



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

UNIDAD UPN 231



ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA EL USO DE
LA M ANTES DE B Y P Y DE N ANTES DE V Y F,
EN LOS ALUMNOS DE QUINTO GRADO.

Por

GUADALUPE ZAPATA AYUSO

CHETUMAL, QUINTANA ROO, 1995.

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD UPN 231

**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA EL USO DE
LA M ANTES DE B Y P Y DE N ANTES DE V Y F,
EN LOS ALUMNOS DE QUINTO GRADO.**

por

GUADALUPE ZAPATA AYUSO

**PROPUESTA PEDAGÓGICA PRESENTADA
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACIÓN PRIMARIA**

CHETUMAL, QUINTANA ROO, 1995



Sistema Educativo Quintanarroense

Unidad 231 de la Universidad Pedagógica Nacional

Gobierno del Estado Libre y
Soberano de Quintana Roo
Chetumal, Q. Roo, México

COMISION DE TITULACION.
OFICIO NO: CTO195/995.

DICTAMEN DE TRABAJO PARA TITULACION.

Julio 5 de 1995.

C. PROFRA.
GUADALUPE ZAPATA AYUSO.
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo titulado: "ESTRATEGIAS DIDACTICAS PARA EL USO DE LA M ANTES DE B Y P Y DE N ANTES DE V Y F, EN LOS ALUMNOS DE QUINTO GRADO". opción Propuesta Pedagógica; a propuesta del Director de Tesis C. Profr. Ernesto Ruíz Pérez; manifiesto a Usted que reúne los requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su Examen Profesional.

A T E N T A M E N T E
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


C. PROFR. MIGUEL ANGEL SANTOS GUILLERMO
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION.



S.E.G.
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 231
DIRECCION
CHETUMAL, Q. ROO

C.c.p.- Minutario.-

MASG/vlr.-

TABLA DE CONTENIDOS

	Págs.
INTRODUCCIÓN.....	1
I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO.....	5
A. Selección de una problemática.....	5
B. Definición y delimitación del problema.....	13
C. Formulación del problema.....	20
D. Justificación.....	22
E. Objetivos.....	25
II. REFERENCIAS TEÓRICO-CONTEXTUALES.....	27
A. El contenido curricular.....	27
B. Los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje...	72
C. El contexto institucional y social.....	84
III. ESTRATEGIAS METODOLÓGICO-DIDÁCTICAS.....	93
A. La conceptualización de sus elementos.....	93
B. Programa analítico.....	112
C. Propuesta.....	116
IV. INFORME Y ANÁLISIS DE RESULTADOS.....	117
A. Evaluación diagnóstica.....	118
B. Elaboración de un recetario.....	122

	Págs.
C. Los guiones de teatro.....	135
D. Segunda evaluación.....	150
E. El periódico.....	160
F. El boletín escolar.....	183
G. Tercera evaluación.....	194
CONCLUSIONES.....	205
BIBLIOGRAFÍA.....	211
APÉNDICES.....	214
ANEXOS.....	224

INTRODUCCIÓN

La presente Propuesta Pedagógica corresponde a la opción ENSEÑANZA DE LA LENGUA ORAL Y DE LA LENGUA ESCRITA del Área Terminal para la Licenciatura en Educación Primaria, Plan '85, de la Universidad Pedagógica Nacional.

El objetivo de ésta se centra en la búsqueda de alternativas pedagógicas que ayuden a superar las consecuencias de la desventaja socio-cultural de los sectores pobres y marginados de la población, a fin de que no afecte el aprendizaje del lenguaje escrito en los alumnos de educación primaria de nuestras escuelas públicas. Para tal fin, el Capítulo I se inicia con la descripción del proceso de desarrollo histórico del lenguaje, su relevancia social, la situación que guarda actualmente dicho aprendizaje y los intereses del ámbito político-económico al respecto, circunstancias que permiten, seguidamente, justificar su adopción como objeto de estudio al determinarlas como las variables causales de la realidad educativa, y que por sus efectos negativos obligan a adoptar medidas alternativas para favorecer el aprendizaje de los alumnos, consolidándose, la última parte de este capítulo, con el planteamiento de los objetivos a través de los cuales se pretende alcanzar dicho propósito.

Posteriormente, en el Capítulo II, se analiza la forma en que el sistema educativo ha sido utilizado por el Estado para

satisfacer las necesidades e intereses del grupo hegemónico, determinando la cantidad y calidad de los conocimientos destinados a las masas populares, orientados siempre a la correcta y oportuna "socialización" del sujeto para que pueda ser incorporado "eficazmente" a la dinámica del sistema económico.

Ello conduce al análisis de la situación actual de todas las instancias involucradas en el quehacer educativo, abarcando desde el gobierno, la sociedad, profesores, alumnos y contenidos curriculares vigentes. Dicho análisis permitió, a la vez, señalar las posibilidades emancipatorias que nos ofrecen todas las teorías que tienen que ver con la denominada escuela activa, a través de las cuales es posible redistribuir roles y determinar procedimientos, que verdaderamente promuevan la actividad del niño en la construcción de su propio conocimiento a partir, de una actividad crítica y reflexiva.

En el Capítulo III, se efectúa la conceptualización de los elementos de la estructura didáctica, que para efectos de esta propuesta, son considerados desde el punto de vista de la Psicología Genética, la Didáctica Crítica y la Pedagogía Operatoria. Desde esta perspectiva también es realizado el programa analítico del contenido seleccionado y las actividades a través de las cuales se planificó su puesta en práctica.

Lo anterior se detalla en el Capítulo IV, cuando al fin se tuvo la oportunidad de confrontar toda esa teoría, recabada en etapas anteriores, con la práctica a través de una relación dialéctica con el objeto de hacer crecer el conocimiento obtenido al respecto.

Esa confrontación nos permitió analizar la realidad vivida desde otra perspectiva, entender y comprender mejor lo que ahí sucedía y darle una interpretación diferente a las actividades que se realizaron en torno a esta propuesta, así como a sus resultados.

De ahí que, llevarla a la práctica significó un registro diario de las actividades realizadas, un análisis detallado de los trabajos generados y una interpretación tanto cualitativa como cuantitativa de los resultados obtenidos. Proceso seguido en todas y cada una de las actividades contempladas, conforme se fueron desarrollando, permitiendo seguir paso a paso el avance que se iba dando en torno al objetivo planteado, y salvar, en la medida de lo posible, los contratiempos que se generaban en torno al trabajo del grupo. Situación que propició la reprogramación oportuna de algunas de las actividades propuestas.

Toda esta etapa de la investigación es planteada en el informe de resultados, en forma cronológica. Detallando paso a paso el desenvolvimiento del grupo en cada actividad y anexando información estadística al respecto, hasta arribar al planteamiento de algunas conclusiones obtenidas del trabajo realizado. Mismas que al ser extraídas de la realidad y la experiencia vivida se constituyen en un balance general teórico-práctico.

El trabajo termina con la descripción de la bibliografía consultada para el desarrollo del trabajo en su parte teórica, así como la presentación de algunos anexos y apéndices que refuerzan el informe de las actividades realizadas.

Y si bien desde el inicio de este trabajo de investigación se sabía que con él no se estaba descubriendo el hilo negro del sistema educativo, los resultados obtenidos sí motivan a salir de esa apatía y conformismo en el que nos ha arrinconado la aplastante realidad, en busca de una verdadera reorientación de la práctica docente, al recobrar la confianza para continuar con la búsqueda del rescate de la individualidad del sujeto, a pesar del estado de cosas que actualmente vivimos.

I. DEFINICIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

A. Selección de una problemática

El lenguaje es una creación del hombre en y por el trabajo y la utilización de instrumentos ante la necesidad de comunicarse con los demás, que inicia desde la prehistoria en que el mundo representaba un todo indeterminado para él, cuando tuvo que aprender a separar, a diferenciar y seleccionar lo más esencial para su propia vida.

En ese enfrentamiento con la naturaleza para comprenderla y aprovecharla en su beneficio, el hombre se fue familiarizando con los objetos y les asignó nombres tomados de ella, imitándola tanto como pudo con sus sonidos. De ahí que la primera forma de lenguaje pueda definirse como una unidad de palabras, de entonación musical y de gestos imitativos, debido a que el hombre no había establecido aún una clara distinción entre su actividad y el objeto con que se relacionaba, formando para él una unidad indeterminada:

El primer vocabulario se formó con los sonidos del mundo natural. La idea de la cosa en sí estaba suspendida entre la acción y su realizador: el tono había de indicar la cosa del mismo modo que la cosa suministraba el tono, los verbos se convirtieron así en sustantivos y los sustantivos en verbos. (1)

(1) Ernest Fisher. *La necesidad del arte*. En UPN. El lenguaje en la escuela, Antología, p. 12.

Gradualmente, la palabra dejó de ser una simple expresión o imitación y se convirtió en signo. Pero el mismo signo incluía, a la vez, multitud de conceptos:

Los objetos sensibles se describían sensiblemente -y se les podía describir desde muchos ángulos, bajo múltiples aspectos. El lenguaje estaba, por tanto, lleno de inversiones fantásticas e indisciplinadas, lleno de irregularidades y caprichos. Las imágenes se reproducían como imágenes cuando era posible, y así se creó una gran riqueza de metáforas, de giros y de nombres sensibles. (2)

La primera abstracción, la primera forma conceptual, según Fisher (1990, pp. 15-17), surgió de los instrumentos mismos, cuando el hombre abstraigo de muchas hachas individuales la cualidad común a todas ellas, la de ser hacha, creando con ello un concepto. Y de una similitud a otra -dice- el hombre fue acumulando una creciente riqueza de abstracciones, dándole un sólo nombre a grupos enteros de objetos correlacionados, al adoptar un signo para designar todos los objetos y seres de la misma especie. Este hecho le permitió comunicarse con mayor libertad y facilidad.

Es así como desde esos momentos de la historia hasta nuestra época actual, los sistemas de comunicación han ido evolucionando, adquiriendo cada vez grados mayores de abstracción. En sus primeras formas éstos pueden ser agrupados de la siguiente manera:

a) Visuales: por medio del gesto, de la mímica, señales ópticas por medio del fuego, el humo, la luz, etc.

b) Auditivas: por medio de silbidos o aplausos. Dentro de

(2) Id.

esta forma de comunicación la más importante es el lenguaje hablado.

c) Táctiles: tales como un apretón de manos, el abrazo y la caricia.

Sin embargo, estos medios de comunicación poseían un valor momentáneo y sólo podían ser usados entre personas cercanas. Situación que llevó al hombre a encontrar otras formas no limitadas en el tiempo y el espacio.

Así, en un segundo momento aparecen los sistemas de comunicación por medio de objetos, como la llamada *escritura quipú* entre los incas del Perú por medio de cuerdas y nudos de distintas dimensiones y colores; los *wampums* de los indios de norteamérica que consistían en sartas de conchas frecuentemente unidas en fajas, que servían como moneda, adorno y también como medio de comunicación; o *las cipseas*, una especie de moluscos, empleados con el mismo fin por los negros Yoruba.

Todos estos medios de comunicación, denominados "escritura objeto", impidieron el desarrollo de un sistema completo y los recursos empleados los limitaron a pequeñas áreas geográficas.

El hombre comprendió entonces que la única manera de perpetuidad la constituiría la escritura, entendida ésta no por los objetos en sí, sino por señales en ellos por medio de la acción motriz de las manos al dibujar, pintar, rayar o grabar. Por lo que sus primeras formas las podemos encontrar en las pinturas primitivas, desempeñando, aunque de manera imperfecta, las funciones que cumple en los tiempos modernos la escritura. Con el paso del tiempo ésta se desarrolla en dos sentidos: el arte pic-

tórico a través del cual se reproducen objetos y sucesos del mundo circundante en forma independiente del lenguaje y la escritura, en la que los signos se convierten en símbolos secundarios para nociones de valor lingüístico. Recapitulando, podemos decir que hasta aquí el hombre ya ha desarrollado un sistema de comunicación primario de carácter momentáneo, como es el lenguaje hablado y un sistema de comunicación secundario de carácter permanente, representado por el lenguaje escrito que nace cuando el hombre aprende a comunicar sus pensamientos y sentimientos por medio de signos visibles, comprensibles también para las demás personas poseedoras de cierta idea de determinado sistema.

