestro entiende el aprendizaje dentro de un enfoque cognoscitivista. Dicho enfoque está caracterizado por lo siguiente:

Para los cognoscitivistas el cambio en la conducta de los conductistas llaman aprendizaje, es solo un reflejo del cambio interno. Los cognoscitivistas se interesan más en los factores

no observables como el conocimiento, el significado, la intención, el sentimiento, la creatividad, las expectativas, los pensamientos, la memoria.

Los cognoscitivistas han interesado en explicar como tienen lugar realmente los muchos tipos de aprendizaje humano.

El enfoque cognoscitivista no es una teoría unificada, puede describirse como un acuerdo general sobre la orientación filosófica. Los teóricos cognoscitivistas comparten nociones básicas acerca del aprendizaje y la memoria pero ninguna concuerda con la idea de un solo modelo de aprendizaje.

Jean Piaget, Robert Glaser, John Anderson, Jerome Bruner y David Ausubel, teóricos cognoscitivistas consideran que el aprendizaje mismo es un proceso interno que no puede observarse directamente. El cambio ocurre en la capacidad de una persona para responder a una situación particular.

Los teóricos cognoscitivistas creen que el aprendizaje es el resultado de nuestros intentos por darle sentido al mundo. Para esto usamos todas las herramientas mentales a nuestro alcance.

La forma en que pensamos acerca de las situaciones además de nuestras creencias, expectativas y sentimientos, influyen en lo que aprendemos y como lo aprendemos.

Las técnicas de investigación cognoscitivas dependen también del carácter de los eventos mentales; usualmente los investigadores mismos tienen que hacer inferencias acerca de los procesos mentales de los sujetos. Tanto los teóricos conductistas

como los cognoscitivistas creen aunque por distintas razones -- que el reforzamiento es importante para el aprendizaje. El conductista riguroso sostiene que el reforzamiento intensifica las respuestas, en tanto que el teórico cognoscitivista las considera una fuente de retroalimentación, la cual le informa acerca de lo que es más posible que suceda si se repite una conducta. Para el enfoque cognoscitivista, el reforzamiento sirve para reducir la incertidumbre y por tanto, confiere una sensación de entendimiento y dominio.

Este enfoque considera a la persona como un procesador de información activo cuyas experiencias lo llevan al conocimiento a buscar información para la solución de problemas y reorganizar lo que ya sabe para adquirir nuevos conocimientos. En vez de ser influidas pasivamente por su medio ambiente, las personas escogen, practican, prestan atención, ignoran y dan muchas respuestas activamente conforme persiguen sus metas.

En el enfoque cognoscitivista se considera una influencia importante en el proceso de aprendizaje lo que la persona aporta a la situación misma de aprendizaje. Los psicólogos cognoscitivistas se han interesado cada vez más en el papel del conocimiento previo en el aprendizaje. Lo que ya sabemos determina en gran medida, lo que aprendemos, recordaremos u olvidaremos.

Los cognoscitivistas estudian un amplio rango de aprendizajes. Por su enfoque en las diferencias individuales y de desarrollo a diferencia de los conductistas, no han buscado leyes generales de aprendizaje que sean adecuadas a los animales y a los seres humanos en toda situación. Esta es una de las razones

por la que no existe un modelo cognoscitivo único, ni una teoría de aprendizaje representativa, en toda disciplina.

I.- Teoría de la Gestalt.

Las diversas investigaciones de la Psicología del campo explican el aprendizaje a través de las siguientes características

"1.- Los conocimientos iniciales se tienen por medio de la experiencia y no a través de definiciones. Los aspectos dinámicos de los eventos son los que ayudan al conocimiento. Cualquiera cosa que deba aprenderse debe tener sus raíces en alguna situación interesante, que tenga un problema de actualidad.

2.- Todas las partes relacionadas con la situación cognitiva deben centrarse en ver al problema como un todo. Los elementos dispersos o los detalles aislados impiden la cognición.

3.- El análisis y la obtención de las relaciones de las partes con el todo, y del todo con las partes, el recuerdo de anteriores patrones de conocimientos y la combinación de los elementos dados permiten la reestructuración de estos en un nuevo patrón. Cuando esto ocurre el estudiante ha logrado la cognición. Es aquí en donde las abstracciones y las generalizaciones adquieren relevancia.

4.- Después de la cognición el estudiante practica la solución para perfeccionar y clarificar el conocimiento nuevo. Mientras más formado y sistematizado sea el conocimiento, menos oportunidad habrá para que sea olvidado.

5.- Una totalidad (configuración) siempre es una parte de una totalidad mayor, no se refiere a las características físi-

-cas. Así pues, cualquier aprendizaje completo conlleva conceptos y potencialidades útiles para posteriores aprendizajes, que sean mayores que la suma de cada uno de los elementos que constituyen el total".

II.- Psicogenética.

(Teoría de Desarrollo Cognoscitivo).

El término desarrollo en su sentido psicológico más general, se refiere a algunos cambios que ocurren en el hombre (o en los animales) desde su concepción hasta su muerte. El término no es aplicable a todos los cambios sino a aquellos que aparecen siguiendo un orden y permanecen por un tiempo largo.

El desarrollo humano puede dividirse de acuerdo con varios aspectos. El desarrollo físico, se refiere a los cambios en el cuerpo. El desarrollo personal es el término que se usa para referirse a los cambios de la personalidad de un individuo. Desarrollo social se refiere a los cambios en la forma en que un individuo se relaciona con los demás. Y como hemos visto, el desarrollo cognoscitivo, a los cambios del pensamiento.

Muchos cambios que acontecen durante el desarrollo se deben al crecimiento y a la maduración, entendiéndose esta última como cambios que ocurren en forma natural y espontánea y que son en gran medida, determinados genéticamente.

De acuerdo con Piaget, varias formas de pensamiento, que son muy sencillas para un adulto, no lo son para un niño.

En este enfoque cada uno percibe y estructura la realidad de acuerdo con nuestras herramientas mentales o procesos del --

pensamiento. El desarrollo cognoscitivo es más que la suma de hechos, ideas nuevas sobre la información existente. De acuerdo con Piaget nuestros procesos de pensamiento cambian radical, -- aunque lentamente desde el nacimiento hasta la madurez.

En esta teoría, una de las influencias más importantes son nuestros procesos de pensamiento es la maduración, la aparición de los cambios biológicos que están determinados genéticamente en cada ser humano desde la concepción.

De las influencias sobre el desarrollo cognoscitivo, esta es la menos modificable. Podemos considerar que la maduración -- proporciona la base biológica para que puedan presentarse los -- demás cambios.

Otra influencia sobre los cambios de los procesos del pensamiento es la actividad. Con la maduración física se mejora la capacidad de actuar en el medio y de aprender. Por ejemplo cuando se ha desarrollado la coordinación de un niño, este puede -- descubrir los principios del equilibrio experimentando con un -- sube y baja. De tal manera que conforme actuemos en el medio, conforme exploremos, pongamos a prueba y eventualmente consolidemos y organicemos la información, al mismo tiempo estaremos -- alterando nuestros procesos de pensamiento.

Y conforme nos desarrollamos, también interactuamos con -- las personas que nos rodean, influyendo sobre nuestro desarro-- llo cognoscitivo, por la transmisión social o lo que aprendemos de los demás. Sin la transmisión social tendríamos que inventar el conocimiento que nos ofrece nuestra cultura. La cantidad de conocimientos que se pueden adquirir por medio de la transmi- -

-ción social, varía de acuerdo con la etapa de desarrollo cognoscitivo en el que se encuentra la persona.

Toda persona nace con tendencia a organizar sus procesos de pensamiento en estructuras psicológicas. Esto es nuestros sistemas para entender e interactuar con el mundo. Las estructuras sencillas se combinan y coordinan continuamente para formar otras perfeccionadas y por consiguiente mas efectivas. Por ejemplo, los niños muy pequeños pueden observar un objeto o tomarlo cuando entra en contacto con sus manos. Pero no pueden -- realizar ambas acciones al mismo tiempo no pueden coordinarlas. Sin embargo, conforme se desarrollan organizan estas dos estructuras conductuales por separado para formar una estructura coordinada de alto nivel, o sea observar, alcanzar y tomar el objeto. Por supuesto pueden seguir usando cada estructura por separado.

Piaget le dió un nombre especial a estas estructuras. En esta teoría se llaman esquemas, los esquemas son elementos básicos de construcción del pensamiento. Son sistemas de acciones o pensamientos organizados que nos permiten representar mentalmente o pensar en los objetos y sucesos de nuestro mundo. Los esquemas pueden ser muy pequeños y específicos. Por ejemplo, chupar un popote o de reconocer una rosa. También pueden ser más grandes y generales como beber o clasificar plantas, Conforme los procesos de una persona se vuelven mas organizados y se desarrollan esquemas nuevos, la conducta también se desarrolla mejor y se vuelve más adecuada para interactuar con el medio.

Además de tener la tendencia a organizar las estructuras -

psicológicas, las personas heredan la tendencia a adaptarse al medio. Hay dos procesos básicos comprendidos en la adaptación: la asimilación y la acomodación.

La asimilación tiene lugar cuando las personas usan sus esquemas existentes para darle sentido a los actos y a su mundo. La asimilación significa tratar de entender algo haciéndolo encajar en lo que ya sabemos. A veces tenemos que distorsionar la información nueva para que encaje. Por ejemplo la primera vez que los niños ven un zorrillo, le llaman gatito. Tratan de ajustar la experiencia a un esquema existente de identificación de animales. Un bebé que trata de chupar una sonaja intenta asimilar el nuevo suceso al aplicar un esquema existente.

La acomodación ocurre cuando una persona debe cambiar sus esquemas existentes para responder a una situación nueva. Si no puede hacer que los datos se acomoden a los esquemas existentes deben desarrollarse estructuras apropiadas. Ajustamos nuestro pensamiento para la información nueva, en lugar de ajustar la información a nuestro pensamiento. Los niños demuestran la acomodación cuando suman el esquema de reconocimiento de los zorrillos a sus otros sistemas para identificar animales. El bebé -- que chupa la sonaja desarrolla conductas nuevas para enfrentarse al objeto nuevo. Mediante el ensayo y el error, el niño aprende la conducta apropiada, moverla o arrojarla (conductas menos apropiadas para los padres, pero existentes para el niño).

Las personas se adaptan a los ambientes cada vez más complejos, usando los esquemas existentes siempre que estos funcionan (asimilación), modificando y sumando sus esquemas cuando se

necesita algo nuevo (acomodación). De hecho se requieren de ambos procesos la mayor parte del tiempo. Aún el uso de un patrón establecido (como chupar). Siempre que se asimilen experiencias nuevas a un esquema existente, el esquema crece y es cambiado, de ahí que la asimilación signifique algo de acomodación.

También hay veces que no se usa la asimilación ni la acomodación. Si las personas encuentran algo muy conocido, pueden ignorarlo. La experiencia es filtrada para ajustarse al tipo de pensamiento que la persona tiene en determinado momento. Por ejemplo, si oye una conversación en un idioma extranjero probablemente no trate de darle sentido, a menos que tenga cierto conocimiento del idioma.

Equilibrio: intentando todo al mismo tiempo.- La organización, la asimilación y la acomodación pueden considerarse como un acto de equilibrio. De acuerdo con Piaget, esto sería una descripción adecuada de lo que realmente sucede. En su teoría, los cambios del pensamiento suceden gracias al proceso de equilibrio acto de buscar el balance. Piaget asumió que las personas continuamente ponen a prueba lo adecuado de sus procesos de pensamiento para lograr ese balance.

El proceso de equilibrio funciona de la siguiente manera: Si aplicamos un esquema particular a un acto o situación y funciona, existe el equilibrio. Si el esquema no produce un resultado satisfactorio, no existe el equilibrio y no estaremos a gusto. Esto nos motiva a asimilar, acomodar y por tanto a buscar cambios y avanzar. Para mantener una adecuación o balance entre nuestros esquemas para entender el mundo y la información que -

el mundo nos proporciona, asimilamos continuamente información nueva, usando nuestros esquemas existentes y acomodando nuestro pensamiento, siempre que es necesario. Por ende, el equilibrio, la búsqueda del balance, nos lleva a cambios en la organización cognoscitiva y al desarrollo de sistemas de pensamiento mas - - efectivos.

Etapas del Desarrollo Cognoscitivo.

Conforme los niños crecen presentan diferencias en su forma de pensar. Piaget plantea cuatro etapas: Sensorio-motriz, -- Preoperacional, Operaciones Concretas, Operaciones Formales, a pesar de lo cual hay una continuidad en el pensamiento y aunque se asocie a edades específicas no quiere decir que haya uniformidad en todos los individuos pues bien puede ser que haya personas que tengan cierta edad cronológica y su desarrollo cognoscitivo sea otro.

Las etapas son acumulativas, conforme se da la adaptación cada tipo de pensamiento se incorpora e integra a la etapa siguiente: Ver ANEXO No. 2

Los alumnos de Primer Grado tienen una edad cronológica -- que oscila entre los seis y los ocho años por lo que se pueden caracterizar en la Etapa Preoperacional por lo que la describiré en forma más amplia según Jean Piaget en su libro "Seis estudios de Psicología", edición 1980.

Etapa Preoperacional.

Esta etapa también es llamada por Piaget como la primera - infancia caracterizada por lo siguiente:

En el período anterior, aparece el lenguaje, aproximadamente hacia los dos años, gracias al cual el niño de esta etapa adquiere la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato y de anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Ello tiene tres consecuencias esenciales para el desarrollo mental: un intercambio posible entre individuos, es decir el inicio de la socialización de la acción, una interiorización de la palabra, es decir la aparición del pensamiento propiamente dicho, que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de signos; y por último y sobre todo, una interiorización de la acción como tal, la cual de puramente perceptiva y motriz que era hasta este momento, puede ahora reconstruirse en el plano intuitivo de las imágenes y de las experiencias mentales. Desde el punto de vista afectivo, esto trae consigo una serie de transformaciones paralelas; Desarrollo de los sentimientos interindividuales (simpatías, antipatías, respeto) y de una afectividad interior que se organiza de forma más estable que durante los primeros estadios.

Modificaciones generales de la conducta.

a).- La socialización de la acción.

El resultado más claro de la aparición del lenguaje es que permite un intercambio y una comunicación continua entre los individuos.

Es interesante analizar las muestras de lenguaje espontáneo o provocado, desde el punto de vista de las relaciones sociales fundamentales ya que se ponen de manifiesto tres grandes categorías de hechos.

1.- El niño descubre las riquezas insospechadas de realidades superiores a él; sus padres y los adultos que le rodean, se le antojan seres grandes y fuertes modelos que intenta copiar o igualar. Lo que se le da en especial son órdenes y consignas -- que acepta por respeto a los mayores y las convierte en obligatorias y no nadamás en ese aspecto sino que se desarrolla una sumisión inconsciente intelectual y afectiva debido a la presión espiritual ejercida por el adulto.

2.- Los hechos de intercambio con otros niños y el propio adulto, desempeñan un papel decisivo en el progreso de la acción. En la medida en que conducen a formular la acción propia y a relatar las acciones pasadas, transformando las conductas materiales en pensamiento.