Aunque en un principio el mensaje escrito no correspondía a formas exactas de la lengua, posteriormente con la llamada fonetización, la escritura se convirtió en el instrumento a través del cual, formas exactas del lenguaje podían ser fijados de manera permanente:

La escritura alfabética puede haber resultado de una clase de fusión entre estas dos fuentes gráficas tempranas: Los dibujos representativos que evolucionaron a pictogramas, después a ideogramas y más tarde se convirtieron en silabarios. En este punto del desarrollo, un encuentro con las marcas de fabricación quizás haya proporcionado las formas sencillas que podrían servir como los grafemas de la escritura alfabética o consonántica. (3)

Surgida como una necesidad social, es de suponerse que desde la antigüedad su aprendizaje adquiriera gran relevancia, pasando a formar parte de los programas escolares desde entonces, por

(3) Hermine Sinclair. *El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas*. En UPN. Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar, Antología, p. 49.

ejemplo:

Entre los griegos de Atenas la "Didascalé" fue la escuela de gramática en la que el niño aprendía a leer y escribir. Entre los romanos es más claro aún el fervor por la cultura literaria, si observamos que lo esencial de sus programas lo constituían la lectura, la elocuencia, la poesía y el conocimiento de los autores.

La pedagogía cristiana, en especial la de los jesuitas, contribuyó a conservar y fortalecer dicho interés desde el siglo XVI. La naturaleza de la enseñanza que debía impartirse no ofrece dudas: se trata de una enseñanza religiosa basada en el Evangelio, pero ¿de qué modo hacer conocer esa verdad, sino por la palabra y la escritura?

Así, su aprendizaje se postula como una prioridad en nuestros actuales programas desde el primer grado de educación primaria. Y por lo mismo, cabe imaginarse que muchos padres de familia han debido alimentar, desde muy temprano, la ambición de ver acceder a sus hijos a esa función tan noble y tan útil.

Actualmente su aprendizaje se plantea como primordial y en ocasiones casi único, sobre todo en el área rural y zonas marginadas, en donde las familias obreras y campesinas, alentadas por la falsa ilusión de progreso, bienestar y movilidad social que se adquirirá a través de la escuela, tal como demagógicamente se les ha hecho creer, abrigan la esperanza de que aprendiendo a leer y escribir sus hijos podrán gozar de una situación más desahogada que la que a ellos les ha tocado vivir.

Sin embargo, la realidad les hace dejar de soñar demasiado

pronto, ya que desgraciadamente, siendo el lenguaje escrito la base para toda clase de conocimientos ulteriores, el fracaso en su adquisición les señala su destino de antemano, cuando ante la experiencia de la reprobación, padres de familia y alumnos deciden su separación definitiva de la escuela, convencidos de que "eso no se hizo para ellos", privando así al niño de toda la experiencia educativa que le aguardaba a su ingreso a ésta y, por ende, de la posibilidad de acceso a mejores condiciones de vida por la vía de una futura carrera profesional.

Esa es la problemática que actualmente ha de enfrentar un grupo de 29 alumnos del 5º "A" de la Escuela Primaria Urbana "Gral. Francisco J. Mújica", T. V., ubicada en la Colonia Adolfo López Mateos, de esta ciudad, cuando para la apropiación del lenguaje escrito, el programa oficial para este grado señala su abordaje a través de una serie de contenidos básicos circunscritos al ámbito de la "Expresión Escrita", pero con los cuales, una vez más, se corre el riesgo de caer en la repetición cíclica del problema del fracaso escolar en su apropiación si no se toman las medidas preventivas pertinentes y oportunas.

Porque esa misma situación se ha podido constatar a lo largo de varios ciclos escolares, de trabajo continuo con grupos en condiciones similares a éste, y de la experiencia de otros profesores con los que se ha presentado la oportunidad de comentar esta problemática; porque también han sentido esa terrible angustia a la que somos sometidos alumnos, padres de familia y docentes, cuando desde el inicio de cualquier ciclo escolar, olvidándonos prácticamente de cualquier otro tipo de

adquisiciones, nos avocamos a promover el aprendizaje del lenguaje escrito, poniendo en esa tarea lo mejor de nosotros mismos, sólo para enfrentar al final del curso, que no bastó la buena voluntad y disposición del maestro para ayudar a sus alumnos en dicho aprendizaje, tampoco el interés de los padres de familia porque sus hijos aprendieran a leer y escribir "correctamente", ni la necesidad del niño por apropiarse de dicho conocimiento.

Las estadísticas no engañan, y con base en ellas fácilmente podemos predecir los resultados de la acción educativa, solamente con basarnos en la eficiencia terminal alcanzada hasta nuestros días, que evidencian estudios realizados como el de Olac Fuentes Molinar (4), quien al respecto concretiza que:

1) Entre los niños de economías campesinas pauperizadas, dispersas y zonas urbanas de miseria, entre 1.5 y 2 millones no llegan jamás a la escuela y el 35% de quienes ingresan a ella no alcanzan el 40 de educación primaria.

2) De los niños que provienen de familias proletarias de la manufactura tradicional, subproletarias de empleo inestable o de autoempleados en servicios y de un sector rural minoritario, 57 de cada 100 llegan a la segunda parte de la primaria y 46 la terminan, interrumpiendo ahí sus estudios.

3) En los estratos medios: grupos de la clase obrera más organizados del "sector moderno", pequeña burocracia pública, empleados de comercio y oficina y los de la mediana burguesía agraria, 30 de cada 100 que inician la primaria, alcanzan el

(4) Pablo González Casanova y Enrique Florescano (Coordinadores). México, hoy, pp. 233 y 234.

tramo de 6 años de la enseñanza media y 13 lo terminan sin continuar con la universidad.

4) Y por último, de los que provienen de familias de diversos sectores de la clase: alta burguesía, los grupos profesionales independientes o asalariados, los estratos medios del empresariado industrial y de los servicios, 10 de cada 100 de los que entran al sistema ingresan a la universidad y un poco más de la mitad termina la licenciatura.

En correspondencia, si tales parámetros se aplican, por ejemplo, al Estado de Quintana Roo, que en el ciclo 1991- 1992 reporta en la modalidad formal del nivel primario una inscripción inicial de 90,292 alumnos y una eficiencia terminal de 72,979, ello representa que 18,742 niños, o sea, un 20% de los que se inscribieron fracasaron en su objetivo, ya sea por deserción o reprobación, según datos proporcionados por el SEQ a través de su departamento de programación y presupuesto.

Resultados que de antemano sabemos, jamás han sido favorables para el pueblo, ya que a pesar de la popularización de la educación y la preocupación del Estado por llevarla hasta los lugares más apartados y marginados, no se han logrado abatir los altos grados de analfabetismo y, consecuentemente desempleo.

Entonces, ¿será esto una simple coincidencia? ¿Por qué ese sector de la población que más necesidad de promoción tiene, resulta siempre con los mayores índices reprobatorios ante su dificultad para acceder a la apropiación del lenguaje escrito, mientras que niños de otros sectores de la población siguen escalando niveles, al no haber representado el primero más que

una fase de su formación?

Las estadísticas y estudios acerca de los fracasos escolares realizados durante estos últimos años no cesan de poner de manifiesto la dependencia existente entre desigualdades sociales y desigualdades escolares. ¿Cómo no sentirse afectado al comprobar la elocución del propio hijo, niño del medio llamado "intelectual", su dominio del lenguaje a los cinco años que le garantizará una situación privilegiada en la escuela, y la de su compañerito campesino? Uno ha poseído sus primeros libros con sus primeros juguetes; ¿y el otro? Sin duda habrá tenido otros contactos con la vida cotidiana, con la naturaleza, igualmente profundos y formadores. ¿Pero acaso esos dones pueden asegurarle, en nuestra sociedad, los mismos privilegios que le valdrá el poder leer, el poder del lenguaje? (5)

No, no es suficiente, porque ni siquiera es tomada en cuenta toda la experiencia que ese niño pobre y humilde lleva a la escuela y, lo que es peor aún, con esa etiqueta tal parece que tiene que pagar el precio de vivir en la pobreza, en la marginación, mientras toda la atención del maestro se dirige hacia su compañerito más favorecido económica, social y culturalmente.

B. Definición y delimitación del problema

Esa realidad educativa que día a día vivimos en nuestras aulas, nos hace considerar que el lenguaje, a pesar de ser un sistema producido por y para el hombre mismo, a través del tiempo y necesario para su desarrollo, es un tipo de conocimiento bastante alejado de su existencia, representando desde la antigüedad un verdadero instrumento de conquista al que se apega

(5) Claire Ambite y Claude Combes. El poder de leer. En UPN. El lenguaje en la escuela, Antología, p. 96.

el poder. Aquél que sabía leer y escribir poseía sobre los demás una ventaja que le confería una autoridad casi mística. Tal como ocurría por ejemplo, con los escribas orientales, catalogados no solamente como funcionarios sino como integrantes de una casta superior, no guerrera, por el mero hecho de que eran capaces de leer y escribir; la misma situación se daba en las culturas griega y romana en las que el saber pertenecía a una casta superior, excluyendo de este privilegio a los que se dedicaban al trabajo manual, ya que ellos no eran considerados como seres capacitados para acceder a la cultura y porque su tipo de trabajo, según, tampoco lo requería.

De ahí que, adversamente a los fines comunicativos que orientaron su creación, desde que aparece la primera sociedad dividida en clases este tipo de conocimiento haya sido utilizado como instrumento de control y sometimiento, ya que si saber leer y escribir representa la premisa para acceder a la cultura, eso es precisamente lo que el grupo en el poder trata a toda costa de evitar porque su hegemonía depende precisamente de la ignorancia del pueblo:

Las clases dominantes están interesadas en que los obreros sigan siendo ignorantes y se esfuerzan por impedir el desarrollo intelectual de las clases explotadas. Con este fin intensifican la educación ideológica de la conciencia del hombre de la calle, difunden prejuicios y supersticiones y refuerzan diversos vestigios en la conciencia de los obreros. (6)

Ello explica que si bien la concepción del hombre y del saber cambian con el arribo del capitalismo, se debió a las

(6) E. V. Shorojova. El problema de la conciencia, p. 82.

exigencias de la producción y del trabajo, sin cambiar el carácter privilegiado del acceso al conocimiento en general, convirtiéndose a nuestras escuelas públicas en meras transmisoras de los ideología dominante a fin de "homogeneizar" la conciencia social, para la reproducción de las relaciones sociales existentes. De tal suerte que, el grupo hegemónico determina el "tipo de hombre" que la sociedad requiere y la escuela se dedica a producirlos en serie, todos respetuosos a la autoridad, dóciles y trabajadores. De ahí que, tal como lo plantean algunos teóricos radicales:

Las escuelas son reproductoras en tres sentidos. Primero, las escuelas proporcionan a las diferentes clases y grupos sociales el conocimiento y las habilidades necesarias para ocupar su lugar respectivo en una fuerza de trabajo estratificada en clases, razas y sexos. Segundo, las escuelas son reproductoras en el sentido cultural, pues funcionan en parte para distribuir y legitimar formas de conocimiento, valores, lenguaje y estilos que constituyen la cultura dominante y sus intereses. Tercero, las escuelas forman parte del aparato estatal que produce y legitima los imperativos económicos e ideológicos que subyacen al poder político del Estado. (7)

Lo anterior justifica, además, la proliferación de tantas reformas en materia de política educativa, ya que por un lado, mientras el sistema económico busca satisfacer sus necesidades de reproducción social y material, por otro, el Estado hace uso de ellas para mantener la paz, la tranquilidad y el consenso del pueblo mexicano, reiterando las posibilidades de desarrollo individual, movilidad social y poder político y económico a los desprotegidos y desposeídos en momentos de crisis. De ahí que, orientadas a tal fin, dichas reformas no responden a un proyecto

(7) Henry A. Giroux. *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación*. En UPN. La sociedad y el trabajo en la práctica docente I, Antología, p. 103.