Alrededor de los siete años, los niños no saben discutir y se limitan a confrontar sus afirmaciones. Cuando tratan de darse explicaciones unos a otros les cuesta colocarse en el lugar del que ignora de que se trata y hablan como para sí mismos, -- sin embargo creen que se escuchan y comprenden unos a otros, esto sirve para invitarlos a la acción. Lo mismo sucede con los juegos y los juegos con reglamento. Se recomienda un aprendizaje de socialización para llegar a una cooperación real.

3.- El niño pequeño no habla tan solo a los demás, sino que se habla a sí mismo constantemente mediante monólogos variados que acompañan a la acción y a sus juegos. Estos auténticos monólogos, al igual que los monólogos colectivos, constituyen más de la tercera parte del lenguaje espontáneo entre niños de tres y aún cuatro años, y van disminuyendo regularmente hasta los --

los siete años..

El exámen del lenguaje espontáneo así como el comportamiento demuestran que las primeras conductas sociales están a medio camino de la socialización verdadera: en salir de su propio punto de vista para coordinarlo con el de los demás, el individuo sigue inconsciente centrado en sí mismo.

b).- Génesis del pensamiento.

De los dos a los siete años, se dan todas las transiciones entre dos formas extremas de pensamiento.

La primera es la del pensamiento por mera incorporación o asimilación, cuyo egocentrismo incluye por consiguiente toda la objetividad. La segunda es la del pensamiento que se adapta a los demás y a la realidad, preparando así el pensamiento lógico. Entre ellas se encuentran comprendidas todos los actos del pensamiento infantil o casi todos, que oscila entre estas direcciones contrarias pero donde la segunda se va imponiendo poco a poco a la primera.

El pensamiento egocéntrico puro se presenta en el juego -- simbólico. El juego constituye la forma de actividad inicial de casi toda tendencia o por lo menos un ejercicio funcional de -- tendencia que lo activa al margen de su aprendizaje propiamente dicho y reacciona sobre éste reforzándolo.

Al nivel de la vida colectiva (de los siete a los doce - - años), empiezan a aparecer entre los niños juegos con reglamento caracterizados por ciertas obligaciones comunes que son las reglas del juego.

Entre ambas formas existe una clase distingua de juegos muy

característica de esta etapa, que hace intervenir el pensamiento, pero un pensamiento individual casi puro, con el mínimo de elementos colectivos; es el juego simbólico o juego de imaginación y de imitación; hay numerosos ejemplos; juego de muñecas, comiditas, etc. Es fácil darse cuenta de que dichos juegos simbólicos, constituyen una actividad real del pensamiento. Su función consiste en satisfacer el yo, merced a una transformación de lo real en función de los deseos; el niño que juega a muñecas, rehace su propia vida, pero corrigiéndola a su manera, revive todos los placeres o todos sus conflictos, pero resolviéndolos y sobre todo, compensa y completa la realidad mediante la ficción. En resumen el juego simbólico no es un esfuerzo de sujeción del sujeto a lo real, sino, por el contrario, una asimilación deformadora de lo real al yo. Cuando interviene el lenguaje en esta especie de pensamiento imaginativo, son la imagen y el símbolo los que constituyen su instrumento. El símbolo también es un signo, lo mismo que la palabra o signo verbal, pero es un signo individual, elaborado por el individuo sin ayuda de los demás y a menudo solo por él comprendido ya que la imagen se refiere a recuerdos y estados vividos, muchas veces íntimos y personales.

Para saber como piensa el niño en forma espontánea no hay mejor método como el de inventariar y analizar las preguntas -- quienes tienden simplemente a saber donde se hayan los objetos deseados o a saber como se llaman las cosas poco conocidas. Pero a partir de los tres años hasta los siete aproximadamente, aparecen los famosos por qué?, tan difíciles de contestar y --

que simplemente se propone averiguar la razón de ser con una razón causal y finalista.

En animismo infantil es la tendencia a concebir las cosas como vivas y dotadas de intenciones. Es vivo al principio, todo objeto que ejerce una actividad, siendo esta esencialmente a la utilidad para el hombre.

El finalismo, animismo y artificialismo o creencia de que las cosas han sido construídas por el hombre siguen un desarrollo ascendente pero en esta etapa hay una asimilación deformada de la realidad a la actividad propia.

c).- La intuición.

Hay una cosa que sorprende al niño: el sujeto afirma constantemente y no demuestra jamás.

En los niños de menos de siete años, demuestra pobreza en sus pruebas, su incapacidad de fundar las afirmaciones, incluso dificultad para reconstruir retrospectivamente la forma en que han llegado a los conceptos.

El niño de cuatro a siete años no sabe definir los conceptos que emplea y se limita a designar los objetos por su uso.

Hasta alrededor de los siete años sigue siendo prelógico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición, simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de experiencias mentales que prolongan por tanto los esquemas sensoriomotrices sin coordinación -- propiamente racional.

Una forma primitiva de intuición consiste en valorar la -- cantidad solo por el espacio ocupado del análisis de las rela--

-ciones. Hay equivalencia mientras hay correspondencia visual u óptica pero la igualdad no se conserva por correspondencia lóg_uica, no hay operacional racional, sino simple intuición. Esta intuición está sometida a la primacía de la percepción.

La intuición de la velocidad se reduce por adelantamiento efectivo y no alcanza la relación de los tiempos y espacios recorridos.

Para convertir estas intuiciones primarias en operatorias y transformarlas en un sistema lógico es necesario prolongar en ambos sentidos la acción ya conocida por el sujeto hasta convertirlas en móviles y reversibles.

La intuición primaria es un esquema sensoriomotor y bastará en prolongar esa acción para transformarla en operación.

La intuición articulada avanza en esa dirección y va más allá de la doble dirección y de una reconstrucción de los estados anteriores.

La intuición articulada puede alcanzar un equilibrio más estable y a la vez más móvil que la acción sensorio motriz, en ello reside el progreso del pensamiento propio de este estadio. d).- La vida afectiva.

En este nivel se da el desarrollo de los sentimientos interindividuales (los afectos, las simpatías y las antipatías), ligadas a la socialización de las acciones, la aparición de los sentimientos morales intuitivos surgidos de las relaciones entre adultos y niños y las regulaciones de intereses y valores, relacionadas con las del pensamiento intuitivo general.

El interés es la prolongación de las necesidades: es la re

-lación entre un objeto y una necesidad, ya que un objeto es interesante en la medida en que responde a una necesidad. El interés es la orientación propia de todo acto de asimilación mental: asimilar mentalmente es incorporar un objeto a la actividad del sujeto.

Claparede opina que la intervención del interés moviliza las fuerzas internas y basta que un trabajo interese para que parezca fácil y la fatiga disminuya.

Durante esta etapa se observarán intereses por palabras, por el dibujo, por las imágenes, los ritmos por ciertos ejercicios físicos, etc. y todas estas realidades adquieren valor para el sujeto a medida que aparecen sus necesidades, que a su vez dependen del equilibrio mental momentáneo y sobre todo de las incorporaciones necesarias para mantenerlo.

A los intereses o valores relativos a la actividad propia están ligadas muy de cerca los sentimientos de autoevaluación: los famosos sentimientos de inferioridad o de superioridad. De ahí que el individuo vaya formándose un juicio sobre si mismo que puede tener grandes repercusiones en todo el desarrollo.

El sistema de estos múltiples valores condiciona especialmente las relaciones afectivas interindividuales. Los sentimientos espontáneos de persona a persona nacen de un intercambio cada vez mas rico de valores.

La simpatía nace de la valoración mutua y de una escala común de valores que permite los intercambios.

La antipatía nace de la desvaloración y esta se debe a menudo a la ausencia de gustos comunes o de escala comun de valo-

-res.

Entre los valores interindividuales constituidos que merecen destacarse: el respeto hacia el adulto del que recibe por lo general órdenes generando a su vez el sentimiento del deber. La primera moral del niño es la obediencia y el primer criterio del bien es durante mucho tiempo, es la voluntad de los padres.

Los primeros sentimientos morales del niño siguen siendo intuitivos, a la manera del pensamiento propio de todo este período del desarrollo. La moral de la primera infancia es heterónoma debido a que sigue dependiendo de una voluntad exterior -- (los padres o los seres respetados).

Intereses, auto-valoración, valores interindividuales espontáneos y valores morales intuitivos son las principales expresiones de la vida afectiva de este nivel de desarrollo.

D).- Fundamentación Pedagógica.

Desde el Renacimiento, grandes hombres como Montaigne, Fenelón, Rousseau, han protestado contra las insuficiencias de la Pedagogía tradicional (comunicar el saber a través de los libros, su intelectualismo, pensar que el niño no es capaz de crear, su pasividad).

Es hasta el siglo XIX, cuando se ve nacer casi simultáneamente la ciencia moderna, la escuela obligatoria y el movimiento universal conocido como Escuela Nueva, quienes se basaron en la ciencia para aplicarlo a la Pedagogía.

Entre las aportaciones que la Escuela Nueva, proponía eran: que la educación se cimentara en la Psicología, cambiar el papel

del maestro de docente, instructor a orientador; basa toda la educación en el interés del alumno, que la escuela se basa en la vida, unir la actividad manual con el trabajo del espíritu, desarrollar el espíritu creador, respetar la individualidad del ser humano y la autodisciplina. Todas estas características se proponen formar un ser con criterio propio, creativo, activo, respetuoso de la opinión ajena.

No obstante que desde el siglo XIX, se diera este movimiento, se puede observar una tendencia manifiesta en la educación actual en la cual se contribuye a formar en el educando un tipo de pensamiento, dividido, en donde en un plano se sitúan los conocimientos teóricos, sin una conexión con la realidad en la que vive el alumno (su medio ambiente), y en el otro plano al que no se le da importancia la unión con la práctica.

El resultado de ello es que existen el saber individual, el académico, aprendido por transmisión directa de alguien que sabe más - ya sea maestro o libro- y cuyo principal utilidad es la de obtener títulos académicos que demuestren que uno sabe y el otro construido en contra de las enseñanzas recibidas y otras ayudados indirectamente por ellas. La utilidad de este último es la de resolver los problemas personales, profesionales o inherentes a la práctica científica que se presentan.

Este último constituye el resultado de su aprendizaje al contacto con los demás y su medio.

Las enseñanzas recibidas se aprovechan en una mínima parte porque el individuo es incapaz de reconocer ante un problema determinado la similitud de unos datos concretos, con los teóricos

aprendidos en las aulas.

Así hay padres que comentan: mi hijo es muy listo para hacer los mandados y no se le dificulta nada y sin embargo sale siempre reprobado en sus exámenes, la maestra seguramente no sabe como es en realidad mi hijo. O bien: Mi hijo lleva puro diez en sus calificaciones y sin embargo no sabe hacerme ni una cuenta (operación).

Esta operación medio-escuela, provocada por la educación en el alumno no es nada más que un reflejo de lo que ocurre en nuestra sociedad y que la enseñanza con sus métodos contribuye a mantener. Como lo afirma Monserrat Moreno:

"...La teoría y la práctica poseen una valoración diferente -reflejo sin duda de las diferentes valoraciones atribuidas al trabajo intelectual y manual- que conduce a ensalzar los primeros menospreciando a los segundos y que tiende burdamente a cortar un proceso dialéctico, natural de enriquecimiento mutuo entre teoría y práctica. La teoría al menos en el campo de la enseñanza es la toma de conciencia de los procesos que intervienen en la práctica." (13)

También la ciencia de nuestros días sufre las consecuencias de esta separación y dentro de las Ciencias Sociales una de las más afectadas es la Pedagogía.

Mientras la Psicología Evolutiva en las últimas décadas ha experimentado un gran impulso que le ha permitido describir y explicar algunos procesos constructivos en el campo de la inteligencia, de la afectividad, de la socialización, la Pedagogía con raras excepciones - continúa ajena a estos conocimientos -- aplicando métodos muy similares - sobre todo en lo que se refie

(13) Moreno Monserrat.-Aplicación de la Psicología Genética a la Pedagogía Operatoria.-

-re a transmisión de conocimiento- a los que se usaban hace - - cincuenta años.

La finalidad del Instituto Municipal de Investigación Psicológica Aplicada a la Educación (IMIPAE), España es contribuir al mejoramiento de los sistemas de enseñanza utilizando para -- ello las aportaciones de la Psicología a través de la investigación y la práctica pedagógica y al mismo tiempo realizar aportes a la Psicología partiendo de la toma de conciencia de la problemática cotidiana de la escuela y de las innumerables enseñanzas que de ella se deriven.

Como consecuencia de los trabajos del IMIPAE, ha surgido - la Pedagogía Operatoria que es el resultado de la experiencia - práctica y de las reflexiones teóricas, intento de unión de ambos aspectos, tanto en la práctica de las aulas, en la explicación de los principios.

Mediante estudios este instituto ha comprobado que los - - alumnos no encuentran aplicación de la teoría que maneja en la escuela a situaciones de la vida diaria y en su gran mayoría -- piensan que los alumnos solo estudian los contenidos para pasar de grado.

a).- Pedagogía Operatoria.

Que la estructura escolar necesita un cambio es algo am- - pliamente reconocido por la mayoría de los educadores. La escuela no puede seguir siendo un lugar aislado, indiferente al mundo que circunda al niño, porque este mundo cambia, se transforma, evoluciona.

Una de las vías a seguir se basa en el intento de renovación pedagógica que surge de las investigaciones basadas en la Psicología Genética de Jean Piaget, llevada a cabo por el equipo de psicólogos, maestros y pedagogos del IMIPAE y su posterior aplicación a la escuela.

"Los objetivos de la Pedagogía Operatoria.
 -Hacer que todos los aprendizajes se basen en las necesidades y en los intereses del niño.
 -Tomar en consideración la génesis de la adquisición de conocimientos.
 -Ha de ser el propio niño quien elabore la construcción de cada proceso de aprendizaje, en el que se incluyen tanto los aciertos como los errores, ya que estos también son pasos necesarios en toda construcción intelectual.
 -Convertir las relaciones sociales y afectivas en tema básico de aprendizaje.
 -Evitar la separación entre el mundo escolar y el extraescolar" (14).

Por lo tanto para llevar a la práctica la Pedagogía Operatoria, es necesario integrar diversos aspectos: intereses, construcción genética de los conceptos, nivel de conocimientos previo sobre el mismo y objetivos de los contenidos que nos proponemos trabajar.

Es preciso en todo momento seguir el ritmo evolutivo del razonamiento infantil que se manifiesta a través de sus intereses, preguntas, respuestas, hipótesis, medios que nos propone, etc., evitando cualquier precipitación por parte del adulto que anule este proceso de construcción al facilitar respuestas y resultados ya elaborados.

El papel del maestro se centrará en recoger toda la información que recibe el niño y en crear situaciones (de observa-

-ción, de contradicción, de generalización, etc.) que le ayuden a ordenar los conocimientos que posee y a avanzar en el largo proceso de construcción del conocimiento.

Nunca debe iniciarse el estudio de un concepto dando la definición ya que este es solo comprensible para el sujeto si el mismo lo ha elaborado. El alumno necesita actuar primero para comprender después, porque lo que se comprende no es el objeto en si mismo, sino las acciones que se realizan sobre el. Cuando se habla de acción es en el sentido amplio de actividad (perceptiva, intelectual, operatoria).

No se pueden formar individuos mentalmente activos a base de fomentar la pasividad intelectual. Si queremos que el niño sea creador, inventor, hay que permitirle ejercitarse en la invención. Tenemos que dejarle formular sus propias hipótesis y, aunque sepamos que son erróneas, dejar que sea él mismo quien lo pruebe, porque de lo contrario le estamos sometiendo a criterios de autoridad y le impedimos pensar. En esta comprobación se le puede ayudar planteándole situaciones contradictorias a sus hipótesis, sugiriéndoles que las aplique a situaciones en las que sabemos que no se van a verificar, pidiéndole que aplique su razonamiento a casos diferentes, etc., pero nunca sustituyendo su verdad por la nuestra.

El niño tiene el derecho a equivocarse porque los errores son necesarios en la construcción intelectual, son intentos de explicación, sin ellos no se sabe, lo que hay que hacer.

La histórica de las ciencias, es tanto la historia de los errores de la humanidad como la de sus aciertos y han sido tan

importantes para el progreso los unos como los otros. El niño - debe aprender a superar sus errores, si le impedimos que se equivoque, no dejemos que haga este aprendizaje.

Inventar es, pues, el resultado de un recorrido mental no exento de errores. Comprender es exactamente lo mismo, porque es llegar a un nuevo conocimiento a través de un proceso constructivo.

El profesor debe evitar que sus alumnos creen dependencias intelectuales. Debe hacer que comprenda que no solo puede llegar a conocer a través de otros (maestros, libros, etc.), sino también por sí mismo, observando, experimentando, interrogando a la realidad y combinando los razonamientos.

En el campo del lenguaje también puede crear. Desde pre-escolar puede inventar signos que representen sonidos, sencillos códigos que le harán comprender el carácter convencional de - - nuestro sistema de escritura, las diferencias que existen entre esta y el dibujo -el niño pequeño cree que las letras guardan - alguna relación con la forma o el tamaño de los objetos que representan los sonidos del habla y no los objetos a los que se refiere. "Inventar quiere decir enfrentarse al problema y encontrar una solución, lo cual le permite entender otras soluciones diferentes". (14)

El hecho de comprobar que existe más de una solución a cualquier problema aunque no todas sean iguales, agiliza el pensamiento e impide la rigidez mental que lleva a considerar que el

(14) Montserrat Moreno. Que es la Pedagogía Operatoria. Cuadernos de Pedagogía pp. 4, 5

saber es uno e inmutable.

Cualquier tema de trabajo es un campo vastísimo para la -- creación. El campo de las ciencias es quizá en el que se mues-- tra con mayor claridad, pero es necesario que el alumno esté mo-- tivado para ello.

El interés es tan consustancial al niño como la actividad. No se trata de buscar fórmulas sofisticadas para que el niño ac-- tÚe: el siempre está actuando, lo que ocurre es que no siempre lo hace como el adulto quiere y pensamos a veces que es el niño el que debe de adaptarse a lo que le interesa al adulto en lu-- gar de pensar lo contrario.

El niño tiene indudablemente una curiosidad y unos intere-- ses, es necesario dejar que los desarrolle. Los niños son quie-- nes deben elegir el tema de trabajo, lo que quieren saber.

Los contenidos de aprendizaje se convierten en medios para lograr los objetivos, y principalmente para llegar a conocer -- cualquier cosas.

Pero los intereses de cada niño deben articularse con los de los demás. Será necesario que se pongan de acuerdo, que -- aprendan a respetar y a aceptar decisiones colectivas después -- de haber tenido ocasión de defender sus propios puntos de vista. Ello constituye un aprendizaje para la convivencia democrática.

Tanto la elección del tema de trabajo, como la organiza-- ción de las normas de convivencia, se realiza en las clases de Pedagogía Operatoria, a través del consejo de clase, formado -- por todos los niños y el maestro, que tiene voz y voto en ellas. Pero las decisiones no se toman al azar, sino que hay que apor--

-tar argumentos. Al proponer un tema de trabajo hay que explicar en que consiste y decir como se piensa trabajar. No se puede -- proponer un tema imposible de llevar a cabo: es necesario precisar la estrategia a seguir y hay que indicar el por qué de la - elección; no se puede pedir a los demás que realicen algo, sin que sepan el porqué. Elegir un tema puede llevar un día o más. Durante ese tiempo se busca documentación, se discute, se piensa, se realizan visitas. Es algo muy importante dentro del trabajo escolar, porque una vez elegido el tema, existe el compromiso de llevarlo a cabo y este compromiso puede llevar días, se manas o incluso meses.

Los consejos de clase cumplir la función de organo regulador de la conducta. Las normas de convivencia no son gratuitas, se han elegido en función a una necesidad y han sido aceptadas por todos, luego es preciso cumplirlas. Si esto no ocurre hay que averiguar que es lo que no funciona. Ello se hace mediante un análisis de la situación creada y de las motivaciones que han llevado a entorpecer el funcionamiento colectivo. Los - problemas de relaciones interpersonales son tratados con la misma seriedad y atención que cualquier tema de trabajo. Es necesario pensar y razonar para conocer las causas, porque conocerse a sí mismo, las propias reacciones, conocer a los demás, saber cuales son sus problemas, como responden a nuestra manera de - actuar, es tanto o más importante que aprender matemáticas o -- historia.

Estos son los ejes en torno a los que gira la pedagogía -- Operatoria. Operar, significa establecer relaciones entre los

datos y acontecimientos que suceden a nuestro alrededor, para obtener una coherencia que se extienda, no solo al campo de lo que llamamos intelectual, sino también a lo afectivo y a lo social. Se trata de aprender a actuar, sabiendo lo que hacemos. La libertad consiste en poder elegir y para ello hace falta conocer las posibilidades que existen y ser capaz de inventar otras nuevas. Si simplemente pedimos al niño que haga lo que quiere lo estamos dejando a merced del sistema en que está inmerso, que tendera a reproducir. Es necesario ayudarle a que construya instrumentos de análisis y a que sea capaz de aportar nuevas alternativas; después el decidirá.

Un principio fundamental dentro de esta concepción pedagógica, es la importancia de la generalización de un aprendizaje.

La inmensa mayoría de los sistemas de enseñanza dan mayor importancia al resultado observable del aprendizaje: Cuando se centran en los procesos es para mejor alcanzar su finalidad: la consecución de un conocimiento nuevo. Sin embargo todo aprendizaje escolar carece de sentido si no tiene la posibilidad de ser generalizado a un contexto distinto de aquel en que se originó.

De no ser así la escuela enseñaría a resolver situaciones que solo se dan en el contexto escolar, con lo cual prepararía para estar en la escuela pero no fuera de ella. Esto solo tendría sentido si se admitiera que la escuela se justifica así misma con una finalidad con lo cual llegaríamos a la absurda conclusión de que la escuela prepara a los individuos para ser eternos escolares.

Si queremos que el aprendizaje escolar cumpla la función de ser utilizado en los contextos en que sea necesario y útil para el individuo, este debe adquirir no solo un conocimiento determinado, sino la posibilidad de reconstruirlo en contextos diversos. Pero no podemos hablar de "reconstrucción", si no existe una construcción previa. De aquí llegamos a la conclusión de que si queremos que un concepto sea generalizable, es necesario que el niño aprenda a construirlo, es decir, que se de la posibilidad de seguir todos los pasos para su descubrimiento, en lugar de darselo ya cocinado y a punto de digerir, porque esta digestión no alimentará la capacidad constructiva del sujeto. Cuando el niño construye una noción, no es esta noción aislada lo único que aprende, sino todo el contexto operacional en el que se sitúa, es decir, la serie de operaciones colaterales tanto de carácter horizontal como vertical (datos en los que se apoya y finalidad para la que se construye) que le dan un sentido. Un dato aislado, retenido gracias a un esfuerzo memorístico, carece de contexto operacional y de génesis, no está emparentado con ningún proceso intelectual constructivo ni integrado en una dinámica y es por tanto inerte, inoperante e inoperable. El individuo solo lo puede evocar en un contexto muy similar a aquel en que lo aprendió y no es, en consecuencia, generalizable, en el sentido que damos al término y que lo convierte en un sinónimo del motor del desarrollo intelectual. Un sistema de aprendizaje abocado a la consecución de un conocimiento enciclopédico y erudito, valora, consecuentemente, la rapidez de adquisición. Si lo que se valora son los contenidos a adquirir,

cuanto mas se adquiera mayor será el éxito del aprendizaje y bajo estos criterios de valoración, el tiempo de adquisición es un factor importantísimo pues permite, si es acortado en una operación contra reloj, una acumulación mas numerosa de conocimientos inertes.

El aprendizaje que es fruto de un proceso constructivo, -- del cual constituye la culminación y que centra su atención primordialmente en dicha construcción, posibilita al individuo para hacer nuevas construcciones en contextos operacionales distintos, es decir, para generalizar lo aprendido, al mismo tiempo que desarrolla sus sistemas de organización de la realidad, su capacidad estructurante y comprensiva del mundo que le rodea.

De esta manera la Pedagogía Operatoria intenta aportar una alternativa para la mejora cualitativa de la enseñanza. Pretende establecer una estrecha relación entre el mundo escolar y el extraescolar posibilitando que todo cuanto se hace en la escuela tenga utilidad y aplicación en la vida real del niño y que todo cuanto forma parte de la vida del niño tenga cabida en la escuela convirtiéndose en objeto de trabajo.

b).- Evaluación.

Esta corriente pedagógica requiere también de un nuevo enfoque de la evaluación, que se aparte de concepciones tradicionales.

Generalmente cuando en la práctica docente se habla o discute sobre la evaluación de acciones educativas y más específicamente sobre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos,

común utilizar una concepción eficientista, e instrumentalista - en la que interesa básicamente estudiar los resultados de un -- proceso educativo; considerando al hombre como un sistema de al macenamiento y de emisión de información y al aprendizaje como un proceso mecánico.

Esta concepción tecnocrática y eficientista de control de aprendizajes, de asignación de notas o calificaciones, por exigencia institucional y consecuentemente social, cuya mayor in-- fluencia se ejerce en los años setenta, fundamentada en los -- principios de la psicología conductista, misma que apunta el de sarrollo de una teoría de la medición, mas que de evaluación. A partir de esta concepción distorsionada de la evaluación surge con inusitada fuerza la propuesta de programación didáctica fin cada en los objetivos conductuales que planteaban conductas uní vucas, observables y medibles, aquí se explicita una concepción mecanicista y reduccionista del aprendizaje, en la medida en -- que se le concibe como un resultado, como un logro alcanzado -- mas que como un proceso que se enfrenta a su dinámica a un con junto de problemas que demandan solución o que ocasiona la para lización de dicho proceso.

La evaluación del aprendizaje y del proceso didáctico debe partir entonces de un marco teórico y operativo que oriente todas las acciones, que tengan que llevarse a cabo. Estas accio-- nes u orientaciones presentan los rasgos propios de un proceso:

"a).- Totalizador, que integre el proceso de apren dizaje de una concepción de práctica educativa des componiendo sus elementos sustantivos para acercañ se a su esencia;

- b).- Histórico, que recupere las dimensiones del acontecer grupal;
- c).- Comprensivo, que no únicamente describa la situación del desarrollo grupal, sino que también aporte elementos de interpretación de la situación de docencia que priva en la institución;
- d).- Transformador, que permita no solo hacer una lectura correcta de la realidad imperante, sino que propicie la producción de conocimientos, así como operar con dicha realidad y modificarla, es decir, plantear una revisión dialéctica de teoría y práctica que derive en una verdadera praxis."(15)

Toda institución educativa se plantea como una de sus tareas prioritarias la realización de acciones que le lleven a conocer el resultado de un esfuerzo, para poder establecer con ello el grado de acercamiento entre lo que el plan prevee y lo realizado. A esta acción verificadora se le llama genéricamente evaluaciones. Sin embargo analizandose con detenimiento descubrimos que en la mayoría de los casos se refiere indistintamente a la medición, a la nota o calificación, o la acreditación, a la comprobación de resultados.

Mientras que la evaluación constituye un proceso amplio, complejo y profundo que abarca todo el acontecer de un grupo, sus problemas, sus miedos, evasiones, ansiedades, satisfacciones, heterogeneidades, etc., que le hacen ser una realidad distinta a las demás. La acreditación se refiere a aspectos más concretos relacionados con ciertos aprendizajes importantes planteados en los planes y programas de estudio y que tiene que ver con el problema de los resultados, con la eficacia de un curso, un taller, un seminario.

La evaluación y la acreditación, son dos procesos parale-

(15) Uribe Ortega M. Recuperación histórica de la evaluación de los programas de docencia del CISE pp.8-9

-los con diferente grado de complejidad, que tienen lugar en -- una experiencia grupal.

La evaluación es un concepto mucho más amplio que la acreditación, es decir que un correcto desarrollo de la evaluación a lo largo de un curso determinan que se cumplan satisfactoriamente los criterios de la acreditación.

La evaluación del proceso de aprendizaje consiste en una serie de apreciaciones o juicios sobre el acontecer humano en una experiencia grupal. En esta experiencia tienen lugar fenómenos objetivos y subjetivos, en una relación necesaria que da razón de ser a la explicación de la estrategia del conocimiento.

Lo importante de esta experiencia es que participantes y coordinador (miembros de un grupo) abren un espacio de discusión y análisis que les permita intercambiar experiencias, confrontar puntos de vista y con ello movilizar y enriquecer sus esquemas referenciales.

Para realizar la evaluación como proceso, es necesario sujetarse a algunos lineamientos metodológicos:

- 1.- En la primera sesión de trabajo es necesario que se realice un análisis de las expectativas de los participantes en el grupo con respecto al curso, con el fin de detectar los intereses, inquietudes y aspiraciones, tanto personales como profesionales además de intercambiar experiencias sobre el quehacer docente o práctica educativa que coadyuven a formar un marco de referencia, hasta cierto punto compartido, que propicie abordar la tarea y el logro de los objetivos.

En estas primeras se sientan las bases de las reglas del -

juego que van a normar y a orientar el trabajo grupal. Una especie de contrato entre los participantes y coordinador en donde ambos se comprometen a cumplir.

En este contrato se deben plantear dos niveles.

Institucional.- horario, número de sesiones así como su duración, asistencias, criterios de acreditación, etc.

Grupal.- discusión del programa, explicitación de la tarea metodología del trabajo, responsabilidades de los participantes y el coordinador, criterios y momentos de evaluación.

La evaluación se plantea como una revisión constante del proceso grupal, señalando con la flexibilidad que se estime pertinente los siguientes momentos para llevarla a cabo.

Al final de cada sesión, cuyo propósito será plantear, analizar y elaborar grupalmente los problemas surgidos que pudieron entorpecer la dinámica grupal en el cumplimiento de la tarea y en el logro de los aprendizajes.

Después de cierto número de sesiones.- como momentos de síntesis y elaboración del conocimiento.

Al término del curso.- se recomienda realizar a manera de recapitulación, una sesión de evaluación grupal, como un balance de carácter totalizador. Recuperando lo más significativo que se vivió en el curso.

En estas sesiones se involucran los participantes y el coordinador.