único de educación nacional a largo plazo, ni están insertos en una estrategia explícita de desarrollo social.

Se presentan más bien como intentos -efímeros como sus promotores- cuyas concepciones del problema educativo y de sus soluciones difieren marcadamente entre sí, lo cual los reduce a poner el acento en algunas metas parciales y desestimar otras (...) Esta proliferación de proyectos refleja una clara preocupación del gobierno por transformar la naturaleza e instrumentos de la política educativa, como primera respuesta inteligente a los signos de insuficiencia del modelo social en su conjunto, tales como los conflictos de ferrocarrileros, maestros, electricistas, etc. (8)

A esto se debe que en la planificación educativa no se contemplan las verdaderas necesidades que al respecto tenga cada sector de la población, intentando en cambio, la "homologación cultural" de la sociedad a través de su adecuada dosificación en planes y programas en los que la clase dominante difunde e impone sus pautas culturales, que pasan a ser, por este motivo, "lo correcto". De ahí que hasta la estandarización lingüística que promueve el Estado, responda más a contradicciones sociales que a razones pedagógicas como se ha hecho creer. Motivo por el cual, en los estratos inferiores ese discurso resulta ajeno a su vida diaria, a sus problemas actuales y aspiraciones futuras.

Por ende, es lógico suponer que el niño no puede apropiarse de un conocimiento que no es significativo para él porque no corresponde a su realidad. Contenidos que tampoco responden a sus intereses y necesidades al anteponer los del Estado, que a este nivel se traducen en la formación potencial de mano de obra, sin importar que con ello se atente contra la propia integridad

(8) Renward García Medrano. *Economía Nacional. Ensayos: La educación en México*. En UPN. Política educativa, Antología, p. 20.

del niño, coartándole su libertad para pensar por sí mismo, reflexionar sobre su entorno y cuestionar su realidad; que aunado a su ya de por sí naturaleza infantil, que no conoce de miserias humanas, de intereses mezquinos y de juego de fuerzas, hacen que desarrolle sentimientos de inferioridad e inseguridad, cuando en una experiencia educativa, no logra cubrir las expectativas de profesores, padres de familia y autoridades, que sin menoscabo lo hacen sentir como el único culpable de tal situación.

Que injusto resulta, sobre todo, cuando ni el maestro mismo ha podido trascender esa realidad y convertirse en un agente reflexivo y crítico, cuestionador del sistema, resultando más cómodo y tranquilo mantenerse en su papel de mero "transmisor" de la ideología del Estado; al fin y al cabo que si los alumnos no "aprenden", para justificarlo dentro del lenguaje docente circulan términos, tales como, dislexia, apraxia, disgrafía, dispraxia, etc., términos que muchas veces ni siquiera sabemos qué significan, pero que le darán el pase al niño a alguna institución de "educación compensatoria", llámese CREE, educación especial, grupos integrados, etc.

Por otro lado, la realidad nos demuestra que aun el maestro que preocupado por mejorar su práctica docente, si únicamente se dedica a aplicar cuanta teoría sobre el aprendizaje le llegue a las manos, lo que verdaderamente logrará es estar al último grito de la moda, en cuanto a innovaciones psicopedagógicas, porque al final comprobará, que resultan infuncionales para prever el fracaso que tendrá que volver a compartir con alumnos y padres de familia.

Tal circunstancia deberá hacernos comprender que no basta con ser innovadores en cuanto a la aplicación de teorías psicopedagógicas para favorecer el aprendizaje de los alumnos, ya que la mejor teoría fracasa cuando se intenta su transposición mecánica a nuestro contexto educativo, al margen de los intereses que se ocultan en el trasfondo del sistema escolar, lo cual se ha podido constatar consecutivamente con diversos grupos de escuelas ubicadas en zonas marginadas y poblaciones rurales y, específicamente, con el quinto grado grupo "A" de la Escuela Primaria "Gral. Francisco J. Mújica" T. V. de esta ciudad, en la que los alumnos, para acceder a la apropiación del lenguaje escrito tienen que salvar toda una serie de obstáculos impuestos por su mismo ámbito social, tales como: la poca ayuda que pueden recibir de sus padres ya sea porque haya hermanos menores que atender, porque en el hogar trabaje fuera tanto el padre como la madre o por la escasa escolaridad de éstos; la poca importancia que se le da a los eventos de lectura y escritura en la familia, la ausencia de portadores de texto en el hogar, la poca comunicación que se establece entre los miembros de la familia, la poca trascendencia que se le da a otras instancias educativas, limitando el ámbito de interacción del niño a los niveles escuela-hogar, en el que gran parte de su tiempo está dedicado al aparato televisivo o en ayudar en alguna labor propia del hogar. Todas estas circunstancias limitan la posibilidad del niño para recrear el lenguaje y familiarizarlo con su uso. Aunado a que los mismos padres de familia y profesores son renuentes a salirse de esa tranquilidad que ofrecen ciertos métodos, que por muy tradicionales que sean

"proveerán" al niño de algunos nuevos elementos, aunque sea en forma mecánica "desde fuera". Otra forma para el padre de familia, representa que estén usando a su hijo como "conejiillo de indias" para experimentar, pero él no va a la escuela a eso. Para el profesor representa poner en juego su porcentaje de aprovechamiento que al final del curso tiene que rendir, además de que, mientras él dedica parte de su tiempo en realizar otras funciones inherentes a su práctica docente, resulta más fácil mantener a los niños entretenidos con planas y planas de lo que sea. Mientras que todo ello en su conjunto, de una u otra forma contribuye a poner al niño en "desventaja cultural" para enfrentarse a una verdadera apropiación del lenguaje escrito, como objeto de conocimiento escolar, comparado con los niños de otros ámbitos sociales en los que, aunque el profesor no favorezca dicha apropiación, su contexto más enriquecedor en este tipo de experiencias se encarga de proveerle de situaciones adecuadas para tal fin.

Esas son las circunstancias en las que se pretende llevar a la práctica la presente propuesta durante el período comprendido entre noviembre de 1993 a marzo de 1994, con el grupo de 29 alumnos del quinto grado de la escuela primaria "Gral. Francisco J. Mújica", de esta ciudad, a partir de la implementación de estrategias didácticas que coadyuven para que éstos continúen con la construcción ortográfica del uso de la *m* antes de *b* y *p* y de *n* antes de *v* y *f*. Tratando de evitar las formas mecánicas y memorísticas con las que tan comúnmente se intenta la apropiación de este tipo de conocimientos en nuestras escuelas, porque comprobado está, que en la vida práctica resultan un fracaso.

C. Formulación del problema

Prácticas de esa naturaleza, tan comunes en nuestras aulas, no son fortuitas, ni sus consecuencias son producto del azar o del simple infortunio, sino que éstas se dan así porque responden a la estructura vertical-autoritaria del sistema escolar que da cuenta del sistema social más amplio, que busca la cabal reproducción de las relaciones sociales de producción y, por ende, del mantenimiento del *statu quo*. De tal forma que, a través de la mera transmisión de conocimientos "socialmente aceptados" se busca únicamente mantener a cada quien en el lugar que le corresponde, sin ninguna posibilidad emancipatoria para los desprotegidos y desfavorecidos económicamente, mientras la escuela siga respondiendo prioritariamente a las exigencias y necesidades del grupo hegemónico.

De ahí que, preocupado por salvar sus intereses, ¿quedará algún espacio para cubrir las verdaderas necesidades educativas del pueblo?, ¿podríamos seguir sosteniendo que si el sujeto no se apropia de los elementos culturales es porque el pobre, se haga lo que se haga por él, nunca va a dejar de ser un patán?, ¿por qué hasta aquellos niños que logran salvar todos los obstáculos que el contexto les impone, y logran concurrir a la escuela, permanecen apáticos ante los conocimientos que deben apropiarse?, ¿será fortuito el divorcio que existe entre lo que se dice y lo que se hace por el pueblo mexicano?.

Por lo anterior, tal parece que el gobierno quisiera llevarnos al desquiciamiento total porque, por un lado, el discurso

oficial parece tan prometedor, pero por otro, la realidad se torna tan diferente a lo planteado, que para quienes estamos involucrados en ella podría resultarnos hasta decepcionante.

Es por eso que, ante tan evidente panorama de la realidad del sistema educativo, con el propósito de determinar la forma de superar esas desventajas socioculturales que afectan el aprendizaje del lenguaje escrito en los niños, provenientes de sectores pobres y marginados, se plantean las siguientes interrogantes:

1. ¿Existirá alguna metodología para que los niños del medio rural y grupos marginados realicen el aprendizaje del lenguaje escrito?

2. ¿Qué implica un aprendizaje significativo?

3. ¿Por qué es importante considerar los contextos escolares en el aprendizaje del lenguaje escrito?

4. ¿Qué implicaciones tiene el desconocer el proceso de desarrollo psicológico del alumno?

5. ¿De qué manera prever que a falta de otras instancias educativas y ausencia de portadores de texto, el proceso de aprendizaje por el que atraviesa el niño y los diferentes usos del lenguaje escrito que éste realiza se vean afectados?

6. ¿A través de qué medios se puede promover dicho aprendizaje en los niños que provienen de los sectores de la población socialmente desfavorecidos?

Las anteriores interrogantes desembocan en el siguiente planteamiento:

¿Qué estrategias didácticas se pueden implementar para que los niños de 5º grado de educación primaria, provenientes

de sectores populares continúen con la construcción ortográfica del uso de la *m* antes de *b* y *p* y de *n* antes de *v* y *f*?

D. Justificación

Nuestra época, no nos podemos quejar, es fecunda en innovación de teorías pedagógicas, destacando los nombres de Dewey, Decroly, Montessori, Freire, Cousinet, entre tantísimos otros, cuyas teorías llegan a nuestras aulas como el gran impacto, como la solución a todos los problemas del proceso educativo y, como tal, los docentes nos dedicamos a su cabal aplicación. Sin embargo, sus resultados lo único que logran es crearnos más conflictos al comprobar que con ellas no se logran salvar los obstáculos, que hacen que muchos niños se queden a la mitad del camino en la adquisición del lenguaje escrito, de ahí que la causa la podamos encontrar entre ellos mismos:

El anarquista Giner de los Ríos, la católica-liberal Montessori, el comunista Makarenko, el socialista Jesualdo, sabían que formando al niño determinaban los tiempos futuros, pero comprendieron que en las circunstancias que vivían el destino del educando estaba signado por el destino del hombre, y el del hombre por la forma en que es introducido en las relaciones sociales. Intuyeron que la enseñanza, la didácticamente más progresista de las enseñanzas, es agente de poder, instrumento necesario para la formación de sus cuadros y anonadados descubrieron que sus escuelas renovadoras también traicionaban y burlaban al maestro de buena fe, que ideológicamente sometido instrumentalizaba la destrucción de la condición humana, porque trabajaba con todo rigor didáctico para condiciones que no eran humanas. (9)

(9) Alberto L. Merani. *Educación y relaciones de poder*. En UPN. Análisis de la práctica docente, Antología, pp. 188 y 189.