En la sesión grupal se pueden realizar dos líneas generales de análisis relacionadas con:

EL PROCESO GRUPAL: Autoevaluación: los participantes se au

-tocritiquen y se autoanalicen su desempeño en el trabajo grupal.

Evaluación del grupo: señalar como observó cada participante el trabajo de los demás considerando: participación, responsabilidad y compromiso, aportaciones al proceso del grupo y a la tarea.

Participación crítica de los alumnos: señalar como percibió cada uno de ellos el desempeño del coordinador.

Autocrítica del coordinador: señala como percibió el proceso del grupo y como se percibió a si mismo.

EL APRENDIZAJE: A partir de preguntas como ¿Qué aprendizajes de los planteados en el programa se alcanzaron?, ¿Que aprendizajes de los planteados en el programa no se alcanzaron? ¿Qué aprendizajes no planteados en el programa se consideran haber alcanzado?, ¿Que factores propiciaron u obstaculizaron la consecución de aprendizajes?

Se efectua una sesión especial del grupo donde se exponen, comentan y discuten los trabajos que revelen los aprendizajes adquiridos.

Es importante subrayar que la evaluación de la experiencia grupal en un proceso de enseñanza-aprendizaje tiene como meta que profesores y alumnos cobren conciencia no tanto de lo aprendido sino de la forma como se aprendió y sobre todo de la posibilidad de recrear esta experiencia en nuevas situaciones de a-

-prendizaje.

Los instrumentos que se seleccionan para la evaluación deben ser lo mas abiertos, globalizadores, flexibles y dinámicos que sea posible, pero además debe de contar con criterios de -- evaluación suficientes y organizados que permitan establecer mecanismos capaces de rescatar los aspectos mas importantes de la experiencia y de la participación de todos los elementos involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje.

A continuación se ofrecen dos metodologías participativas y dos técnicas y las modalidades de su aplicación, pero es importante destacar que no deben tomarse como dogmas, ni como documentos exhaustivos sino que cada profesor debe poner en juego su creatividad y su capacidad de crítica para realizar la selección y las adecuaciones que amerite cada situación concreta de aprendizaje.

Observación Participante.

Esta técnica empleada en el campo educativo abre amplias y nuevas posibilidades.

Esta técnica se llama así porque el observador asimila y comparte las actividades y sentimientos de los demás, mediante una relación franca con ellos. Esto significa que el observador profesor deberá practicar una observación selectiva, lo más -- que pueda y participar en todo lo que considere pertinente para posteriormente, describir, explicar, analizar y reflexionar sobre lo observado.

La investigación de la práctica educativa por parte del pro

-pio maestro tiene como fin la descripción, explicación y valoración de aquellos fenómenos grupales que suceden en el aula.

La investigación de la práctica educativa requiere del estudio técnico y práctico de los comportamientos sociales implicados en los procesos de enseñanza. La observación participante tiene como fin describir el comportamiento que muestran los miembros del grupo. Esto supone plantear interrogantes sobre aquello que sucede en el aula. Después de observar, hay que analizar si la información obtenida responde a las preguntas formuladas o si responde a nuevas interrogantes.

Los profesores-investigadores deberán establecer las categorías de análisis previamente de la práctica docente, es decir los aspectos del trabajo a partir de los cuales se pretende explicar el quehacer cotidiano.

Con respecto al alumno pudieran ser: quién es, cuales son sus expectativas, como se porta en el grupo, que relación hay entre los intereses de los alumnos y los objetivos que la institución y el maestro persiguen, en vínculo maestro-alumno; hacia que tipo de sociedad apunta la práctica educativa, como se aborda y se concibe el conocimiento, etc.

El valor que tiene la observación participante radica no solo en el tipo de datos que aporta, sino en el hecho de ser una técnica de interacción, de vinculación con la práctica educativa que establece las bases para el uso de otros instrumentos de recopilación de información. Tal es el caso del Diario de campo.

Diario de Campo.

Algunos datos históricos señalan que desde 1860 se elaboraron las primeras guías para la investigación de campo.

El diario de campo se ha utilizado en diferentes campos -- del conocimiento humano, tal es el caso de la Antropología y la Sociología.

En Antropología ha sido utilizado para realizar investigaciones en algunas comunidades sobre diferentes aspectos.

En Sociología los estudios han definido y explicado las relaciones en las diversas formaciones sociales.

En el trabajo docente el Diario de Campo es retomado como:

Un instrumento de recopilación de datos, con cierto sentido íntimo, que implica la descripción detallada de acontecimientos, y se basa en la observación directa de la realidad, por -- eso se denomina de campo.

Un instrumento de reflexión y análisis del trabajo en el aula, y por esto mismo un trabajo de descripción, valoración y explicación de los niveles de significación de la práctica educativa.

En el momento de la observación, el investigador registra palabras o claves para recordar lo que sucede, que son desarrolladas después, con calma, en el diario de campo.

Entrevista.

La entrevista es un instrumento fundamental del método clínico y una técnica de investigación científica. Puede proponerse por sus múltiples formas de empleo, una gran variedad de ob-

-jetivos como, por ejemplo, el director de la escuela, el maestro, etc.

La entrevista puede ser de dos tipos: abierta y cerrada. - la segunda ya están previstas las preguntas, como el orden y la forma de plantearlas, y el entrevistador no puede alterar ninguna de estas disposiciones. En la entrevista abierta, el entrevistador tiene amplia libertad para hacer preguntas o para sus intervenciones, permitiéndose toda la flexibilidad necesaria en cada caso particular.

La entrevista abierta posibilita una investigación más amplia y profunda de la personalidad del entrevistado, mientras que la entrevista cerrada puede permitir una mejor comparación sistemática de datos.

Tomando el número de participantes puede ser; individual y grupal según sea uno o más los entrevistados. La realidad es -- que en todos los casos la entrevista es un fenómeno grupal, ya que aún con la participación de un solo entrevistado, su relación con el entrevistador debe ser considerada en función de la psicología y la dinámica grupal.

Estas técnicas pueden ser muy provechosas en la docencia - para conocer las expectativas del alumno y del grupo, sobre su situación en el proceso de aprendizaje, sus ansiedades, sus temores, etc.

Listas de cotejo.-

Similares a los registros de asistencia, en ellas sólo se indica la presencia o ausencia de un factor, pudiendo indicar - un aspecto o varios.

La acreditación del aprendizaje.

La acreditación del aprendizaje hace referencia a la tarea de constatar ciertas evidencias del aprendizaje.

El problema de la acreditación se concreta partiendo de la elaboración del programa de estudios, del análisis, la reflexión y el cuestionamiento que realicen el profesor o el grupo de profesores encargados de elaborar dichos programas, para determinar o configurar ciertos resultados propuestos. Se trata de hacer una selección minuciosa de los conocimientos y habilidades más relevantes que se pretenden promover en el estudiante.

Plantear evidencias de aprendizaje requiere seleccionar -- los instrumentos técnicos que reflejen tales aprendizajes, así como los momentos en que se llevará a cabo tales aprendizajes. De ahí que es importante desde el principio, discutir y adoptar con los alumnos los criterios que determinarán la aprobación -- del curso, de tal manera que la acreditación además de ser una meta importante por alcanzar, contribuya a que el estudiante tome conciencia del caso y asuma la responsabilidad tanto de su propio proceso de aprendizaje, como de los resultados que obtenga, en vez de ser calificados por el profesor. Esta última forma de proceder revela una actitud paternalista y de dependencia nociva para el proceso formativo del educando.

Ya se mencionaba que la evaluación y la acreditación eran dos procesos paralelos y complementarios. Es decir que la 1a. evaluación comprende todo el proceso educativo, implica necesariamente a la acreditación. Un buen proceso de evaluación condiciona la acreditación. Un buen proceso de evaluación condiciona

la acreditación, dado que permite analizar, vigilar y retroalimentar el proceso. Esta vigilancia coadyuva en alguna medida a la elaboración del conocimiento durante el recorrido que el grupo hace para llegar a él, y los resultados serán simplemente -- una consecuencia lógica del trabajo desarrollado. Un adecuado proceso de evaluación es condición indispensable para acreditación es algo que se construye paso a paso, algo que se va elaborando a través de las situaciones de aprendizaje.

Algunos instrumentos para la acreditación de aprendizaje pueden ser:

Trabajos.

Los trabajos de investigación o de otro tipo, realizados por los alumnos durante el curso, pueden proporcionar evidencias para ampliar conocimientos, profundizar un tema, comprender puntos de vista, desarrollar habilidades y hábitos de investigación

Conviene aclarar que por ejemplo, trabajos de esta naturaleza no brindan una idea completa del aprendizaje del alumno en todo un curso, pero si pueden aportar ciertas evidencias sobre el aprendizaje.

Algunas características técnicas que debe reunir un trabajo evaluado con propósito de acreditación, son las siguientes:

- la delimitación de las indicaciones que orienten en términos generales, las características del trabajo, los requisitos que debe cumplir, la delimitación o el establecimiento de los balances, el establecimiento de criterios o lineamientos -- que normen la elaboración del trabajo planeado.

c).- Recursos didácticos.

Acorde con la concepción de aprendizaje de la psicología genética, los recursos de aprendizaje deberán relacionar los conocimientos que el alumno posea, integrar las tareas nuevas y presentar material nuevo en términos de conceptos o experiencias familiares y de ser posible con elementos ya conocidos por el alumno. Esto permitirá un aprendizaje significativo, donde el alumno logre una adecuada comprensión, contraria a una simple memorización de contenido o mecanización de pasos. Si se produce un aprendizaje significativo es de esperar que el alumno comprenda el mensaje, extraiga información nueva y valiosa, solucione sus dudas, resuelva problemas y relacione estos aspectos con sus propias vivencias.

Al seleccionar los recursos didácticos se deberán tomar en cuenta las características, posibilidades y limitaciones de cada etapa de desarrollo.

En este enfoque, los recursos didácticos no son solo materiales, sino todas aquellas estrategias, técnicas, situaciones, acciones y objetos que facilitan la relación entre el alumno y el objeto de conocimiento.

Un recurso didáctico, se convertirá en recurso para el aprendizaje solo cuando propicie la interacción del educando con el objeto de conocimiento. De este modo se establecerá una relación entre el docente como mediador y el alumno como constructor de su conocimiento.

E.- Antecedentes de la enseñanza de la lengua escrita y la lectura en México.

La enseñanza de la lengua oral y la lengua escrita ha seguido una línea evolutiva en la cual el docente ha sido el factor que ha buscado siempre el mejoramiento de la misma en todos los campos del conocimiento. De una manera consciente o inconsciente ha ido acumulando bajo su inspiración las mejores experiencias y llevandolas a la práctica posteriormente. La historia de tales enseñanzas lo muestra:

En la época independiente, los mexicanos heredamos en materia de Educación Primaria, la filosofía, la organización y los métodos que prevalecieron en la Nueva España. De acuerdo con esa herencia la Lengua Nacional consistía únicamente en el aprendizaje de la lectura, de la escritura y de la gramática.

Esta situación continuó así hasta la década de los sesenta aproximadamente, época en que algunos educadores progresistas empezaron a dar muestra de inconformidad en diferentes partes del país, introduciendo algunas actividades docentes enfocadas directamente sobre la enseñanza del idioma (ejercicios de lenguaje, recitaciones, etc.), situación que quedó consolidada en 1889 en el Congreso Nacional de Instrucción Primaria.

El Congreso Nacional de Instrucción Primaria recomendó a las autoridades educativas del país así como a los maestros que el Programa de Educación Primaria Elemental y Superior incluyera además de la enseñanza de la lectura y la escritura algunas cosas encaminadas mas directamente a capacitar a los niños para

la correcta y eficaz comunicación oral y escrita de sus ideas y sentimientos, sugiriendo al respecto: la descripción de estampas, ejercicios del lenguaje, la composición, la redacción y las recitaciones y aconsejando que la gramática se enseñara por medio de ejercicios prácticos.

La Ley de 1908, al enunciar la materia en el Plan General de Estudios, lo hace textualmente; Lengua Nacional por medio de ejercicios orales y escritos. Al detallarla en los diversos grados escolares recomendaba: el empleo de lecturas comentadas, -- las conversaciones, los relatos, la descripción de estampas, -- los ejercicios de composición oral y escrita en recitaciones y para la enseñanza práctica de la gramática los ejercicios de -- lenguaje. Con respecto a la metodología se giraron algunas instrucciones a los maestros entre las que tenemos:

- "*Cuidaran los maestros de todos los cursos que la pronunciación y escritura de las palabras sean rigurosamente correctas.
- *Desde el segundo año en adelante, cada vez que los maestros empleen un término que los alumnos no hayan empleado antes, explicarán su significado, escribirán dicho término en el pizarrón y harán que los educandos lo copien.
- *Siempre que en las clases de Lengua Nacional convenga hacer explicaciones alusivas a asuntos de las mismas clases, mostrando a los alumnos los objetos o dibujándolos, los maestros tendrán obligación de hacerlo.
- *En ninguno de los cursos se enseñarán sistemáticamente los términos gramaticales; pero desde tercero se hará uso de ellos, con las limitaciones que expresa el programa de cada año a medida que los alumnos vayan haciéndose cargo de los fenómenos del lenguaje que los mismos términos implican, de modo que pasen a través de su educación primaria, de la inteligencia de las palabras y del sentido de las expresiones a la inteligencias de la función que desempeñan las mismas palabras y de esta función por fin, a las de

-dominaciones por las que se caracterizan. El conocimiento de la lengua no se fundará en consecuencia en la enseñanza de los términos, las definiciones, las reglas y las excepciones gramaticales, ni podrá constituirse por dicha enseñanza, sino por el hecho de que los alumnos lleguen a entender y a usar correctamente el lenguaje hablado y escrito.

*No se considerará completo ningún ejercicio de lectura sino cuando se haya explicado el contenido de ésta, así se trate de verso o prosa, y en cuanto a las composiciones poéticas, harán los maestros que se den cuenta los alumnos del asunto de tales composiciones y del estado o estados afectivos que expresen.

*Los ejercicios de descripción y de composición por escrito tendrán por principal objeto desarrollar las aptitudes de los alumnos para que expresen correctamente, pero con libertad y con sello personal propio, lo que está dentro del dominio de su experiencia o dentro del círculo de sus necesidades e intereses. A este fin, dichos ejercicios se concretarán a asuntos que puedan exponerse de una manera breve, objetiva y natural.

*Los ejercicios que se hagan en cada año escolar deberán elegirse y enseñarse de tal modo que los alumnos los entiendan bien y que contengan ideas y sentimientos que puedan experimentar a las edades en las que se encuentran, que sean adecuados a su educación moral y que merezcan por su valor literario, conservarse en la memoria.

*Cada ejercicio de copia se hará sólo más de una vez, si se incide en errores al hacerlo en la primera; pero no se copiará nunca más de tres veces el mismo ejercicio, salvo en los casos de mecanización.

*Se cuidará constantemente de que los niños manejen la voz en sus registros medios; se evitará que la eleven mucho o lo hagan demasiado suave, salvo en los casos excepcionales. Se hará articularla clara y distintamente, con intensidad media, sin esforzarla nunca y se procurará que al hablar, al leer y al recitar, los niños respiren de un modo amplio, pero insensible y que lleguen a modular correctamente." (16)

Estas prácticas metodológicas estuvieron vigentes ya dentro del movimiento armado en México por lo menos durante quince años.