Resulta sorprendente descubrir que las mismas teorías científicas han sido usadas con fines ideológicos, legitimando una serie de males de la sociedad, las desigualdades, las injusticias entre los hombres, las jerarquías sociales como naturales manifestaciones de la naturaleza humana, justificados a través de las llamadas herencias genéticas o biológicas, coeficientes intelectuales, desadaptación social, problemas de aprendizaje, etc. Donde los menos favorecidos, claro está, son los de las clases sociales inferiores, resultando siempre los menos dotados, con alguna tara mental, con problemas de aprendizaje, etc.

Situación que nos hace comprender que:

Sin duda la enseñanza puede variar, cambiar sus formulaciones, pero como elemento de organización y cohesión social no puede ser modificada sin cambiar origen y finalidad de las relaciones sociales. Otra manera de proceder sería revolucionaria porque nuestras sociedades, tal cual son, requieren que se formen conciencias cuyos intereses y necesidades se correspondan con su ideología. Así, contenido y valor humano de la enseñanza, papel y nivel de aprendizaje en la dialéctica de las relaciones sociales, siguen dándose según prescribe la trillada senda de la tradición. De esta manera el problema se descubre como ideológico y resulta inútil renovar métodos, elevar al maestro a los altares o arrojarlo a las profundidades del Averno, porque cualquier progresismo pedagógico se estrella contra ese muro de piedra, que resiste porque lo enseñado es su propia argamasa. El poder, mirémoslo como lo miremos, es autocrático y la autocracia no puede autolimitarse sin destruirse. (10)

Comprenderlo así nos hace percibir que de nuestro propio gobierno podemos esperar muy poco para mejorar la calidad de la educación, que el discurso oficial no es más que demagogia que por sí mismo nunca llegará a promover un aprendizaje creativo, reflexivo y crítico, tal como postula, y que de las teorías

(10) Id.

psicopedagógicas deberemos tomar lo mejor de cada una de ellas para aplicarlas al "aquí" y "ahora" del proceso educativo. En consecuencia, abatir el problema del fracaso escolar, requiere:

a) Considerar que los sistemas de lectura y escritura constituyen por sí mismos objetos de conocimiento a los cuales el sujeto se debe enfrentar.

b) Que el proceso de apropiación de esos sistemas es progresivo y forma parte de un desarrollo evolutivo.

c) Conocer las estrategias utilizadas para la construcción de dichos sistemas.

d) Centrarse en el acto reflexivo y no en la mecanización.

Con echarle la culpa al niño del fracaso escolar no se ha resuelto el problema y ni siquiera ha logrado que nos podamos sentir mejor. Por consiguiente, ya no más pretextos de problemas de aprendizaje, coeficientes intelectuales inferiores o dislexias, ya que, salvo rarísimas excepciones, no son otra cosa más que una inapropiada conducción del aprendizaje.

¿Por qué no invertir ahora los papeles y aceptar que si el niño no aprende se debe a que nosotros mismos no se lo hemos permitido?, porque en lugar de ayudarle a descubrir y explicarse el mundo que le rodea le hemos impuesto límites a esa necesidad natural. En lugar de seguir contribuyendo a la formación de seres enajenados, ¿por qué no promover la formación de individuos que piensen, que actúen y que participen en la apropiación y desarrollo cultural?

En otras palabras, tratar ahora de adecuar la escuela a las necesidades del niño y no al revés; considerar todas esas desven-

tajas socio-económicas que le impone su medio, pero no para efectos de marginación o etiquetamiento, como hasta ahora se ha venido haciendo, sino para ayudarle a superar todas esas deficiencias culturales inherentes a su estrato social, que de antemano lo ponen en desventaja para el aprendizaje del lenguaje escrito.

Así, para la consecución de tal fin, tratando de prever que la desventaja social de los grupos marginados impida el éxito en su logro, nos orienta al planteamiento de los siguientes:

E. Objetivos

General

Aplicar y evaluar qué estrategias didácticas se pueden implementar para que los alumnos de quinto grado de educación primaria de sectores populares continúen con la construcción ortográfica del uso de la *m* antes de *b* y *p* y de *n* antes de *v* y *f*.

Particulares

-Sustentar por qué no existe de manera preestablecida la metodología idónea para el aprendizaje del lenguaje escrito en los sectores pobres y marginados de la población.

-Determinar en qué consiste un aprendizaje significativo.

-Argumentar por qué es importante considerar los contextos escolares en el aprendizaje del lenguaje escrito.

-Investigar las implicaciones que tiene el desconocer el

proceso de desarrollo psicológico del niño.

-Proponer estrategias educativas que suplan la ausencia de otras instancias educativas y portadores de texto en la experiencia educativa del niño.

-Desarrollar estrategias metodológicas para promover un verdadero aprendizaje del lenguaje escrito superando la desventaja socio-cultural de los grupos pobres y marginados.

Mismos que se pretenden alcanzar durante el ciclo escolar 1993-1994, con 29 alumnos del quinto grado grupo "A" de la Escuela Primaria "Gral. Francisco J. Mújica", T. V., ubicada en esta ciudad.

II. REFERENCIAS TEÓRICO-CONTEXTUALES

A. El contenido curricular

Quizá el mayor error en nosotros como docentes consista en creer ingenuamente en las aparentes bondades del currículum escolar, sin tratar de conocer las necesidades que condicionan su creación. Porque si bien es cierto que la actividad científica es, como señala Agustín Cueva (1988, p. 21), una práctica encaminada a producir un conocimiento objetivo de las leyes que rigen la estructuración y funcionamiento de determinado campo de la realidad natural o social, no podemos, ingenuamente, atenernos a tales bondades sin atender a la intervención de las ideologías de clase, que de acuerdo a sus necesidades distorsionan la presentación de dichas leyes y estructuras, presentándose a la sociedad como una "pseudoconcreción de la realidad", que es un claro-oscuro de verdad y engaño:

No es una actividad encaminada a la producción de meras imágenes ilusorias de la realidad, a la manera de las religiones, por ejemplo. Está dotada de cierto grado de científicidad en la medida en que efectivamente produce conocimientos objetivos de índole y sobre parcelas asimismo determinadas de la realidad. Por esto la economía o la sociología burguesas poseen una eficiencia práctica que va bastante más allá de sus efectos puramente ideológicos permitiendo una real aplicación de los conocimientos parcelarios que producen. (11)

(11) Agustín Cueva. La teoría marxista. Categorías de base y problemas actuales. En UPN. La sociedad y el trabajo en la práctica docente II, Antología, p. 30.

Sin embargo no hay que olvidar -señala-, que aunque contengan niveles de conocimiento objetivo, no dejan de ser ciencia de clase, en la medida en que la ideología influye en su configuración, fijándose fronteras estructurales en su concepción global de la realidad al tratar de encubrir el carácter clasista de la sociedad que estudia, lo que hace que se creen una serie de distorsiones y coartadas en el funcionamiento global de la teoría, para truncar y redefinir los conocimientos parciales que se pueden y deben producir, de acuerdo a sus necesidades.

Es por eso que, para comprender el carácter del lenguaje escrito, como objeto de conocimiento, es necesario atender a las condiciones materiales que propician la producción de dicho conocimiento en una etapa determinada. Se debe de considerar, además, que como objeto de conocimiento propiamente escolar, su contenido es condicionado por el contexto social más amplio en el que la escuela se encuentra inmersa. Ya que, como señalan Elsie Rockwell y Ruth Mercado (1985, pp. 88-89), en ella se comunican una serie de interpretaciones de la realidad y de orientaciones valorativas y normativas, que son elementos del "folklore", del "sentido común" y de la ideología dominante de una sociedad:

La ideología difundida entre las capas sociales dirigentes es evidentemente mucho más elaborada que los trozos sueltos de ideología que es posible reconocer en la cultura popular. Así, Gramsci distingue diferentes grados cualitativos que corresponden a capas sociales determinadas: en la cúspide la concepción del mundo más elaborada: la filosofía. En el nivel más bajo: el folklore. Entre estos dos extremos, el "sentido común y la religión. (12)

(12) Hughes Portelli. *Gramsci y el bloque histórico*. En UPN. Formación social mexicana I, vol. 1, Antología, p. 29.

Por lo tanto, para comprender esa realidad social que condiciona el proceso educativo, su análisis se facilita a través de las categorías de modo de producción, fuerzas productivas y relaciones de producción, que dentro del materialismo dialéctico han servido para la caracterización de etapas socioeconómicas históricamente determinadas, que han condicionado la vida del hombre en sociedad. De esta forma: comunismo primitivo, esclavismo, feudalismo, capitalismo y socialismo, nos ofrecen determinadas pautas que facilitan el análisis del papel que le ha tocado jugar a la escuela en la consolidación de determinado sistema económico, a través de la producción y acceso al conocimiento "socialmente aceptado".

El fin propio de toda ciencia es conocer y a él subordina cualquier otra consideración. Pero, a la vez, como forma específica de la actividad humana, inserta en determinado contexto social, aun siendo un verdadero fin en sí, sirve a una finalidad externa, que le impone ese contexto: contribuir principalmente al desarrollo de las fuerzas productivas y al mantenimiento (reproducción) de las relaciones de producción vigentes o a su transformación o destrucción. Fin propio y finalidad externa de las ciencias se relacionan y condicionan mutuamente. El fin propio se persigue por una finalidad exterior y ésta se asegura cumpliendo el fin propio. (13)

Así, realizando un recorrido cronológico por la historia de nuestro país, se pueden distinguir seis épocas características en la vida de la educación en México, reflejando la índole cultural del tiempo en que se producen:

1. La educación entre los pueblos precortesianos. De carácter netamente tradicionalista en la transmisión de la

(13) Adolfo Sánchez Vázquez. *La filosofía y las ciencias sociales*. En UPN. Sociedad, pensamiento y educación I, Antología, p. 30.

cultura del pasado, de generación a generación, con el objeto de perpetuar las clases o estamentos sociales.

2. La época de la educación confesional. Desarrollada durante el colonialismo, se caracterizó por sus bases teológicas, encaminada a cubrir las demandas laborales, docentes y de investigación generadas por la explotación de las riquezas naturales y los servicios de los grupos dominantes.

3. El período de la enseñanza libre. Surge a partir del movimiento de Independencia, y a través de una política liberal, se propone sustraer la dirección educativa del influjo del clero para ponerla en manos del Estado. Para tal fin se realizó un plan de educación basada en la ciencia, la popularización de la enseñanza principalmente en la primaria, la democratización de la instrucción superior, la obligatoriedad de la enseñanza y el laicismo como medio para acabar con el fanatismo religioso y, por otro lado, para proveer a México de personas capacitadas para el trabajo.

Tras la victoria lograda por los liberales en 1855, sus representantes se dedicaron a llevar a cabo los principios conjugados en el Plan de Ayutla con el objeto de iniciar el desarrollo nacional basándose en procedimientos de tipo capitalista. El primer obstáculo que había que eliminar era la Iglesia Católica, como principal terrateniente del país, cuyos latifundios limitaban la vía a la extensión de los mercados interno y externo. La enseñanza libre, la nacionalización de bienes y monopolios clericales y la privación de la participación de la Iglesia en asuntos cívicos, se transformó en la dominación de grupos favorecidos que, antes de representar intereses populares, orientaron al sistema educativo hacia fines lucrativos y, en la mayoría de los casos canalizando la enseñanza hacia contenidos capaces de ser absorbidos por los servicios y demandas emanados de las clases medias y altas. (14)

(14) Martha Robles. *Educación y sociedad en la historia de México*, pp. 48 y 49.

4. La pedagogía del movimiento de Reforma. Con sus principios de gratuidad, laicismo y obligatoriedad, de tendencia positivista, surge con la idea de propagar las ideas científicas en busca de postulados objetivos y experimentales por considerar que los fines de la enseñanza deberían ser parte de la concepción práctica de progreso, sustentando una fuerte oposición hacia el dogmatismo y la educación "teórica" puesto que, durante el régimen dictatorial de Porfirio Díaz, toda la atención estaba centrada en lograr el desarrollo económico y material del país.

Durante la última década del siglo XIX, los grupos educados en universidades europeas, comienzan a transmitir las tendencias empiristas del positivismo. No sólo en las aulas sino entre los funcionarios públicos, las ideas científicas se propagan en busca de postulados objetivos y experimentales. La concepción de la sociedad, como un todo integrado, daba pautas de conducta para redefinir los proyectos que, con "orden y evolución", serían parte integrante de la estructura social mexicana hasta 1910. Los procedimientos metodológicos sometían al riguroso control gubernamental a los elementos que conformaban la lenta dinámica del sistema. El resultado de la deducción empírica estalló en la lucha armada, "experimental" y... fallida. (15)

5. La corriente revolucionaria de la pedagogía social y socialista. Con la intención de debilitar la influencia extranjera, se confirma el laicismo, orientándolo primero a la formación democrática y, posteriormente, al populismo. El objetivo era la formación de hombres libres, cultos y autosuficientes para determinar el poder político y económico de la nación. Para tal fin, en 1917 se promulga la Constitución Mexicana que legaliza la enseñanza libre y responsabiliza al Estado de la instrucción pública. El naciente programa educativo

(15) *Ibid.*, p. 69.

contempla la necesidad de un nuevo concepto de enseñanza técnica para la formación del personal que levantara al país de la miseria y el devastamiento de siete años consecutivos de lucha armada. Este nuevo programa educativo tenía que ser acorde a los objetivos del modelo económico adoptado ya desde la administración de Obregón, y orientado a la industrialización del país.

Así, bajo el lema "la ciencia protege al pueblo", a partir de ese momento se puede observar una gran expansión de los servicios educativos hacia las clases populares:

Instructores, libros y arte serían las nuevas armas que redimirían y purificarían las diferencias raciales, económicas y sociales. La educación sería el único medio de la unidad nacional y el ejercicio democrático, porque al tener conciencia de sus fines humanos, el individuo llegaría a participar activamente en la formación de una nueva cultura que exaltaría los más altos valores espirituales. El nacionalismo sería concebido como la realización propia creada por la mezcla étnico-cultural que, a través de la unión favorecen una nueva concepción de la vida y su realización por medio de expresiones estéticas, morales y de organización social. La intuición creadora sería el elemento básico de la superación espiritual en la concepción étnico-cultural de Vasconcelos. El hombre educado sería capaz de integrar los más altos valores de la condición humana, cubrir las necesidades económicas, sociales y políticas de su sociedad, alcanzar el placer creativo del ejercicio artístico para alimentar el espíritu, predominando entre ellos el sentimiento crítico y su participación en un proceso de democratización que surgiría inevitablemente, de una sociedad civilizada y mestiza. (16)

Una vez más, posturas utilitarias que favorecían a las clases acomodadas, a través de la promoción de conocimientos susceptibles de aplicarse en un programa de desarrollo económico. La alfabetización era un aspecto necesario para habilitar a la población a su participación activa en nuevas fuentes de trabajo, vinculadas a labores de producción en gran escala, con manejo de

(16) *Ibid.* pp. 96 y 97.

maquinaria que exigía entrenamiento previo de los trabajadores.

Desde la época de la Colonia hasta este momento, todos los escasos estudios científicos que se realizaban en México, estaban encaminados al conocimiento de los recursos naturales susceptibles de ser explotados. A partir de la labor de Vasconcelos, las disciplinas sociales y las humanidades recibieron un gran impulso, a través de su filosofía vitalista y dinámica trataba de analizar a la sociedad mexicana, ya que hasta estos momentos se carecía de técnicas y procedimientos de investigación científica para analizar la problemática económica, social y política del país. Posteriormente, la teoría biológica del conocimiento y la doctrina pragmatista que difundía Antonio Caso, sentó un precedente importante para el desarrollo de las Ciencias Sociales:

Caso, el filósofo antipositivista y gran defensor del pragmatismo, contribuye a la difusión y el estudio somero de las corrientes alemanas del pensamiento contemporáneo que habrían de contribuir a la introducción de nuevos procedimientos metodológicos. El evolucionismo spenceriano comenzó a mezclarse en las aulas universitarias con teorías y corrientes de la fenomenología (...) (17)

Lo anterior dio lugar a la denominada educación socialista, el compromiso revolucionario incluía a las instituciones de educación superior, que para cumplir con su función social deberían adoptar la filosofía del materialismo histórico como orientación de sus tareas docentes, culturales y científicas. Ya que al considerar la cultura como la creación de valores, la formación del estudiante debería partir de su realidad para comprenderla y, consecuentemente, transformarla.

(17) *Ibid.*, p. 123.

Sin embargo, durante el período cardenista la preocupación se orientaba a la enseñanza técnica, la experimentación mecánica y la investigación para proveer los cuadros técnicos y los servicios profesionales que apoyarían la producción nacional, acorde a su estrategia nacionalista, apoyada en el modo de producción agrícola e industrial.

La clara visión de Cárdenas sobre el futuro de México estaba apoyada en las funciones educativas del Estado, enfatizando la necesidad de actualizar sistemáticamente los planes y programas en aspectos específicos de las ciencias aplicadas, y las técnicas industriales y especialidades profesionales que correspondían a físico-matemático, ciencias biológicas y ciencias económicas, que respondieran, sobre todo, al proceso de expropiación petrolera efectuada en este período, ya que:

La mayoría de los obreros y "changos" petroleros eran analfabetos, ninguno tenía conocimiento sobre la coordinación de la maquinaria. Cada trabajador estaba asignado a una función mecánica que ejecutaba de acuerdo a señales dirigidas por los técnicos extranjeros (...). Había que educar químicos e ingenieros petroleros, mecánicos y electricistas, geólogos y matemáticos para iniciar el proceso de transformación del petróleo. (18)

6. La educación al servicio de la Unidad Nacional. Al llegar a la presidencia de la República, Manuel Ávila Camacho en 1940, el destino del país es percibido desde otro punto de vista. Según él, ni con reformas agrarias ni con estudiantes socialistas se podría combatir la pobreza, por eso, señala, hay que producir y para ello hay que promover la inversión y la dirección de la

(18) *Ibid.*, pp. 168 y 169.

clase dominante, como única alternativa para generar empleos; por otro lado, se prioriza la industrialización del campo con técnicas de cultivo avanzado que sólo podrían financiar los grandes capitales privados.

Así, las restricciones que había padecido la clase acomodada durante el sexenio anterior, se verán ampliamente recompensadas a partir de este momento. De 1946 a 1952 se logró una plena consolidación de la iniciativa privada a través de la banca, la industria y el comercio de los centros urbanos, aunado a los grandes incrementos de préstamos norteamericanos favorecidos por Alemán, con el fin de acelerar la industrialización nacional.

En esta etapa se observa una gran migración a los centros urbanos, convertidos durante el alemanismo en verdaderos focos de atracción para los residentes de áreas rurales, que abandonaban sus hogares con la esperanza de conseguir mejores condiciones de vida.

La educación popular quedaba relegada al no ser considerada ya como factor determinante para el desarrollo. Por lo que se sufre una gran restricción de presupuestos oficiales para atender la demanda educativa. Situación que es aprovechada por las instituciones privadas para extender su campo de acción:

Desde 1945 la educación volvería a ser libre de credo y doctrina para permitir que el proceso diversificador de la enseñanza se desarrollara acorde a la desintegración de los ideales populares del levantamiento armado. Esta reforma constitucional favoreció enormemente la participación religiosa para atender la demanda educativa. Las instituciones de carácter privado comenzaron a desempeñar un importante papel como complemento a los deficientes servicios de educación pública federal (...). La reducción del presupuesto para la educación, desde el sexenio de Ávila Camacho hasta el término de la presidencia de Ruiz Cortines, sería la causa fundamental de los problemas que padecemos actual-

mente en las incongruencias que resultan de los avances de desarrollo tecnológico, la prosperidad económica de las grandes ciudades y una amplia población rural o semiurbana aún esclava de la ignorancia y la miseria. (19)

Para el año de 1960, se empezaron a resentir las consecuencias de estas determinaciones. Por un lado, el desmesurado crecimiento demográfico de las ciudades, condenaba a más niños a jamás pisar un aula escolar. Por otro lado, los egresados universitarios tenían que recurrir a instituciones extranjeras para realizar estudios de posgrado en especialidades científicas.

Al Presidente Adolfo López Mateos (1958-1964), le tocó afrontar la heterogeneidad del sistema educativo, que exigía una reforma radical para ajustar la realidad del sistema político, con la demanda de personal especializado que imponía con urgencia el desarrollo y la insostenible dependencia tecnológica. Estableció un programa educativo que incluía la incorporación de textos gratuitos para toda la primaria. Con la aplicación del Plan de Once Años, el Estado enfatizó la conducción del proceso mental y emocional de los escolares a través de la internalización de sentimientos tales como: el amor a la patria y el valor de la libertad, de la independencia, de la paz entre las naciones y de la solidaridad de los hombres y de los pueblos. Pensaba que despertando en los niños el interés por su medio geográfico, la economía y las estructuras sociales y culturales de su país, las escuelas desarrollarían sentimientos de

(19) *Ibid.*, p. 190.

colaboración, conservación y desarrollo de los valores y recursos que el medio ofrece. Sin embargo, una vez más se prueba la ineficacia del Estado para integrar a la población en una unidad nacional. Siendo el movimiento estudiantil del '68 la prueba más feaciente de esta desarticulación:

El cumplimiento de un método aprendido en las aulas sometió a la prueba de la validez a todo un sistema de poder. La verdad escolar resultó incompatible con las ideas admitidas. No carece de ironía el resultado: lo asimilado en la Universidad se transformó en móvil de cambio social; el cuestionamiento del sistema surgió de la parte que tiene encomendada su sostenimiento ideológico y profesional. La crítica del sistema contenía la exposición de problemas no resueltos y detenidos mediante el uso vario y deforme de la fuerza y de la corrupción. (20)

Para calmar pasiones, en 1970 Luis Echeverría echa a andar el programa nacional de "Reforma Educativa", como respuesta a las demandas sociales, económicas y políticas de los centros urbanos del país. Uno de los principales objetivos era habilitar e integrar a la población a la actividad económica y cultural de México, mediante un proceso de concientización sobre los problemas de la nación, o sea, pretendía favorecer un cambio de mentalidad a través de la depuración de las técnicas de enseñanza, en correspondencia a una estrategia educativa de tendencia nacionalista a fin de contrarrestar el subdesarrollo, la subordinación colonialista, la influencia de los medios masivos de comunicación y la ingerencia sistemática y acumulativa de mensajes y valores transmitidos con un afán consumista por los representantes de bienes y servicios. Pretendía, a la vez, la formación de los cuadros técnicos y profesionales para combatir

(20) *Ibid.*, p. 209.

la dependencia tecnológica del extranjero.

Por primera vez en la historia de la educación mexicana se cuestiona la tradición verbalista del docente, y se incluye la innovación de estimular el aprendizaje con métodos de investigación y experimentación del niño, desde los primeros años de escolaridad, para favorecer el descubrimiento de su medio social y natural. Sin embargo, aparejado a este objetivo, el gobierno estrecha los canales de expresión popular, legitimando sus medios de control hacia las instituciones que sostienen la organización gubernamental. A la vez que la orientación técnica de los objetivos educativos conlleva la integración de los escolares, para legitimar la estructura económica y social vigente.