Al mismo tiempo que se trabajaban con esas ideas, los maestros examinaban a la luz de las más recientes doctrinas pedagógicas llegando a entender que una de las funciones más importantes de la escuela primaria es enseñar a los alumnos a manejar la lengua materna con facilidad, eficacia y corrección y que para conseguir esto era preciso empeñar a los niños en actividades específicas del lenguaje tales como conversar, discutir, rebatir, informar, exponer, redactar, etc.

Cada época ha tenido sus características propias, superando en cada una de ellas la anterior.

En la actualidad, el papel del maestro según algunas ciencias de aplicación en las docencias es entre otras cosas el de tener un conocimiento más que de metodología sobre procesos de aprendizaje que dan para llegar al conocimiento de contenidos de aprendizaje. Estas ciencias son entre otras la Psicolingüística y la Sociolingüística.

b).- Psicolingüística

Esta ciencia es de origen muy reciente pues surge hacia -- 1960 para designar un conjunto de estudios que pretendían apoyar la experimentación psicológica las ideas de N. Chomsky sobre la generación y transformación de las frases.

Progresivamente el campo de la nueva disciplina se fué ampliando al estudio de la producción y la comprensión de los men

-sajes lingüísticos y más en general a la relación entre lenguaje y pensamiento. Se ocupa también cada vez con más insistencia de la génesis y el desarrollo en el niño como medio para aclarar la relación entre lenguaje y conocimiento de la realidad -- tanto respecto al significado de las palabras como respecto a las reglas sintácticas.

Existe una tendencia generalizada a considerar que el niño comienza su aprendizaje de la lectura y la escritura cuando ingresa a la escuela. La Teoría de Piaget ha demostrado que el niño no es un receptor pasivo, por el contrario, estructura el mundo que le rodea a partir de una interacción permanente con el, actúa constantemente sobre los objetos y va así comprendiendo las relaciones existentes entre los mismos a partir de formular hipótesis ponerlos a prueba, aceptarlas o rechazarlas en función de los resultados de sus acciones. Es este el modo en que va construyendo estructuras de pensamiento cada vez más complejas y estables.

Es este un niño curioso, activo, creador, el que se enfrenta desde muy corta edad con ese tipo particular de grafías, diferentes del dibujo que están presentes en el medio urbano dentro y fuera de todos los hogares ya que la mayoría de todos los productos de uso cotidiano (cerillos, alimentos, cigarros, etc.) niño enfrenta pues desde muy temprana edad un objeto que irá tratando de comprender: el sistema de escritura; y para comprenderlo deberá reconstruirlo, averiguar cuáles son sus elementos, -- cuáles sus reglas de formación. Este proceso es largo, complejo y comienza mucho antes que el niño ingrese a la escuela.

En una primera etapa el trazado no se diferencia del que utiliza cuando hace un dibujo. Es decir todavía no hay discriminación entre escribir dibujar y los textos no son aún portadores de significado.



pollito

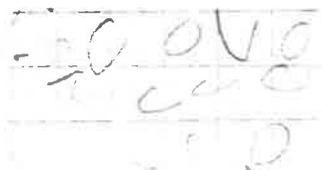
Isabel

3 años 9 meses.

Más adelante los niños comienzan a efectuar grafías diferenciadas del trazado que utilizan para el dibujo, cuando se les pide que escriban, cuando juegan a escribir. Por lo general estas grafías consisten en bolitas, palitos o curvas sin cerrar, que se disponen en forma desordenada sobre la hoja, es decir, sin linearidad, ni control de cantidad.

sombriilla

Jorge Silvano



Posteriormente esas grafías, se organizan en el espacio -- colocándose una a continuación de otra en una disposición horizontal.



Ana Karen

4 años 7 meses.

La evaluación del tipo de grafías que el niño va utilizando y la disposición espacial convencional en que debe ubicarlas no parecen ser problemas considerables (ubicarlas horizontalmen

y de izquierda a derecha). Los niños descubren sin gran dificultad las formas de las letras y la manera en como se ubican. Esta evolución muestra escrituras que arrancas de bolitas y palitos convirtiéndose luego en unas grafías parecidas a letras.

Misael

5 años

Handwritten letters: D, E, Ñ, O, M. The letters are formed from simple shapes like circles and lines. Arrows indicate the direction of the strokes used to form each letter.

Finalmente cuando el niño obtiene información adecuada, utiliza letras convencionales.

Isis

6 años

pa pa



Sin embargo el hecho de conocer las letras, no quiere decir que ya sabe como funciona nuestro sistema alfabético de escritura.

Para llegar a conocerlo pasa por un largo proceso en el que tendrá que poner en juego toda su capacidad creadora que como un científico se enfrenta con un complicado objeto del que debe dar cuenta y este es un proceso largo y difícil.

En un primer momento el niño todavía no otorga significación a la escritura. Procede luego a efectuar un descubrimiento fundamental. El carácter simbólico de las letras. Aún no puede leerlas pero ya sabe que "dicen" algo y formula hipótesis suyas originales, referentes a que dicen esos textos, que dicen esas letras.

Lo primero que los niños piensan es que los textos representan los nombres de dichos objetos. Del mismo modo cuando se

le presentan imágenes y se les pide que escriban lo que crean - que va bien con dichas imágenes, la tendencia más generalizada es escribir el nombre de los objetos. Para producir dichas escrituras, los niños pueden utilizar desde grafías muy primitivas hasta letras convencionales.

Al comienzo pueden colocar una sola letra para escribir el nombre correspondiente.



Selene Guadalupe

5 años.

Más adelante aparece una demanda, que constituye una hipótesis original construida por los niños: la exigencia de cantidad. Este criterio de cantidad mínima requiere una explicación especial, ya que es una hipótesis que los niños construyen en una forma bastante precoz.

Esta exigencia de una cantidad mínima de grafías para que un texto sea legible, para que diga algo, para que permita un acto de lectura, se manifiesta primero en la propia producción del niño y aparece más tardíamente como una demanda a textos -- producidos por otros.

Esta demanda de cantidad mínima, que denominamos "hipótesis de cantidad" es complementada posteriormente por la hipótesis de variedad. Llega un momento en que los niños rechazan las palabras con letras iguales. La fundamentación es "con todas iguales" no se puede leer.

Estas dos exigencias: cantidad mínima y variedad se manifiesta a edades tempranas en las escrituras espontáneas de los niños y perduran durante un lapso bastante prolongado, lo que ocasiona posteriormente conflictos con otras hipótesis que van construyendo ya que coexisten con ellas.

A esta altura del proceso nos encontramos con un nuevo problema que hace avanzar al niño en la dirección del descubrimiento de la relación entre escritura y aspectos sonoros del habla.

Quando se trata de interpretar su escritura comienza a hacer recortes verbales a fin de hacerlos coincidir con los elementos de sus producciones. Los primeros intentos, son recortes asistemáticos.

Quando se enfrentan con textos impresos o producidos por otros, estos recortes no les alcanzan -si intentan señalar todas las letras- razón por la cual encontramos muchas respuestas que dan cuenta del mismo fenómeno: la intención de producir cortes en la emisión sonora pero a la vez hacer coincidir la duración de la misma con la extensión de la escritura.

Estos recortes erráticos iniciales desembocan finalmente en un recorte silábico sistemático. Esta hipótesis silábica consiste en adjudicar a cada letra un valor sonoro silábico.

No obstante para los niños que están tratando de comprender nuestro sistema de escritura, que es alfabético, esta hipótesis silábica presenta varios problemas:

- 1.- La hipótesis silábica coexiste durante un tiempo con la hipótesis de cantidad mínima de caracteres. Esta situación origina conflictos con la escritura de palabras bisílabas y mo-

-nosílabas. Esto es: escribir un monosílabo guiado por la hipótesis silábica implica hacerlo con una sola letra y esta producción es rechazada por los niños. Lo mismo sucede si debe escribir palabras bisílabas ya que muchos niños no aceptan escrituras de menos de tres o cuatro letras.

2.- Cuando el niño intenta leer una palabra adjudicando a cada letra el valor sonoro de una sílaba, le sobran letras. Algunos niños utilizan solo vocales, otros solo consonantes, pero lo más común es que utilicen ambos criterios y utilicen algunas veces vocales y otras veces consonantes.

No obstante, nuestro sistema de escritura es alfabético, razón por la cual los modelos que el medio le proporciona al niño no son interpretables con su hipótesis silábica. En función de los conflictos que le causa esta situación y de las informaciones que va recibiendo, las conceptualizaciones del niño van avanzando en el sentido de la comprensión, de la relación fonema-letra existente en el sistema alfabético.

Para llegar a esto pasa por un período de transición silábico alfabético en el que trabaja simultáneamente con ambas hipótesis: la silábica y la alfabética. Ejemplo:

Comprender que este tipo de escritura son normales para un niño que se encuentra en este período nos va a permitir no confundir lo que corresponde a los pasos en la evolución de un proceso, con patología.

Los niños llegan a comprender las características alfabéticas de nuestro sistema de escritura. Este es un descubrimiento esencial pero de ninguna manera constituye el punto termi-

-nal del proceso de reconstrucción del sistema de escritura.

El proceso por el cual el niño aprende a leer y escribir - puede ser mucho más útil para el manejo hábil de cualquier método de enseñanza. Este conocimiento permitirá pensar situaciones que ayuden al niño a pasar de un nivel de conceptualización más primitivo a otro más evolucionado y sin restar interés a lo que antecede, le permitirá reflexionar acerca de un dato de vital importancia: que el niño es un sujeto activo, que contruye sus hipótesis efectuando un trabajo intelectual de gran envergadura digno de todo respeto.

c).- Sociolingüística.

La sociolingüística tiene por objeto el estudio de los condicionamientos sociales de los hechos lingüísticos. La existencia de una lengua supone relaciones entre los individuos que se comunican por medio de ella, pero los interlocutores también a su vez le han recibido de otros en un contexto social que incluye en definitiva a todos los que hablan. Así un hecho lingüístico es siempre en alguna medida un hecho social y está influido por la estructura y la dinámica de la sociedad en que ocurre.

Su punto de partida puede situarse en la comprobación de - que incluso en una sociedad monolingüe la lengua no es una realidad uniforme sino que presenta amplias variedades que en buena parte están relacionadas con la estructura de la sociedad.

Así un grupo de primer grado existen alumnos que nunca han presenciado un acto de lectura o escritura, que no tienen materiales impresos en sus casas y no cuentan con informantes idó--

-neos, hasta otros para quienes dichos actos son parte de su vida cotidiana a quienes les han leído cuentos desde su más tierna infancia y a los que se les ha transmitido información al respecto en forma permanente.

La escritura es un hecho social por excelencia. No hay duda acerca de la importancia fundamental de los esquemas de asimilación que cada sujeto va construyendo en cada momento para interpretar la realidad, pero justamente, dichos esquemas se van construyendo en una interacción constante con el objeto que se quiere desentrañar y si dicho objeto es un producto cultural acuñado socialmente, es evidente la necesidad de poder con la posibilidad de un contacto permanente con el y de informantes que suministren algunas pautas que ayuden al niño a reconstruir ese objeto de conocimiento.

d).- Consideraciones teóricas acerca de la lectura.

Comunmente se ha considerado a la lectura como un acto puramente mecánico en el cual el lector pasa sus ojos sobre lo impreso y traduce grafías en sonidos.

La enseñanza tradicional ha llevado a los niños a reproducir sonidos del habla, pidiendo que estos se repitan en voz alta, palabra por palabra e incluso letra por letra haciendo de la lectura una simple decodificación de sonidos.

Dicha concepción deja de lado el propósito fundamental de la lectura que es la reconstrucción del significado, se olvida que la lectura no es solamente una actividad visual, sino una conducta inteligente donde se coordinan diversas informaciones

con el fin de obtener significado

La influencia de la Psiclingüística ha permitido conocer y explicar más amplia y acertadamente la naturaleza del proceso de lectura.

El cerebro, centro de la actividad intelectual y humana -- del procesamiento de información, no puede captar el total de -- la información impresa. La capacidad del cerebro para captar in-- formación es limitada y debido a ello el lector debe emplear -- sus conocimientos sobre la escritura y el lenguaje, así como la información que posee sobre el tema, ya que esto le permitirá -- predecir el significado del texto. Esto es, que en la medida -- que se utilice esta información, se reducirá la dependencia de la información visual impresa.

La participación del lector implica una actividad inteli-- gente en la que este trata de controlar y ccordinar diversas in-- formaciones para obtener significado del texto

Frank Smith explica que hay dos fuentes de información e-- senciales en la lectura: las fuentes no visuales y las visuales. La información visual se refiere a los signos impresos en un tex-- to, que se perciben directamente a través de los ojos. Un lec-- tor debe saber reccnocer las formas gráficas que le brindarán -- cierta información, sin embargo esta no será suficiente, el lec-- tor debe saber reconocer las formas graficas que le brindarán -- cierta información, sin embargc esta no será suficiente, el lec-- tor debe también utilizar la información nc visual, aquello que

está detrás de los ojos. Esto se refiere al conocimiento del -- lenguaje en que está detrás de los ojos. Esto se refiere al conocimiento del lenguaje en que está escrito el texto, al conocimiento del tema o materia de que se trata.

Estrategia de la lectura.

Se pueden dar una serie de habilidades empleadas por el -- lector para utilizar diversas informaciones obtenidas con experiencias previas, con el fin de comprender el texto. Estas pueden ser:

Muestreo.- Le permite seleccionar al lector de la totalidad impresa, las formas gráficas que constituyen índices útiles y productivos. El lector no necesita leer letra por letra, pues el cerebro se sobrecargaría.

Los conocimientos sobre el lenguaje, las experiencias previas y los antecedentes conceptuales hacen posible la selección
Predicción.- Permite predecir el final de la historia, la lógica de una explicación, la estructura de una oración compleja o el contenido de un texto. Muchas veces esta predicción no será exacta pero estará relacionada con el tema o significado del -- texto.

Anticipación.- Tiene relación con la predicción, tiene como finalidad la de predecir el contenido de un texto o el final de -- una historia.

Todo lector anticipa constantemente mientras lee y sus anticipaciones serán más pertinentes en la medida en que posea y emplee información no visual, es decir, que tenga conocimientos

sobre el vocabulario, contexto, conceptos y lenguaje del texto. La inferencia.- Consiste en inferir o deducir información no explícita en el texto.

Confirmación.- Las estrategias de predicción, anticipación e inferencia requiere de la confirmación que consiste en la habilidad del lector para probar sus elecciones tentativas, para confirmar o rechazar predicciones y anticipaciones previas o inferencias sin fundamento.

Evaluación de la lectura.

Una forma de evaluar la comprensión de un texto después de su lectura en voz alta, puede ser la de analizar no solo el número de desaciertos cometidos, sino también la calidad de los mismo. La calidad de los desaciertos es reveladora de la preocupación del lector por extraer significado de la lectura.

Implicaciones pedagógicas.

Un conocimiento más adecuado acerca del proceso de lectura debe tener implicaciones pedagógicas de importancia.

Smith considera que los niños aprenden a leer únicamente leyendo. Por ello es importante facilitarles la lectura, tratando de responder a lo que el niño, está tratando de hacer. Esto requiere además del conocimiento y comprensión del proceso de lectura, tolerancia, sensibilidad y paciencia, para poder brindar al niño, información y retroalimentación necesaria en el momento adecuado.

e).- Consideraciones Teóricas acerca de la Escritura.

Con el objetivo de superar el fracaso escolar se han realizado diversas investigaciones tomando como fundamento la Teoría Psicogenética, dentro de la cual se considera al niño como sujeto activo frente al objeto de conocimiento que es la lengua escrita.

El resultado de estas investigaciones han permitido conocer más la naturaleza real del sistema de escritura:

La escritura tiene una función social de comunicación. Para manejarla en forma adecuada deben hacerse tres descubrimientos importantes:

- a).- Que la lengua escrita es diferente a la lengua oral.
- b).- Comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafofonética.
- c).- Coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos.

Diferencia entre lengua oral y lengua escrita.

Tomando como fundamento la Psicología Contemporánea, diversos autores han establecido diferencias entre la lengua oral y la lengua escrita, considerandolas como dos formas alternativas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales pero tienen funciones diferentes y que por lo tanto, requieren de construcción y estilo específico.

Al estudiar la evolución de la lengua oral y de la lengua escrita han encontrado que al principio hay una dependencia y

una pobreza de esta última. Conforme evoluciona se acerca la autonomía de la lengua escrita que se refleja en escrituras más complejas, más desarrolladas, más enriquecidas que las producciones orales.

Correspondencia grafofonética: Proceso de adquisición.

El niño empieza a construir activamente su proceso de adquisición de la lengua escrita, desde antes de iniciar la enseñanza formal.

Este proceso atravieza necesariamente por una secuencia de etapas de conceptualización que van desde cuando el niño aún no advierte que la escritura remite a un significado, pasando por la etapa de escritura en la cual ya hay un significado pero donde aún no se toman en cuenta los aspectos sonoros, hasta la etapa en que el niño descubre la relación entre escritura y pauta sonora. A partir de ahí establece primero correspondencia entre cada grafía y cada sílaba de la cadena oral y después de una etapa de transición (silábico-alfabética), llega a comprender el sistema de representación alfabético de nuestra escritura: la correspondencia de una grafía para cada sonido. Convencionalidades ortográficas.

Cuando el niño ha llegado al nivel alfabético, es decir ha aprendido la correspondencia uno a uno entre sonido y grafía, debe enfrentarse al uso del subsistema ortográfico que incluye los aspectos visuales, sistemáticos y convencionales de la expresión escrita. Algunos de éstos son el uso correcto de las letras, los espacios entre las palabras, los signos de puntuación, las mayúsculas, los acentos, etc.

Aprender las convencionalidades ortográficas implica mucho más que la simple correspondencia entre fonema y grafema. Implica descubrir y manejar las excepciones en la correspondencia - hasta dominar finalmente la convencionalidad, que determina el uso sistemático de cada una de las grafías.

El aprendizaje de la ortografía no se reduce a la simple - memorización de palabras y reglas. El niño va aprendiendo la -- ortografía con la experiencia cotidiana del lenguaje, de la lectura y de la escritura.

La ortografía además de recibir una gran influencia de la fonología, recibe también influencia de la morfología, patrones lexicológicos, sistemas semánticos, etc. Todos ellos deben coordinarse para escribir textos comprensibles.

Dominio de aspectos semánticos y sintácticos.

Para escribir se necesitan diversas habilidades lingüísticas que intervienen en diferentes niveles del proceso de escritura. En el nivel más elemental tenemos el conocimiento de las convenciones que gobiernan la formación de palabras, cuando se ha comprendido ya la naturaleza alfabética de la correspondencia grafofonética. Sin embargo, escribir en palabras correctamente no es suficiente para asegurar que una persona será capaz de escribir coherentemente un texto de mayor longitud. Se requieren de ciertas habilidades lingüísticas para dar forma a un texto, para dar unidad y textura al discurso.

Conforme el niño evoluciona, va aprendiendo a narrar con - coherencia lineal y cada vez más global, sabiendo manejar las - acciones lingüísticas relevantes en determinado contexto perso-

-nal y social.

El dominio de las reglas para los aspectos semánticos del texto - al igual que las reglas ortográficas y sintácticas de la lengua escrita - se logra a base de reflexión y razonamiento lingüístico durante el ejercicio mismo de la escritura. Esto -- permite apropiarse del sistema y compender su funcionalidad.

Los estudios de Piaget demuestran que los niños emplean -- lenguaje gramatical en forma precoz. Los estudios de lingüística han demostrado que gracias a la competencia lingüística, los niños emplean tempranamente, lenguaje gramatical correcto. Todo esto depende evidentemente del ambiente donde se desenvuelve el niño.

Pero el avance en las operaciones sintácticas se enfrenta a las dificultades en las operaciones cognoscitivas. Por ello, -- los niños en cierta etapa no pueden construir una frase compleja, compuesta de varias frases elementales, esto se va superando con la competencia lingüística que actúa generando reglas de sintaxis como lo postula la psicolingüística contemporánea para el lenguaje oral y para el escrito.

Por ello la destreza para escribir, depende no solo del conocimiento conceptual y de los recursos lingüísticos, sino de -- la habilidad de coordinar todas las operaciones involucradas. -- Además si el tema se conoce, la escritura será fácil y fluída. -- De no ser así implicará un proceso para descubrir, formular y clarificar los conocimientos. Será pues, una escritura penosa y un tanto insegura. Al mismo tiempo es necesario tener en mente la audiencia a quien va dirigido el mensaje, pues este se regu-

lará y adecuará en función de este.

Los maestros deben tener en cuenta la dificultad que tienen los niños para coordinar los factores en el proceso de escritura. Considerando esta complejidad no debe exigirse excesiva atención en detalles como los aspectos ortográficos o gramaticales que llevan al niño a desatender la búsqueda de significado para ocuparse de otros detalles. Si se deja actuar a los niños en forma espontánea y sin presiones, ellos invertirán su esfuerzo en la continua búsqueda de significado, así como en planear y controlar la comprensibilidad para lograr un mensaje claro y significativo.

El maestro debe considerar el aprendizaje de la lengua escrita como un proceso largo y de continua afinación. Las modalidades de enseñanza deben efectuarse atendiendo al nivel cognoscitivo del alumno, recordando que los errores son parte del desarrollo mismo y que juega un papel dinámico en éste. La escuela debe saber observar al niño y comprender la naturaleza de sus errores y sobre todo organizar el aula para proporcionar al niño la libertad de tomar por sí mismo el control de su aprendizaje consistente en revisar, corregir, sus errores de todo tipo (ortográficos, sintácticos, etc.)

Otro factor de gran importancia en el proceso de aprendizaje es la interacción con los compañeros, pues estos pueden dar información al niño que confronte con sus propias acciones y lo haga reflexionar sobre los aciertos y desaciertos y lo conduzcan a corregirlos y a avanzar.

La cooperación y la interacción con otros, no solo son de-

-seables sino que constituyen una condición fundamental para el desarrollo cognoscitivo del individuo.

Y. Goodman describe una serie de lineamientos que pueden aplicarse en el trabajo diario y que me parece importante citar:

El niño aprende a escribir, escribiendo; en un medio social que lo motive; usando la escritura con la intención de comunicarse; dirigiéndose a una audiencia; leyendo diferentes materiales escritos; expresándose en una variedad de estilos: cartas, mensajes, cuentos, informaciones, juegos; tomando decisiones personales sobre lo que le interesa escribir; experimentando, arriesgando, construyendo sus propias maneras de expresión; interactuando con sus compañeros y con un maestro todo este ambiente en el aula.

CAPITULO III

E S T R A T E G I A

ESTRATEGIA TEORICO METODOLOGICA PARA EL APRENDIZAJE
DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN EL PRIMER GRADO DE LA
ESCUELA PRIMARIA.

No obstante que las corrientes pedagógicas desde inicio de siglo sugirieron una serie de actividades para el alumno, la enseñanza de la lengua escrita y la lengua oral en las escuelas primarias ha permanecido estática y ha ocupado un lugar muy restringido debido a que se ha centrado más en el aspecto de las formas que en el semántico.

El exceso de actividades extracurriculares y el afán de querer cumplir con un programa ocasiona que el tiempo dedicado a la enseñanza de dichas lenguas sea muy inferior al necesario, olvidando la importancia de estas dos lenguas en la apropiación del conocimiento en general.

Con el propósito de contribuir al mejoramiento del aprendizaje de la lectura y la escritura por parte de los alumnos se proponen las siguientes actividades que tenderán a generar en los alumnos actitudes para seguir aprendiendo, entre las que pueden ser:

1.- Aprovechar la situación grupal.

La escritura es el resultado de un esfuerzo colectivo de la humanidad, cuya función es social, la situación social del grupo debemos aprovecharla para que los niños compartan entre sí el proceso de comprensión de la escritura a través de sus intercambios.

2.- Permitir y estimular la confrontación de sus distintos puntos de vista. Permitirá hacer ver al niño la existencia de -

otros puntos de vista diferentes al suyo, cuando las opiniones se presentan al mismo tiempo, constituyen una fuente potencial de conflicto.

Si el Consejo de Clase lo determina, los alumnos podrán mirar las producciones de otros, corregir, preguntar, dictar o -- declararse inhibidos para realizarlas.

Propiciar situaciones de intercambio de lectura y escritura sin interferir con correcciones u opiniones buscando que el grupo resuelva entre alternativas diferentes.

3.- Trabajo con el nombre propio.

El nombre propio funciona como el primer alfabeto personal a partir del cual puede tomar índices e ir encontrando la estabilidad de la escritura.

Por medio de estas actividades, los niños: conocen el valor del nombre escrito para identificar objetos de su pertenencia.

Al iniciar el año escolar se les repartirán tarjetas para que escriban su nombre dejando que ellos lo realicen a la medida de sus posibilidades y con el correr del tiempo vayan realizando correcciones que ellos crean conveniente.

También con el nombre propio se pueden realizar otras actividades como: Comparación y análisis de nombres en los cuales -- observarán que: los nombres iguales se escriben igual, los diferentes se escriben diferente, la escritura de nombres parecidos es similar, hay nombres cortos y nombres largos, nombres -- muy distintos que pueden empezar o acabar con la misma letra, -- las mismas letras pueden aparecer en diferente orden en nombres

diferentes, reconocerlo dentro de oraciones.

4.- Buscar palabras que empiecen igual que el nombre propio.

5.- Formación de álbumes.

El trabajo con álbumes permite que los niños usen la escritura como medio de expresión, sean creadores de sus propios libros. Consideren que sus trabajos sean apreciados y útiles como material de lectura. Se pueden hacer con temas que hayan despertado el interés de los niños. Se pueden incluir dibujos, recortes de revistas o periódicos.

6.- Formación del Diario del Grupo.

Mediante el trabajo con el Diario, los niños reconocen que mediante la escritura y el dibujo es posible registrar hechos, descubren que la escritura es un medio más preciso y completo - que el dibujo para transmitir información, entienden una de las funciones de la escritura: guardar memoria.

El trabajo con el diario podrá escribirlo un niño por día o por semana y darlo a conocer al grupo.

7.- Los libros de texto, ofrecen muchas posibilidades de libros de lectura.

a).- Leer e interpretar el contenido de cuentos.

El cuento es un valioso medio para que los niños entren en contacto con distintos aspectos de la lectura y la escritura, enriquecen el lenguaje de los niños con nuevos vocablos y expresiones nuevas, ponen en contacto a los niños con las más populares, sencillas y viejas formas literarias y empiezan a crearles el mejor gusto estético.

La forma de trabajar con los cuentos puede ser múltiple: anticipando el título a partir de las imágenes, leerlos libremente, contar los niños cuentos al grupo, se puede realizar una vez a la semana por lo menos.

Otra de las ventajas de la lectura de cuentos es que propicia que los niños observen las acciones relacionadas con la lectura entre mirar y leer, la direccionalidad de lecto-escritura, aprenden a escuchar.

b).- Realizar trabajos siguiendo indicaciones determinadas con el fin de favorecer la comprensión de los textos.

Para favorecer la comprensión de los textos se propiciará la explicación de niños y maestros de las relaciones sociales implícitas en los textos.

Estos trabajos podrán ser: juegos de adivinanzas, buscar palabras conocidas, buscar palabras que sean capaces de leer, buscar palabras que empiecen con determinada letra, buscar palabras cortas y largas, analizar oraciones, comparándolas y anticipando que dicen.

d).- Utilizar el libro para descubrir otras características de la lengua escrita como son los signos de puntuación, uso de mayúsculas, esto solo se logra con el contacto directo con la lectura.

8.- Colecciones de palabras.

Esta actividad desarrolla una actitud de constante búsqueda, investigación y análisis de la lengua escrita, intercambio de conocimientos, sirvan de base a la formación de nuevas palabras, conozcan el valor sonoro de las letras y sean capaces de

usarlas, conocer el alfabeto y su utilidad, partiendo de la necesidad de ordenar las tarjetas.

9.- Con las colecciones de palabras se podran organizar -- tarjeteros.

10.- Juego de imprenta.

Consistirá en que los niños elaboren mensajes para darlos a conocer al grupo o a la población escolar. Se realizará de -- acuerdo a consejo de clase en el pizarrón, en rotafolio, en hojas grandes, etc. en ellos participarán las opiniones de sus -- compañeros para complementar los textos y establecer la compe-- tencia lingüística entre ellos.

11.- Cual letra falta.

Presentar listas de palabras conocidas a quienes les falta una letra. Existe muy poco margen de error, ayuda a evitar -- que se les considere como niños problemas de aprendizaje.

12.- Recado a un amigo.

Propia la interacción del grupo, ayuda a la revisión y corrección de desaciertos como sustituciones y omisiones.

13.- Utilizar toda actividad escolar para propiciar la es-- critura y la lectura como el envío de recados a sus padres o -- lectura de recados enviados por la dirección de la escuela, lectura del periódico escolar, etc.

14.- Realizar visitas a tiendas, al centro de la ciudad, para que realicen actos de lectura y escritura.

15.- Diferentes clases de juegos como: la tiendita, la frutería, refresquería, en los cuales los alumnos aportarán materiales de desecho y practicarán actos de lectura y escritura con --

ellos, estos juegos propiciarán la competencia lingüística entre los alumnos, la interacción grupal, la confrontación de - - ideal, etc.

16.- Elaboración de textos libres a partir de visitas, recorridos o imágenes.

Este tipo de composiciones propician recreos literarios, que su iniciativa se manifiesta y acrecente su conocimiento sobre el sistema de escritura.

Se podrá iniciar preguntando lo que les gustaría aprender ese día y si no hay propuestas el maestro deberá ir preparado para propiciar el interés del grupo entre alternativas diferentes.

Estas composiciones podrán realizarse según acuerdos de -- clase, escogiendo entre las opciones siguientes:

a).- Escrituras independientes.

En ellas cada alumno escribirá su propia composición, olvidándose en un primer momento de las composiciones de los demás compañeros. Los intercambios entre sus compañeros y durante el proceso de construcción se pueden dar sobre cantidad y variedad de las grafías.