Durante el sexenio de José López Portillo, es clara la tendencia racionalista, desarrollista y modernizante de la educación. Su política se centra en lograr la eficiencia de este sector y la introducción del proceso tecnocratizante en el proceso educativo, percibiéndose un interés cada vez más creciente en el cómo enseñar, en detrimento del qué enseñar, basándose para ello en la implementación de modelos educativos generados en otros países, pero que según el gobierno han de coadyuvar al logro de la eficiencia-rendimiento del aparato escolar, a través de una mentalidad de "negocio rentable". Para tal fin, entre otros, se propone: elevar la eficiencia administrativa y financiera del sistema educativo, así como los objetivos programáticos prioritarios, las metas y los programas de acción del sector educativo donde se especifican las etapas y los tiempos en que deberán ser cubiertos dichos programas y objetivos, haciendo

responsable a los estados, de su puesta en práctica, a través de una propuesta de descentralización del sistema.

La política en materia educativa de Miguel de la Madrid Hurtado sigue la misma directriz de la anterior "Educación para todos", resaltando el interés por el desarrollo de la nación y el afianzamiento de la soberanía, la libertad, la democracia y la justicia, ante la convicción de que la "Revolución educativa" debe promover un cambio en la conducta y la actitud del individuo en sociedad, a través del conocimiento de la cultura y la investigación científica y tecnológica. Mismo que será la pauta para la renovación y congruencia del todo social, a través de mejores niveles de aptitud y calificación de los recursos humanos, para que puedan ser incorporados productivamente en las tareas sociales, y la generación, con mayor intensidad, de conocimientos científicos y tecnológicos susceptibles de ser aplicados a la realidad socioeconómica del país.

El caso es que, hasta con lo ahora expuesto, se puede observar claramente las funciones de "socialización" que el gobierno ha encomendado al sistema educativo, supeditando siempre sus programas a las necesidades económicas y políticas del grupo en el poder. Al respecto:

Los educadores radicales han insistido en que las funciones primordiales de la escuela son: la reproducción de la ideología dominante, de sus formas de conocimiento y la distribución de las habilidades necesarias para la reproducción de la división social del trabajo. Es por eso que, desde la perspectiva radical, las escuelas como instituciones sólo podrían ser entendidas mediante un análisis de su relación con el Estado y la economía. Y según este punto de vista, la estructura profunda o el significado subyacente de la enseñanza sólo podría descubrirse a través de un análisis de cómo las escuelas han funcionado como instrumento de la reproducción social y cultural; es

decir, cómo han legitimado la racionalidad capitalista y apoyado las prácticas sociales dominantes. (21)

De ahí que, para adaptar al niño al futuro desempeño del rol adulto a que está destinado, más que a la construcción del conocimiento, es el Estado el que determina cómo, cuándo y qué ha de "saber" el pueblo para convertirse en una eficiente fuerza de trabajo. Esto justifica también los cambios que han existido en cuanto a la concepción del proceso enseñanza-aprendizaje, pasando de:

La educación tradicional, en la que se considera al niño como un objeto o recipiente al que hay que llenar, a través del desarrollo de la capacidad para retener y repetir información transmitida por el profesor, que como mediador entre el saber y los educandos, su figura resulta ser la de mayor relevancia, ya que como único orador o expositor, deberá transmitir a los educandos los contenidos de lo que las autoridades han considerado que deben aprender. Aquí, todo está formulado, previsto, cerrado a las circunstancias, a los cambios, a las transformaciones del sujeto y del medio. De tal suerte que, al no responder a las necesidades del niño, a su proceso de desarrollo y su entorno inmediato, sirva más para seleccionar a los mejores alumnos.

Posteriormente, desde que económicamente el desarrollo del país se centró en el proceso de industrialización, en el ámbito educativo se empieza a gestar el primer intento renovador ante la patente infuncionalidad de la escuela tradicional. Surgiendo

(21) Henry A. Giroux. *Op. Cit.*, p. 102.

así, la Tecnología Educativa, que toma auge a partir de la expansión del capitalismo nacional, caracterizado por la gran inversión extranjera y el desarrollo tecnológico. Motivo por el cual, aunque se haya planteado como una propuesta alternativa al modelo tradicional de enseñanza, en la práctica fue adoptada para responder a las necesidades de "progreso", "eficacia" y "eficiencia" de una sociedad capitalista, ya que si bien es cierto que a través de ella se pretendió superar los problemas de la educación tradicional, en la práctica ha continuado con el carácter instrumental de aquélla para racionalizar al máximo la enseñanza en el salón de clases.

Y en consecuencia, mientras la escuela siga respondiendo a intereses externos a ella, es de esperarse que, sin importar la forma que se adopte para la conducción del proceso enseñanza-aprendizaje, siempre estará encaminada al desarrollo en el individuo, única y exclusivamente de:

Capacidades: en cuanto a la habilidad para realizar las tareas involucradas en los roles individuales y, en cuanto a la capacidad de convivir de acuerdo a las expectativas de los demás, conforme al comportamiento interpersonal apropiado para esos roles.

Para tal fin, el sujeto no necesita más que unos cuantos conocimientos básicos, que no dejan de ser parcelas de la realidad. Nociones que los sabios o científicos han descubierto y elevado a la categoría de verdades, pero que por tal motivo resultan ajenas, fragmentadas y ahistóricas.

Tal situación no es fortuita, ya que precisamente, al grupo

hegemónico no le conviene proporcionale a las masas elementos que los hagan capaces de explicarse y cuestionar las relaciones de explotación a las que son sometidos:

Un pueblo manso y resignado, respetuoso y discreto; un pueblo para quien los amos tienen siempre la razón, ¿cómo no habría de ser el ideal de una burguesía que sólo aspira a resolver su propia crisis, descargando todo el peso sobre los hombros de las masas oprimidas? Sólo un pueblo "gentil, meditativo" podría soportar sin "parloteo" la explotación feroz. Y (...) la mayor suma de educación de que ha disfrutado una parte de la clase trabajadora en los últimos años es perjudicial y peligrosa, porque la hace demasiado independiente. (22)

Pero el gobierno no es ajeno a esta realidad, y sabe que con tales acciones agota cada vez más la capacidad de tolerancia del pueblo. En consecuencia, más que conocimientos, se requiere involucrar al individuo en:

Compromisos: en cuanto a la internalización de los valores más generales de la sociedad y para el desempeño de un tipo específico de rol dentro de la estructura social.

En este sentido, el sistema educativo es maniqueísta al adoptar valoraciones "socialmente aceptadas", tales como: bueno-malo, virtud-defecto, verdad-falsedad, etc. Las cuales son aplicadas también para calificar las actividades científicas y profesionales, restringiendo la posibilidad de poner bajo crítica los parámetros establecidos de verdad y/o eficiencia. Con lo cual, a la vez que se aprende, se aprende también a olvidar las formas compulsivas y violentas en que la capacidad crítica ha sido cercenada, al ser sometidas a las "reglas de juego" establecidas, que restringen la verdadera formulación de problemas

(22) Aníbal Ponce. *Educación y lucha de clases*, pp. 199 y 227.

de acuerdo a la realidad social, quedando tan sólo en la apariencia de las cosas y los conflictos, una vez más, sin solución.

Por ende, un sujeto "educado" representa un ser conformista, buen productor y mejor consumidor, pero sin conciencia de lo que produce o consume, que cumpla a la perfección su papel dentro de la sociedad, pero sin llegar nunca a la conciencia de los límites, importancia o destino de su quehacer. En estos términos, cuestionar resulta sinónimo de destruir, y dudar significa no haber alcanzado un ajuste social "adecuado".

En la pedagogía pomposamente llamada para la vida, la del pragmatismo, que proporciona los sujetos que el mercado exige, la uniformidad es un patrón y el conformismo el ideal para las acciones humanas. El hombre nos repetirán sus teóricos, es preceptor de la naturaleza y de él mismo, y su praxis debe corresponder a ese destino (...) El individuo debe ser liberado de su carga ancestral de complejos y de frustraciones que lo convierten en inconforme, maligno, perverso, y las interacciones sociales son las encargadas de domesticar, depurar, canalizar esas tendencias egocéntricas y negativas para lograr que finalmente el toro se convierta en paciente buey. La educación es el eje del proceso de autocontrol social y frustra la naturaleza de los hombres pero les brinda la correspondiente gratificación con la vida armoniosa de la sociedad. (23)

Como docentes deberemos comprender que es esa necesidad pragmática-utilitaria lo que hace que el objetivo de una verdadera educación de las grandes masas no se vea coronado con el éxito, por muchos esfuerzos y buena voluntad que se tenga en conseguirlo, pero sin analizar el juego de fuerzas que se esconden en el trasfondo de la realidad educativa que hacen que por sí mismos, planes y programas no nos lleven a lograr tal fin, ya que para lograrlo:

(23) Alberto L. Merani. *Del Pinocchio de Collodi al Pinocho de Walt Disney*. En UPN. Análisis de la práctica docente, Antología, p. 113.

Un sistema educativo debe ser congruente en sus fines y en su composición; responder a un concepto de nación, a una idea del futuro y a una finalidad histórica. Nos referimos a un todo en que la congruencia sea factible entre la enseñanza del deber ser y la realidad; entre el predicado oral y el ejemplar. ¿Cómo podremos enseñar con éxito el apotegma de Juárez cuando la ley que exhiben en sus relaciones, tanto los individuos como las naciones, es la fuerza? ¿Cómo podremos impartir la democracia, hacer compatibles sus principios frente al caciquismo, a la violación genérica de la voluntad popular? ¿Cómo construir una nación independiente con una sociedad que tiene por suyo el modelo norteamericano de vida? ¿Cómo inculcar los valores del espíritu frente a la dictadura utilitaria del consumo? ¿Cómo exaltar la justicia social frente a la realidad social? ¿Podremos enfrentar la verdad, en educación sin conflicto? (24)

Esa es la gran paradoja de nuestro sistema educativo y esa es nuestra realidad nada fácil, que además, parece agudizarse aún más cuando Carlos Salinas de Gortari llega a presidencia de la República para hacer frente a una situación ya inaplazable. Cuando, por un lado, el desgastado programa de desarrollo económico por la vía de la industrialización del país ya no tiene más futuro. Por otro lado, cuando a través de la denominada "integración silenciosa" se presenta la inevitable invasión yanqui, realidad que el gobierno "oficializa" con el Tratado de Libre Comercio en el que nosotros, por cierto, no podríamos incursionar más que como meros consumidores de la producción extranjera en nuestro país, y como proveedores de materia prima y mano de obra "calificada". Cuando el mismo grupo hegemónico reconoce que México posee variados recursos naturales, un mercado interno potencial y la disponibilidad de abundante mano de obra fácilmente entrenable a precios competitivos.

De ahí que, reorientando su política en este sentido, como

(24) Arturo González Cosío. *Los años recientes 1964-1976*. En UPN. Política educativa, Antología, p. 246.

primera medida correctiva busque "eficientar" el sistema educativo a través de su programa de Modernización, de tal forma que:

En el proyecto pedagógico moderno los valores de la producción -utilidad, eficiencia y excelencia-, comparten créditos con los valores intelectuales -reflexión crítica y creatividad-; así como con los valores estéticos y morales. Sin embargo, uno de los puntos claves que deberán discutir las ciencias sociales, es sí la nueva metodología y pensamiento crítico-reflexivo se amplía también al tipo de sociedad que se está formando, o únicamente reduce el aspecto "crítico-reflexivo" a la creación de meros procesos científicos-técnicos encaminados al incremento de la productividad sin cuestionar el contexto de relaciones sociales en el que se desenvuelve. (25)

Y anticipándose a los resultados de su puesta en práctica, podemos predecir que no existirá ningún cambio significativo mientras a través de la escuela se sigan satisfaciendo los intereses y necesidades del sistema económico. Sin querer ser pesimistas, esa es la realidad y, basta con conocer la estructuración de los planes y programa de estudio de la Modernización Educativa para comprender que ésta como cualquier otra política educativa, por sí misma no ofrece ninguna posibilidad emancipatoria. Sobre todo cuando en el actual programa, sin ningún preámbulo, se señala la urgente necesidad de organizar la enseñanza de aquellos conocimientos y habilidades considerados como fundamentales para asegurar el desarrollo del individuo y su incorporación activa al mundo productivo en la cambiante dinámica social.

Y con respecto al lenguaje escrito, específicamente, se puede observar que curiosamente éste se ha constituido por sí mismo en un fenómeno muy singular en relación a otro tipo de

(25) Prudenciano Moreno Moreno. La política económica de la Modernización Educativa. En la Revista Pedagogía, vol. 08, núm. 01, p. 16 y 36.

conocimiento, ya que la preocupación por su adquisición ha estado siempre presente en los programas escolares, aunque su incorporación responda, de una u otra forma, también, a necesidades puramente utilitarias.

Así, por ejemplo, durante la época de la Colonia, el interés por su aprendizaje respondía al proceso de aculturación del pueblo mexicano, ya que a través de sus programas de "castellanización" y "evangelización" se buscaba únicamente someter a la población, imponiéndole las pautas culturales del colonizador.

A partir del movimiento de Independencia, la "popularización" de la educación, enseñar a leer y escribir a las grandes masas, representó el arma principal para la lucha ideológica y política que se establecía en esos momentos entre la Iglesia y el Estado.

Posteriormente, desde que económicamente el desarrollo del país se centró en el proceso de industrialización, su aprendizaje se torna como premisa indispensable para el buen funcionamiento de las máquinas y, por consiguiente, para poder incorporarse como obreros a las fábricas, se requiere que el individuo posea los elementos mínimos -lectura, escritura y operaciones básicas-, que le permitan seguir las indicaciones de su manejo.

Hoy, se puede observar en mayor grado esa necesidad pragmática-utilitaria hacia la adquisición del lenguaje escrito, cuando el gobierno, argumentando que en los programas de estudio o "Cartas Descriptivas" propias de la Tecnología Educativa, se olvida la formulación de aprendizajes curriculares significativos para la formación de los alumnos, procurando únicamente "poner al

día" a las instituciones en el uso de los adelantos tecnológicos, propone la erradicación de éstos y la implementación de un nuevo plan y programas de estudio tendientes a fortalecer los conocimientos y habilidades realmente básicos, entre los que destacan claramente las capacidades de lectura y escritura, el uso de las matemáticas en la solución de problemas y en la vida práctica, la vinculación de los conocimientos científicos con la preservación de la salud y la protección del ambiente. Todo ello condensado en un programa de contenidos básicos, a fin de promover la micro-planeación educativa, tal como se señala en el mismo documento, pero que en realidad no es otra cosa que la traducción en términos de aprendizaje de los lineamientos político-educativos emanados a nivel nacional, y adoptado como documento orientador para el diseño del plan del curso, acorde a su ámbito de aplicación y previendo la vertebración de los niveles preprimaria, primaria y secundaria.

De ahí que, en cuanto al lenguaje, su campo pretenda convertirlo en un espacio de sistematización de 10 a 60 grados, a través del cual los alumnos adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales (la lectura y la escritura, la expresión oral, la búsqueda y la selección de información) que les permitan -señala- aprender permanentemente y con independencia, así como actuar con eficacia e iniciativa en las cuestiones prácticas de la vida cotidiana.

El propósito fundamental de este nuevo programa es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita.

Para alcanzar esa finalidad es necesario que el alumno, de acuerdo a dicho documento:

- Desarrolle su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.

- Aprenda a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos de diversa naturaleza y que persiguen diversos propósitos.

- Aprenda a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a construir estrategias apropiadas para su lectura.

- Adquiera el hábito de la lectura y se forme como lector que reflexione sobre el significado de lo que lee y pueda valorarlo y criticarlo, que disfrute de la lectura y forme sus propios criterios de preferencia y de gusto estético.

- Desarrolle las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.

- Conozca las reglas y normas del uso de la lengua, comprenda su sentido y las aplique como un recurso para lograr claridad y eficacia en la comunicación.

- Sepa buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo. (Tomado del Plan y Programas de estudio 1993).

Así, los contenidos básicos para el quinto grado de educación primaria de este nuevo programa se centran en el desarrollo de la lengua hablada, lengua escrita, recreación literaria y reflexión sobre la lengua, considerados como ejes temáticos para la organización de los contenidos y las actividades propuestos para este grado y que deberán consolidarse

en el siguiente, quedando establecido para:

1. La lengua hablada:

- Normas de intervención en conversaciones formales.
- Capacidad de descripción oral de rasgos físicos y de conducta.
- Exposición individual y por equipos de temas.
- Estrategias para realizar informes, reportes y resúmenes orales.
- Uso del vocabulario adecuado para situaciones específicas: diferencia entre términos cotidianos y especializados.
- Planeación, realización, análisis y presentación de entrevistas.
- Control del tono y volumen de voz.

Situaciones comunicativas

· Narración

- Invención de un argumento a partir de un tema dado, realizado individualmente, en parejas o por equipo.

· Descripción

- Descripción de personajes conocidos, de sus rasgos físicos, de su conducta y de sus estados de ánimo, para escribir un texto o realizar un guión teatral.

· Exposición

- Planeación individual y por equipos, eligiendo el título adecuado, la forma de desarrollo y las conclusiones.
- Búsqueda de información en las fuentes adecuadas.

-Cuidado de utilizar el vocabulario idóneo para lo que se quiere comunicar.

·Entrevista

-Entrevista a personas de la comunidad para obtener información. Realización de reportes y análisis de los mismos.

·Discusión

-Argumentación y fundamentación de puntos de vista con tema a elección de los alumnos.

-Discusión sobre los mensajes de los medios de difusión masiva, confrontación con la realidad.

2. Lengua escrita

·Dicción, fluidez, volumen y entonación en la lectura en voz alta.

·La estructura de diversos tipos de texto: textos literarios, instructivos, informativos, periodísticos.

·Identificación de relaciones causales descritas en diferentes tipos de texto.

·Discernimiento de las ideas principales y de apoyo en un texto.

·Elaboración y uso de resúmenes.

·Elaboración de apuntes de clase, discriminando ideas por su importancia.

·Manejo de abreviaturas usuales en el diccionario.

·Uso de fichas bibliográficas.

·Uso de fichas de trabajo.

·Uso de "m" antes de "b" y "p", y de "n" antes de "v" y "f".

- Uso de la letra "h" intermedia.
- Uso de los dos puntos.
- Clasificación de las palabras por su sílaba tónica.
- Escritura correcta de palabras que contengan "y" o "ll".

Situaciones comunicativas

·Lectura

- Lectura de textos en los que sea muy visible la estructura, título, subtítulos, introducción, ideas centrales, ideas de apoyo.
- Fragmentación de un texto en párrafos. Cambios a la secuencia de párrafos. Observación de las relaciones causales.
- Examen y discusión acerca de los aspectos gráficos de un texto y sus significados (negritas, cursivas, pantallas, flechas, etcétera).
- Conocimiento de algunas antologías para conocer sus características. Elaboración de una antología que contenga trabajos escolares.

·Redacción

- Redacción individual y colectiva de textos, considerando título, secuencia y relación entre ideas, con atención a la exposición de las relaciones causales.

·Biblioteca

- Clasificación de los libros y materiales del Rincón de Lectura o biblioteca del aula y elaboración correspondiente de fichas bibliográficas completas (autor, título, editorial, lugar de edición y año).

-Establecimiento de reglas para el préstamo a domicilio.

·Publicaciones

-El boletín escolar. Discusión de sus características y organización de su publicación, repartiendo tareas de redacción.

-Técnicas de estudio

-Elaboración de resúmenes y notas de clase, mediante la distinción de ideas principales y de apoyo.

-Uso del resumen para elaborar fichas de trabajo.

-Confrontación de apuntes realizados por distintos alumnos y análisis de las técnicas para elaborarlos.

3. Recreación Literaria

·Recreación de acontecimientos a partir de crónicas, novelas y relatos históricos.

·Poesía coral. Organización, presentación y uso de recursos materiales.

·Elaboración y representación de obras de teatro.

Situaciones comunicativas

·Lectura

-Lectura oral frente al equipo o al grupo para expresar los estados emocionales correspondientes al texto.

-Lectura comentada y compartida (en parejas, equipo o grupo) de textos elegidos por los alumnos.

·Creación

-Redacción colectiva de guiones para presentar obras de teatro basándose en lectura de narraciones, cuidando la secuencia

lógica.

-Creación de personajes para obras de teatro.

-Elaboración colectiva de cuentos.

·Recreación

-Cambio de personajes y transformación de circunstancias y finales de narraciones leídas.

·Escenificación

-Representación de diálogos extraídos de textos literarios.

-Identificación de las características de algún personaje de la literatura para interpretarlo en clase.

4. Reflexión sobre la lengua

·Reconocimiento de algunas variantes lingüísticas del español determinadas por la región geográfica o por la edad de los hablantes.

·Diferenciación y uso de palabras simples, compuestas y derivadas.

·Ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos relacionados con temas seleccionados de las asignaturas de este grado.

·Uso de pronombres demostrativos.

·Uso de las conjunciones "y", "e", "o", "u".

·Uso de las preposiciones "a", "de" y "con".

·Reconocimiento y uso de los tiempos copretérito y pospretérito del modo indicativo.

Situaciones comunicativas

·Todas las que se generen para el trabajo en los otros ejes, par-

ticularmente, la revisión y autocorrección de textos. (Tomados del Plan y Programas de estudio 1993, de educación primaria).

Así, a través de estos cuatro ejes que se incorporan del primero al sexto grados de educación primaria en los nuevos planes y programas de estudio, se pretende que el papel del alumno cambie del receptivismo al activismo, al tomar como fundamento los supuestos teóricos del Constructivismo. Sin embargo, aunque la intención es muy benéfica para la verdadera formación del educando, su sola postulación no basta para asegurar una verdadera transmutación al respecto, ya que, dadas las condiciones reales de la labor educativa y la misma formación del docente, podrían promover una transgresión de tales objetivos y aterrizar, una vez más, en una conducción del aprendizaje netamente conductista. Acciones que van encaminadas, otra vez, a la formación del sujeto trabajador, sumiso, obediente y respetuoso a la autoridad y a las jerarquías sociales, al pretender la formación de un conjunto de cambios en la conducta del sujeto como consecuencia de acciones determinadas a través del aprendizaje.

Planteado en estos términos, también podemos percibir que de parte del gobierno nunca existirá la promoción de la individualidad del sujeto, porque de todas formas, plantéese como se plantee, mientras el sistema económico vigente siga imperando, resulta utópico esperar de cualquier política educativa un verdadero acceso al conocimiento por parte de las clases populares, ya que tal pretensión representa su propio derrumbe como sistema, porque la ignorancia es, precisamente, uno de los grandes pilares en los que se sostiene, al facilitar la

explotación y el sometimiento de las grandes masas.

Sin embargo, a pesar de este estado de cosas y de ser, tanto profesores como alumnos, los últimos en la escala piramidal del sistema educativo en cuanto a la toma de decisiones, el aula representa un espacio de libertad y autonomía para propiciar el rescate de la libertad del sujeto. Sobre todo si pensamos que nuestro compromiso está con ese pueblo, representado por esa niñez que día a día nos confían con la esperanza de que les ayudemos a trascender esa realidad y, en cambio, nosotros lo único que hacemos es traicionarlos y engañarlos una y otra vez.