Al final se podrán dar a conocer al grupo, leerlas para -- darle interpretación a lo escrito.

Esta actividad la podrán realizar en su cuaderno y posteriormente en el pizarrón.

b).- Escrituras de colaboración.

Con este tipo de trabajo se propicia el intercambio entre los miembros del grupo. el intercambio se da en el proceso de -

construcción de escrituras.

En este tipo de trabajo se propicia el intercambio entre los miembros del grupo. El intercambio se da en el proceso de construcción de escrituras.

En este tipo de trabajo se propicia el intercambio entre los miembros del grupo. El intercambio se da en el proceso de construcción de escrituras.

En este tipo de escrituras los niños pueden preguntar mutuamente sobre la forma en que se escribe aquello que se desea escribir. Las opiniones estarán limitadas a respetar lo que escribió cada uno.

Al final se podrá dar a conocer al grupo, lo que propicia un gran intercambio de información y una fuente potencial de conflicto por la diversidad de criterios que los puede llevar hacia un progreso conceptual.

Esta actividad también puede realizarse donde un solo niño escriba mientras los demás miran y/o colaboran, lo podrán realizar en su cuaderno o en el pizarrón.

c).- Escrituras confrontadas.

En ellas existirá la posibilidad de confrontar los resultados escritos. Gracias a la confrontación se suscitan discusiones donde cada uno trata de defender su producción y criticar las producciones que difieren de la suya.

Ello sirve para confirmar o rectificar convicciones ya no como producto autónomo sino como resultado de la integración de las opiniones de todos.

En la opción que el grupo escoja se propiciará la colaboración

-ción y confrontación entre los alumnos sobre sus concepciones acerca del sistema a través de la interacción del sistema de escritura con los alumnos.

Toda composición podrá ser leída.

El papel del maestro será el de facilitador de intercambio entre los miembros del grupo y la concientización sobre la funcionalidad de la escritura y la lectura.

Los recursos que se utilicen serán los que el medio nos proporciona, material gráfico, la confrontación grupal, competencia lingüística que cada alumno posee.

La evaluación se realizará mediante la observación directa que se registrará en el Diario de Campo.

BIBLIOGRAFIA.

BUSQUETS Ma. Dolores.- Aprender de la realidad.- Cuadernos de -
dagogía.- 1981.- Año VII, Num. 78.- pp. 10 y 11

DIRECCION GENERAL DE PROMOCION CULTURAL.- Plan de Actividades -
Culturales de Apoyo a la Educación Primaria.- Educación y Cultu
ra: Fundamentos conceptuales y metodológicos.- pp. 99 y 100
México, D.F.

EDICIONES OCEANO.- Enciclopedia Universal Novus.

EDITORIA SANTILLANA.- Diccionario de las Ciencias de la Educa--
ción Edición 1990.- pp. 315, 768, 1228.

RABASA Emilio O. y Caballero Gloria.- Prolongación y Nötas de -
la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.- Cáma-
ra de Diputados del H. Congreso de la Unión. Edición 1982.- p.
20-22.

FERMOSO Estebanez Paciano.- Teoría de la Educación.- Editorial
Trillas.- 1981.- pp. 26, 27, 32, 97, 98.

GRAN ENCICLOPEDIA CIENTIFICA Y CULTURAL.- Filosofía y Lógica.-
Méxicc, D.F.- p. 62

IMIPAE.- Una experiencia de renovación pedagógica.- Octubre 1979.

GOMEZ Palacio Margarita y Varios.- Propuesta para el aprendiza-
je de la lengua escrita.- Dirección General de Educación Espe--
cial de la S.E.P. 1988.- México, D.F.

PIAGET, Jean.- Problemas de Psicología Genética.-Edit. Ariel.- --
1981.- pp. 59-74

PIAGET, Jean.- Seis estudios de Psicología.- Editorial Seix Barral
S.A.- Barcelona, pp 31-60.

S.E.P. Programa de Primer Grado de Educación Primaria.- Comisión
Nacional de los Libros de Texto Gratuitos.- México, D.F.- 1989.

S.E.P.= O.E.A.- Propuesta para el aprendizaje de la lengua es--
crita.- Dirección General de Educación Especial.- México, 1982.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL:

Análisis de la Práctica Docente pp. 117-137 y 162-182.- 1987

Ciencias Naturales Evolución y Enseñanza.- pp. 114-132.- 1990

Desarrollo Lingüístico y Curriculum Escolar.- 1990

El lenguaje en la escuela.- 1990.

El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua.- 1990

Escuela y Comunidad.- pp.195-106.- 1990

Grupo Escolar .- P.25

La evaluación en la Práctica Docente.- pp.259-278.- Ed. 1988

La Matemática en la escuela II.- pp.105-129 1990.

La Sociedad y el Trabajo en la Práctica Docente. Mexico, D.F. pp.
3-10.- 1988

Pedagogía: La Práctica Docente.- pp. 40-45. y 95-97

Teorías de Aprendizaje.

Recursos para el aprendizaje.-S.E.P.-1992.-México, D.F. Fernandez Editores.

CAPITULO IV.

A N E X O S .

ANEXO 1.

NOMBRE DE LOS ALUMNOS DEL GRUPO 1o. A DE LA ESCUELA MARGARITA
MAZA DE JUAREZ. OCTUBRE DE 1991.

- 1.- Balboa Hernández Claudia
- 2.- Balderas Lerma Daniel Alejandro
- 3.- Castillo Gallegos Francisco Javier
- 4.- Castillo Nava Guadalupe Eduardo
- 5.- Castillo Zúñiga Cosme Humberto
- 6.- Crespo Hernández José Alejandro
- 7.- Cruz Victorino María Hipólita
- 8.- Domínguez Castillo Nancy Aracid
- 9.- Figueroa Zamarripa Hugo
- 10.- Gómez Navarro José Luis
- 11.- García García Nilce Nayely
- 12.- González García Anaí
- 13.- Hernández Turrubiates Hector Miguel
- 14.- Lara Balderas Claudia Liliana
- 15.- López Gallegos Eleazar
- 16.- Lumbreras Zapata Nayeli
- 17.- Martínez Delgado Gloria Isela
- 18.- Martínez García Juana María
- 19.- Mata Ruíz Rocío del Carmen
- 20.- Olvera Díaz Andrés
- 21.- Ramírez Sánchez Jazmín Alejandra
- 22.- Rangel Ruiz Leopoldo
- 23.- Rangel Suárez Lucina Nayely

- 24.- Reséndiz Carrizales Luis Antonio
- 25.- Robledo de la Cruz Liz
- 26.- Rodríguez García Nancy Sarai
- 27.- Rodríguez Quiroz Perla del Rocío
- 28.- Rojas Barrios Miguel Yussef
- 29.- Rojas Mar Dan Marino
- 30.- Sotelo Castro Jorge Armando.

LENGUAJE ESCRITO		PREOPERACIONES LÓGICO- MATEMÁTICAS	OPERACIONES INFRALÓGICAS	
LECTURA	ESCRITURA		ESTRUCTURACIÓN DEL ESPACIO	ESTRUCTURACIÓN DEL TIEMPO
<p><i>Dónde se lee.</i> Al preguntarle dónde se lee considera que puede leer tanto en la imagen como en los textos.</p> <p><i>Función de los textos.</i> Al preguntarle si dice algo donde está escrito no sabe que los textos dicen algo, es decir, que tienen un significado.</p> <p><i>Comprensión de la asociación entre sonidos y grafías.</i> No demuestra comprender que haya una relación entre la palabra escrita y los sonidos elementales del habla. (Por ejemplo, el nombre de un objeto grande llevará más letras que el nombre de un objeto pequeño.)</p> <p><i>Reconocimiento de su nombre.</i> No reconoce ni la inicial de su nombre.</p>	<p><i>Escritura de las letras.</i> Hace grafías distintas al dibujo (parabatos que considera como escrituras).</p> <p><i>Escritura del nombre propio.</i> Usa parabatos o oratias para representar su nombre.</p>	<p><i>Clasificación.</i> Cuando se le pide que puerde o acomode el material, no lo reúne de acuerdo con un solo criterio, quedando revueltos diferentes tipos de objetos.</p> <p><i>Seriación.</i> Cuando utiliza material para construcción forma parejas o trios de objetos sin establecer las relaciones más largo que, menos largo que, menos grueso que etcétera.</p> <p><i>Conservación de número.</i> Cuando se le pide que ponga los platos suficientes o que reparta el material para todos los niños de su mesa, puede traer más o menos sin poner la cantidad exacta.</p>	<p>Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras, que comprende las nociones: abierto-cerrado, cerca-lejos, separado-junto, dentro fuera, arriba-abajo, adelante-atrás, teniendo como punto de referencia a sí mismo, por ejemplo: lejos de mí, adelante de mí, junto a mí, etcétera.</p>	<p>Está claro lo que ocurre en el momento presente.</p> <p>Mezcla el pasado y el futuro (por ejemplo, ayer vió el cine).</p>
<p><i>Dónde se lee.</i> Al preguntarle dónde se lee considera que <i>preferentemente</i> se lee en los textos.</p> <p><i>Función de los textos.</i> Al preguntarle si dice algo donde está escrito, manifiesta su comprensión de que los textos dicen algo, es decir, que tienen un significado.</p> <p><i>Comprensión de la asociación entre sonidos y grafías.</i> Establece una relación entre la palabra escrita y los aspectos sonoros del habla (la longitud de la palabra estará relacionada con la emisión sonora).</p> <p><i>Reconocimiento de su nombre.</i> No reconoce su nombre pero sí identifica la inicial.</p>	<p><i>Escritura de las letras.</i> Comienza a utilizar grafías parecidas a las letras.</p> <p><i>Escritura del nombre propio.</i> Usa letras para representar su nombre (aunque no sean las correctas), respetando la inicial. En algunos casos pueden mezclar grafías del nivel anterior.</p>	<p><i>Clasificación.</i> Cuando se le pide que puerde o acomode el material utiliza un criterio para ordenar un pequeño número de objetos (por tamaño, por utilidad, por color, etcétera).</p> <p><i>Seriación.</i> Cuando utiliza material para construcción puede establecer relaciones de más grande a más pequeño o de más grueso a más delgado, etc., utilizando el ensayo y error, esto es, comparando cada nuevo elemento con los que va tenía.</p> <p><i>Conservación de número.</i> Cuando se le pide que ponga los platos suficientes o que reparta el material para todos los niños de su mesa, va poniendo uno a uno poniéndose por el lugar de cada niño.</p>	<p>Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras, que comprende las nociones: abierto-cerrado, cerca-lejos, separado-junto, dentro-fuera, arriba-abajo, adelante-atrás, teniendo como punto de referencia a sí mismo (vía a otra persona u objeto). (Por ejemplo cerca de mí, lejos de Ricardo, adelante de la pelota, atrás de la casa, etcétera.)</p>	<p>Puede diferenciar lo que ocurre ahora de lo que ocurrirá después.</p> <p>Diferencia en grandes bloques entre lo pasado y lo futuro. (Ayer puede significar el día anterior o un pasado más o menos lejano.)</p>
<p><i>Dónde se lee.</i> Considera que <i>solo</i> se lee en los textos.</p> <p><i>Comprensión de la asociación entre grafías y sonidos.</i> Llega por sí mismo a comprender que hay una correspondencia entre letras y sonidos.</p> <p><i>Reconocimiento de su nombre.</i> Reconoce su nombre.</p>	<p><i>Escritura de las letras.</i> Utiliza letras convencionales.</p> <p><i>Escritura del nombre propio.</i> Escribe su nombre correctamente o con una gran aproximación a lo correcto.</p>	<p><i>Clasificación.</i> Cuando se le pide que puerde o acomode el material utiliza un solo criterio para ordenar todos los objetos (por ejemplo, por utilidad, por tamaño, por colores etcétera). (Este nivel no se alcanza en el periodo preescolar.)</p> <p><i>Seriación.</i> Cuando utiliza material para construcción, ordena los objetos con un método sistemático, comenzando por el mayor (o el más grueso o el más delgado, etcétera), luego por el menor de los que quedan, etcétera. (Algunos niños alcanzan este nivel en el periodo preescolar.)</p> <p><i>Conservación de número.</i> Cuando se le pide que ponga los platos suficientes o que reparta el material para todos los niños de su mesa, cuenta los niños que hay y de acuerdo con ello trae la cantidad necesaria. (Algunos niños alcanzan este nivel en el periodo preescolar.)</p>	<p>Demuestra a través de las acciones y no necesariamente de las palabras que comprende las nociones izquierda-derecha, teniendo como punto de referencia a sí mismo.</p>	<p>Diferencia con mayor exactitud el pasado reciente o el pasado lejano, así como el futuro inmediato y el futuro lejano. (Este nivel no se alcanza en el periodo preescolar.)</p>

**AFECTIVO
SOCIAL**

FUNCIÓN SIMBÓLICA

**EXPRESIÓN
GRÁFICO-PLÁSTICA**

JUEGO SIMBÓLICO

LENGUAJE ORAL

N
I
V
E
L

1

Forma de juego. Pre-
fiere jugar solo, hablan-
do en ocasiones para sí
mismo.

Autonomía. Casi siem-
pre espera o busca
ayuda.

*Cooperación y partici-
pación.* Comparte poco
sus juguetes y materia-
les.

Dibuja símbolos indivi-
duales.

Representa papeles re-
lacionados con su ho-
gar y el medio más cer-
cano.

Cómo habla. Al expre-
sarse sustituye algunas
palabras por acciones.

Cómo se comunica. Ha-
bla para sí mismo aun-
cuando se encuentra
junto con otros com-
pañeros o adultos (mo-
nólogo colectivo).

N
I
V
E
L

2

Forma de juego. Prefe-
rentemente juega en
pequeños grupos.

Autonomía. Se mues-
tra más autónomamente
para resolver por sí
mismo sus problemas.

*Cooperación y partici-
pación.* Cooperar más
activamente en el tra-
bajo de pequeños gru-
pos y compartir más
fácilmente sus materia-
les.

Dibuja, modela, etc., lo
que sabe del objeto
que representa.

En sus representacio-
nes incluye a otros per-
sonajes y elementos
que implican un cono-
cimiento más amplio
de su entorno.

Cómo habla. No requie-
re de expresarse a través
de las acciones utili-
zando un lenguaje más
explícito.

Cómo se comunica.
Sostiene un intercam-
bio verbal producido.

N
I
V
E
L

3

Forma de juego. Se
integra con facilidad al
juego con diferentes
niños proponiendo y
asumiendo las reglas
que determinen.

Autonomía. Toma la
iniciativa con frecuen-
cia; pregunta y comen-
ta, opina y hace valer
sus opiniones.

*Cooperación y partici-
pación.* Cooperar y se
comunica fluidamente
en los diferentes mo-
mentos del desarrollo
de las actividades (pla-
nificación, organización,
desarrollo).

Puede dibujar, además
de lo que sabe, lo que
ve del objeto que re-
presenta.

Selecciona o crea el
tema a representar, el
papel que va a desem-
peñar y prepara mate-
riales de apoyo coope-
rando con otros niños.

Cómo habla. En la cons-
trucción de sus oracio-
nes conjuga correcta-
mente los tiempos sim-
ples de los verbos y uti-
liza los adverbios de
tiempo, lugar, modo,
etcétera, de acuerdo
con el contexto en que
los utiliza.

Cómo se comunica. En-
table diálogos con sus
compañeros y adultos
tomando en cuenta el
punto de vista del inter-
locutor y el suyo pro-
pio.

CONSIGNA: ¿Dónde está escrito tenis?
¿Dónde está escrito zapato?

O BIEN SEÑALANDO CADA UNA DE LAS PALABRAS
¿Cómo dice aquí?



zapato

tenis

CONSIGNA: Escribeme tu nombre aquí lo mejor que puedas.

15 Cosme Turner Ja

17 Héctor Miguel

13 Nilce Naye
10-

10- H4 70

8 Nancy Sui

1 Luis Antonio

9 Nancy Arcadio

14 Miguel

11 Claydia

2 Eroo

4 Guichirpe E. V. de

3- Jazmín

6- EleAZA R 12 to r 9 E A

- 16- Juana, Maika
17- Gloria Isela
18- Dan, Mari
19- Mayeli
20- María Higólitza
21- Andres Higólitza
22- Jose Luis
23- Perla del Rocío
24- Anaí
25- Rocío
26- Liz

CONSIGNA: Ayúdame a buscar tu nombre porque lo tengo perdido aquí.

Lucina Nayely

María Hipólita

José Luis

Eleazar

Dan Marino

Claudia

Nayeli

Nilce Nayely

Juana María

Perla del Rocío

Guadalupe

Eduardo

Nancy Sarai

Miguel Yussef.

Leopoldo

José Alejandro

Daniel Alejandro

Rocío del Carmen

Luis Antonio

Gloria Isela

Nancy Aracid

Liz Violeta

Andrés

Francisco Javier

Jazmín Alejandra

Anaí

Claudia Liliana

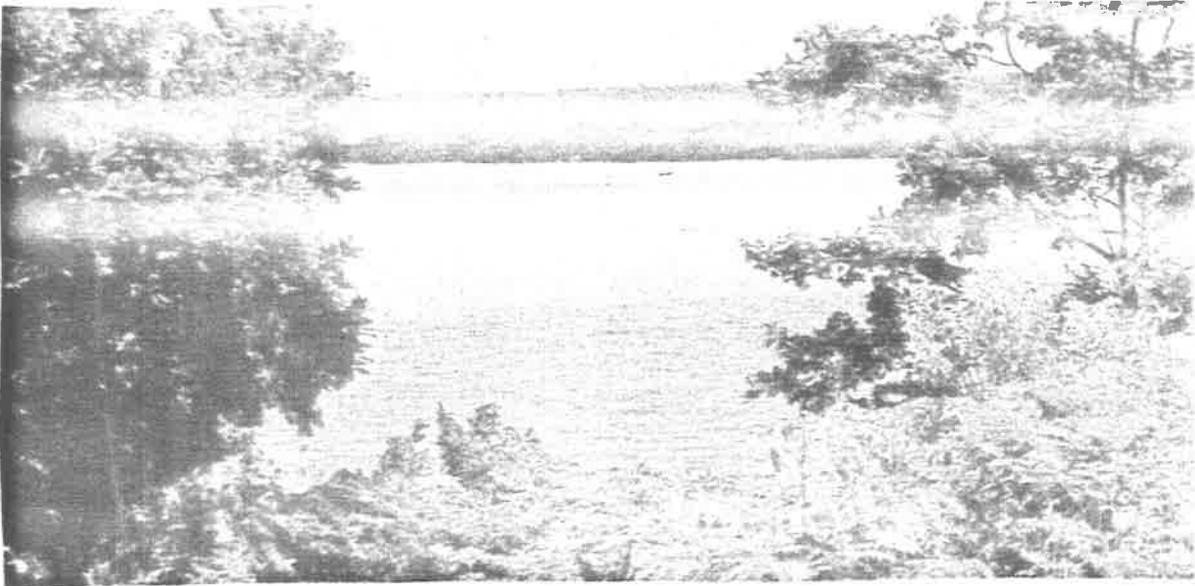
Cosme Humberto

Hugo

Héctor Miguel

Jorge Armando

CONSIGNA: ¿Para qué crees que sirve esto? ¿Y esto?



una lámpara también de hierro, pero rodeada por una cadena de lágrimas de cristal, que armoniza con el resto de los elementos. El color que predomina es el dorado: veamos el marco del cuadro, la base de las copas y las ánforas, jugando con el borde del mantel, dispuesto de forma casual. Detalles que hablarán de usted...

CLASIFICACION DE LOS ALUMNOS EN LOS DIFERENTES NIVELES DE LECTURA Y ESCRITURA.

- 1.- Balboa Hernández Claudia.- Reconoce su nombre. Establece una relación entre la palabra escrita y la longitud de la palabra. L = 2 y 3 E = 1 y 3
- 2.- -----
- 3.- Castillo Gallegos Francisco Javier.- No reconoce el nombre. No reconoce función del texto. Establece relación entre palabra y sonido por la longitud. Hace grafías distintas al dibujo. L = 2 E = 1
- 4.- Castillo Nava Guadalupe Eduardo.- Escribe su nombre. Distingue su nombre. Establece relación por sus grafías y por su longitud entre palabra y dibujo. Entiende la función de los textos. L = 1 y 2 E = 1
- 5.- Castillo Zúñiga Cosme Humberto.- Escribe su nombre con una gran aproximación a lo correcto. Reconoce su nombre. No reconoce la función de los textos. Establece relación por la longitud de la palabra y el tamaño del dibujo. L = 1 E = 2
- 6.- Crespo Hernández José Alejandro. -----
- 7.- Cruz Victorino María Hipólita.- Reconoce su nombre. Establece relación por el tamaño del dibujo para otorgarle el nombre. Escribe su nombre con una gran aproximación. L = 2 E = 3
- 8.- Domínguez Castillo Nancy Aracyd.- Reconoce su nombre y pue-

- de hacerlo. Reconoce la función de los textos. Establece relación entre la palabra y el tamaño del dibujo. L = 2
E = 3
- 9.- Figueroa Zamarripa Hugo.- Reconoce el nombre y puede hacerlo. Considera que se puede leer en los textos. Establece relación entre el tamaño del dibujo y la extensión de la palabra. L = 1 y 3 E = 3
- 10.- Gomez Nava José Luis.- Reconoce su nombre, lo puede hacer. No reconoce la función de los textos. Establece relación entre el dibujo y la palabra por el tamaño del dibujo.
L = 1 E = 3
- 11.- García García Nilce Nayeli.- Reconoce y escribe su nombre. Reconoce la función de los textos. Establece relación entre dibujo y palabra por el tamaño del dibujo. E = 3 L = 1
- 12.- González García Anaí.- Reconoce su nombre y puede hacerlo. Reconoce la función de los textos. Establece relación silábica al leer (Ya reconoce todas las sílabas y lee). E = 3
L = 3
- 13.- Hernández Turrubiates Héctor Miguel. Escribe y reconoce su nombre. Reconoce la función de los textos. Lee palabras completas. E = 3 L = 3
- 14.- Lara Balderas Claudia Lilitiana. -----

- 15.- Lopez Gallegos Eleazar.- Reconoce función de los textos. -
Considera que un objeto grande llevara mas letras. Reconoce
y escribe su nombre. L = 1 E = 3
- 16.- Lumbreras Zapata Nayeli.- Reconoce y escribe su nombre. --
Considera que un objeto grande llevara más letras. Reconoce
la función de los textos. L = 1 E = 3.
- 17.- Martínez Delgado Gloria Isela.- Reconoce y escribe su nombr
e. Considera que un objeto grande lleva mas letras. Recono
ce la función de los textos. L = 1 y 2 E = 3
- 18.- Martínez García Juana María.- Reconoce y escribe su nombre
Conoce función del texto. Considera que un objeto grande --
llevara mas letras. L = 1 E = 3
- 19.- Mata Ruiz Rocío del Carmen. Reconoce y escribe su nombre.
Reconoce función de los textos. Establece relación entre son
ido y grafía inicial. L = 2 y 3 E = 3
- 20.- Olvera Díaz Andrés. Reconoce solo la inicial del nombre.
Puede hacer su nombre. Considera que se leen en los textos.
El nombre de un objeto grande llevará más letras. L = 1 y 2
E = 3
- 21.- Ramírez Sánchez Jazmín Alejandra.- Reconoce la función de
los textos. Reconoce su nombre y hace su nombre. Considera
que un objeto grande tiene más letras. L = 1 y 2 E = 3
- 22.- Rangel Ruiz Leopoldo.

- 23.- Rangel Suárez Lucina Nayely.
- 24.- Resendiz Carrizales Luis Antonio. Reconoce la inicial del nombre. Escribe su nombre. Considera que se lee en los textos. Considera que un objeto grande se escribe con muchas letras. L = 1 y 2 E = 3
- 25.- Robledo de la Cruz Liz Violeta.- Reconoce y puede escribir su nombre. Considera que los textos sirven para leer. Establece relación sonido con grafía. L = 2 E = 3
- 26.- Rodríguez García Nancy Saraí. Considera que se lee en los textos. Reconoce y escribe su nombre. Considera que un objeto grande se escribe con muchas letras L = 1 y 2 E = 3
- 27.- Rodríguez Quiroz Perla del Rocío.- Reconoce y escribe su nombre. Considera que los textos sirven para leer. Establece relación de sonidos con grafías. L = 2 y 3 E = 3
- 28.- Rojas Barrios Miguel Yussef.- Reconoce y escribe su nombre. No reconoce función del texto. Establece relación entre sonidos y letras. L = 2 y 3 E = 3
- 29.- Rojas Mar Dan Marino.- Usa letras para representar su nombre, respetando la inicial mezclando grafías del nivel anterior. Reconoce su nombre. Considera que se lee en los textos. Considera que un objeto grande se escribe con más letras.
- 30.- Sotelo Castro Jorge Armandc.- Usa letras para representar

su nombre aunque no sea correcta. Reconoce su nombre. Considera que se lee en los textos. Considera que un objeto grande se escribe con más letras.

CONCLUSIONES.- Existe un alto porcentaje del conocimiento de su nombre en los alumnos, sólo 1 alumno de 25 no sabe su nombre completo, pero si la inicial. En la lectura se ubican en el tránsito de un nivel a otro los alumnos, entre 1 y el 2.

En la escritura se encuentran en el nivel -- tres. Por lo que para la enseñanza de la lectura-escritura no partimos de nada, el alumno, trae consigo antecedentes que es recomendable tomar en cuenta.

ANEXO 2

ETAPAS DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO.

Conforme los niños crecen presentan diferencias en su forma de pensar, según Piaget y plantea cuatro etapas: Sensoriomotriz, Preoperacional, de Operaciones Concretas y Operaciones Formales, a pesar de lo cual hay una continuidad en el pensamiento y aunque se asocie a edades específicas, no quiere decir que haya uniformidad en todos los individuos pues bien puede ser que haya personas que tengan cierta edad cronológica y su desarrollo cognoscitivo sea otro.

Las etapas son acumulativas, conforme se da la adaptación, cada tipo de pensamiento se incorpora e integra a la etapa siguiente:

ETAPA	EDAD APROXIMADA	CARACTERISTICAS.
Sensorio Motriz	0 - 2 años	Se comienza a usar la imitación, la memoria y el pensamiento. Se da cuenta que los objetos no dejan de existir cuando están escondidos. Pasa de las acciones reflejadas a la actividad dirigida.
Preoperacional.	2 - 7 años	Desarrollo gradual del lenguaje y de pensar en forma simbólica. Es capaz de pensar en operaciones continuas de manera lógica en una dirección. Tiene dificultades al ver el punto de

ETAPA	EDAD APROXIMADA	CARACTERISTICAS.
Operacio_ nal concreta	7 - 11 años	-vista de otra persona. Capacidad para resolver problemas - concretas en una forma lógica Entiende las leyes de la conserva--- ción y es capaz de clasificar y de seriar. Entiende la reversibilidad.
Operacio_ nal formal	11-15 años	Es capaz de resolver problemas abs- tractos en forma lógica. El pensamiento es más científico. Desarrolla intereses de carácter so cial e identidad.

A N E X O 3

G L O S A R I O .

Aprendizaje.- Es un proceso de desarrollo, en un cambio, que se opera en el comportamiento y que se efectúa gracias a la acción cerebral o pensamiento

aprendizaje grupal.- Estrategia metodológica, idónea para desarrollar, paralelamente y con sentido crítico y dialógico los proceso de evaluación y acreditación. Hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al estudiante como seres sociales, integrantes de grupos, buscar el abordaje y la transformación de conocimientos desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interaccionar en grupo y a vincularse con los otros, aceptar que aprender es elaborar el conocimiento, ya que este no está dado ni acabado, implica igualmente considerar que la interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto, ya que posibilitan el aprendizaje, reconocer la importancia de la comunicación y de la dialéctica en las modificaciones sujeto-grupo etc.

capacidad operatoria.- Supone una construcción que se realiza a través de un proceso mental finalizado con la adquisición, de un conocimiento nuevo. Esta capacidad estará determinada por la evolución de las estructuras intelectuales que se han formado en -

el niño a través de su desarrollo. Conociendo esta evolución y el momento en que se encuentra cada niño respecto a ella, sabemos cuales son sus posibilidades para comprender los contenidos de la enseñanza y el tipo de dificultades que va a tener.

conducta.- Es diferente de acuerdo con la teoría psicológica en que se sustente. Para Bleger la conducta del ser humano es siempre molar. es decir con la cual el individuo se expresa en todo momento como un todo integrador (area de la mente, area del cuerpo y area del mundo externo)

crecimiento.- Las sucesivas y progresivas etapas que sigue el individuo desde su nacimiento hasta su madurez. - El crecimiento se ocupa de la altura, peso y edad.

desarrollo.- Es una progresiva equilibración, un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior.

destrezas.- Capacidad de ejecución de una actividad, la destreza se entiende, generalmente vinculada a una actividad específica, por lo que supone el dominio de formas peculiares de llevar a cabo tal tarea.

eficiencia.- Es la capacidad de producir el máximo con el mínimo esfuerzo.

genética.- Parte de la biología que estudia las leyes que rigen la transmisión de los caracteres morfológicos y fisiológicos de los padres a los hijos, así como

el estudio de los genes, situación y composición de los mismos constituyendo en la actualidad un gran avance en los mecanismos evolutivos.

habilidades.- Disposición que muestra el individuo para realizar tareas o resolver problemas en áreas de actividad determinadas, basándose en una adecuada percepción de los estímulos externos y en una respuesta activa que redunde en una adaptación eficaz.

inteligencia.- Se manifiesta como una jerarquía de procesos, -- asimilación del medio y la acomodación al mismo. En este proceso en el que la abstracción empírica suministra la información objetiva y la abstracción reflexiva interioriza, coordina e integra la actividad del sujeto.

maduración.- Evolución natural de las capacidades del individuo, que desemboca en la adquisición de nuevas estructuras que facilitan los aprendizajes correspondientes.

mecanización memcrística.- No debe confundirse con el desarrollo de la capacidad memcrística necesaria para el individuo que desemboca en la adquisición de nuevas estructuras que facilitan los aprendizajes correspondientes.