En consecuencia, como docentes, no podemos sentarnos a esperar "el derrumbamiento del sistema" para que los postulados constitucionales se cumplan y permitan una verdadera formación integral y armónica del individuo. Así que, partiendo del hecho de que a pesar de todo la realidad no es estática ni permanente, para propiciar un cambio en principio, se deberá antevertir la adecuación del contenido, objeto de conocimiento, a las necesidades de la realidad educativa, y no inversamente, seguir anteponiendo el contenido curricular a esa realidad, ya que únicamente la lógica de la interacción es lo que nos permitirá recrear la realidad del aula para despertar el germen del espíritu crítico y reflexivo. Pretender el verdadero análisis crítico del niño representa partir del "aquí" y "ahora" del proceso educativo, teniendo presente que, como señalan los teóricos radicales, si bien la educación colabora para alienar, también lo hace para transformar, si genera cambios para conservar, también los produce para transformar, a través de la

interpretación de la realidad. Al respecto:

Una de las suposiciones más importantes de la teoría de la resistencia es que los estudiantes de la clase obrera no son solamente el producto del capital ni se someten complacientes a los dictados de maestros y escuelas autoritarios que los preparan para una vida de trabajo aniquilante. Más bien, las escuelas representan terrenos de impugnación marcados no sólo por contradicciones estructurales e ideológicos sino también por una resistencia moldeada colectivamente. En otras palabras, las escuelas son ámbitos sociales que se caracterizan porque en ellas los planes de estudio ocultos compiten con los evidentes, las culturas -dominantes y subordinadas- se enfrentan y las ideologías de clase entran en contradicción. Instituciones relativamente autónomas no sólo proporcionan espacios para comportamientos de oposición y para la enseñanza, sino que también representan una fuente de contradicciones que a veces las hace dejar de ser funcionales para los intereses materiales e ideológicos de la sociedad dominante. (26)

A partir de ello se requiere dejar de concebir el proceso educativo como algo inerte y frío, como el "deber ser" que señalan las autoridades, ya que para entender y poder incentivar determinados comportamientos que se produzcan en beneficio del mismo, se requiere entender aquél como producto de una interacción humana en forma dialéctica en una situación real, que en su conjunto le proporcionan al acto educativo características particulares y únicas, tratando siempre de buscar en las condiciones históricas y sociales las causas de dicho comportamiento.

Ya que sólo una concepción de esa naturaleza, proporcionará los elementos indispensables y necesarios para evaluar el acto educativo en toda su verdadera dimensión, en lugar de seguir aplicando esos parámetros impuestos por la sociedad más amplia, para tasar de acuerdo a los esquemas preestablecidos, en beneficio de los intereses del grupo en el poder.

(26) Henry A. Giroux, *Op. Cit.*, pp. 104 y 105.

Las concepciones educativas de Marx y Engels, en lugar de partir, como anteriormente, del ideal abstracto del hombre realizable, del hombre en sí, fuera del espacio y del tiempo, del hombre entidad y ficción, toman al hombre concreto, tal como vive en la sociedad de la época basada en la gran industria. En lugar de aplicar ideas preconcebidas a los hechos que se desarrollan ante sus ojos, Marx, con un análisis detallado de la estructura económica de su época, y más particularmente del sistema de producción capitalista, extrae las ideas que se deducen de él. Las tendencias educativas que formulan Marx y Engels no son, pues, más que el reflejo de las fuerzas creativas materiales, en lugar de reflejar las ideas creativas que se requiera realizar en el niño.

(27)

Resulta necesario entonces partir de la vida cotidiana, ya que ésta se presenta como una realidad interpretada por los hombres, y para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. Partir de ese sentido común de bases precientíficas con que el niño ha sobrevivido a esa realidad cotidiana que se organiza alrededor del "aquí" del sujeto y el "ahora" de su presente y que comparte con otros a través de una experiencia producida "cara a cara", que es el prototipo de la interacción social. El conocimiento compartido en relación a una historia común en la cual y por medio de la cual permite transitar de lo conceptual a lo personal y es desde esa historia compartida que la realidad es re-significada como perteneciendo al mundo de los sujetos.

Esa realidad, de bases precientíficas se enriquece, al incorporarle nuevos conocimientos y habilidades, a partir de la presentación de una situación problemática, dentro de lo que ya es problemático. Por ende, más que enseñar verdades simples, validadas por la moralidad de lo común y transmitidas con certeza y seguridad, lo que se requiere es incorporar la confusión y la

(27) M. Dormannget. Los grandes socialistas y la educación: De Platón a Lenin, p. 324.

duda al aprendizaje a través del cuestionamiento de la realidad, lograda únicamente con la conjugación de la teoría y la práctica en el planteamiento de problemas.

La pedagogía que busca confundir hace que el hombre conozca más que aquella que ofrece el saber certero; pues implica conocer varias respuestas a la misma interrogante ¿qué es la realidad?, es decir, llevar al sujeto a un estado de desconfianza, de sospechar que las evidencias pueden ser falsas, de dudar de las sencillas verdades. Y desconfianza, sospecha hacia las evidencias y duda del conocimiento sencillo, son aspectos que buscan trascender a la experiencia alienante. (28)

De ahí que sea descalificado el uso de la pura teoría, al identificarla con conocimientos alejados de la realidad. En cambio, un adecuado uso de la duda y la confusión pueden ser pertinentes a una educación que busca la crítica y no la seguridad que proporciona la certeza.

Al compartir la confusión, profesor y alumnos deberán buscar la manera de salir de ella, de indagar, de buscar una significación, porque al trabajar reunidos en torno a los problemas existentes en cualquier disciplina de estudio, y a la realidad con la que se vinculan conducirá a la construcción del saber por la investigación y a la validación del mismo, proceso que significa un consistente trabajo de producción, revisión y profundización permanente, o sea, un verdadero trabajo educativo.

Siempre y cuando se comprenda, para ello, que indagar no significa "investigar con marcas" o "seguir pistas", sino que es una investigación espontánea, pensar por cuenta propia al margen del saber especializado o intelectualmente reconocido, que haga

(28) César Carrizales Retamoza. Subjetividad y ruptura en la práctica docente. En UPN. Análisis de la práctica docente, Antología, pp. 100 y 101.

arribar a un saber transformado, ya sea un conocimiento nuevo, es decir, no pensado anteriormente, o un saber distinto al que se tenía.

Concebimos la aproximación del conocimiento, en las líneas generales, como un proceso de investigación en el que el análisis y la síntesis son operaciones básicas que concurren dialécticamente: visiones sintéticas iniciales, producto de conocimientos previos, dan lugar al análisis de la problemática relevante para su tratamiento que desembocará en nuevas síntesis explicativas, las cuales, al plantear nuevas interrogantes, invitan a continuar el proceso de investigación. (29)

Para ello es interesante la caracterización que Verónica Edwards Risopatrón (1985, pp. 4-19) realiza en cuanto al "Conocimiento Situacional" motivado por el interés de conocer, que parta de la realidad que se crea en torno al sujeto como la "situación" en que sea presentado un conocimiento significativo, cuyo objetivo no es la explicación de una definición dada, sino la autoconstrucción por medio de un *continuum* desde lo conceptual a lo personal y viceversa. Las producciones de los alumnos permean el carácter social y compartido de este tipo de conocimiento, permitiéndonos valorar todas las dimensiones que intervienen en su construcción.

Lo anterior se torna interesante sobre todo si consideramos que la formación implica una experiencia que es subjetiva y objetiva; objetiva porque es producto y expresa diversos ámbitos de formación y subjetiva porque las maneras de percibir y de valorar tienen diferencias de persona a persona. Y la formación,

(29) Esther Carolina Pérez Juárez. Problemática general de la didáctica. En UPN. La sociedad y el trabajo en la práctica docente II, Antología, pp. 6 y 7.

como síntoma de ruptura de lo establecido, implica el cambio de las estructuras subjetivas y objetivas que sólo pueden ser adquiridas a través de la propia experiencia en la apropiación del conocimiento. Entonces:

Una concepción del conocimiento como praxis, en relación con una realidad histórica en la que los conocimientos tienen un sentido con respecto a la totalidad y se ubican en un tiempo y un espacio concretos, nos conduce a la investigación participativa como vía de acceso al saber. En el sentido de la Didáctica Crítica, dos condiciones tendrá que cumplir la investigación en el aula:

.Diluir la diferenciación entre el sujeto y el objeto, los profesores y alumnos deberán mantener una distancia suficiente con respecto a los hechos y procesos motivo de estudio, pero también experimentar directamente el efecto de las acciones emprendidas, del trabajo realizado. Así, los profesores y alumnos son sujetos que investigan una realidad de la que forman parte y, por tanto, objetos de su propia investigación (...)

.Propiciar un juego simultáneo y alterno de reflexión y de acción según lo exija la problemática respectiva: de elaboraciones teóricas o conceptualizaciones y de retorno a la realidad de la que surgieron y a la que se pretende transformar (...) (30)

Lógicamente, el profesor deberá de considerar que la tarea no es fácil, y que ir contra lo establecido lo hará enfrentar muchos sinsabores; pero un intento de cambio tampoco es imposible y, si dicha intención no es sólo una pose, desde el inicio deberá estar bien seguro del tipo de hombre que desea formar y no desmayar en su consecución, previendo de antemano las limitantes que el contexto le depara, al cual deberá enfrentar a sus alumnos en lugar de intentar formar en el aula un mundo aparte, descontextuado e irreal en el que la mayoría de las veces intentamos insertar nuestra práctica educativa a fin de evitar "problemas", ya que:

(30) *Ibid.*, pp. 8 y 9.

Cuando el maestro quiere que la escuela sea liberadora debe obrar de tal manera que sus enseñanzas conduzcan a la apropiación de la esencia humana por el hombre y para el hombre. De esta manera rompe el círculo vicioso de la alienación y la educación deja de ser nihilista porque sus fines no se identifican con los de la ideología y son exclusivamente humanos. Un hombre concreto, desarrollándose en situaciones concretas, se estructura así en el aula, y la docencia pierde la "mala conciencia" que convierte a tantos pedagogos en juglares de la utopía. (31)

Ahora bien, con los anteriores precedentes y volviendo al aprendizaje del lenguaje escrito, se puede establecer que si bien a través de los contenidos propuestos en el nuevo Plan y Programas de estudio se puede promover la actividad del niño en la construcción de su propio conocimiento, eso no es suficiente, ya que se olvida que atendiendo a su epistemología, la construcción del lenguaje, como objeto de conocimiento, requiere de procedimientos similares a su construcción histórico-social.

Por consiguiente, ante las necesidades de "eficiencia" se puede observar que su aprendizaje podría tornarse vacío y fragmentado al centrarse en la adquisición de aspectos referidos a la forma. Porque nos consta que esa misma necesidad ha hecho hasta ahora que se parta de la idea de que el lenguaje escrito es una actividad que tiene lugar en la escuela y que es enseñado única y exclusivamente por el maestro. Ignorando con ello la competencia lingüística del niño adquirida en su ámbito socio-cultural inmediato, que lo ha convertido en un hábil usuario del lenguaje mucho antes de su ingreso a la escuela. Pudiéndose observar la regularidad con que la enseñanza del lenguaje oral queda reducida a una mera técnica de descifrado o decodificación

(31) Alberto L. Merani. *Op. Cit.*, p. 107.

de sonidos. La forma en que la lectura llega a ser considerada como una actividad motora-perceptiva, puramente mecánica, a través de la cual se le exige al niño reproducir los sonidos del habla palabra por palabra e incluso letra por letra, con lo cual lo convertimos en un buen descifrador, sin importarnos la obtención de significados.

En estos términos "un buen lector" será aquel alumno que logre una correcta oralización de todas las palabras que aparecen en el texto, velocidad y ritmo en la lectura. Con lo cual se está evaluando el desempeño en una situación determinada y no la competencia real en la lectura.

En cuanto a la escritura algo similar sucede tanto en su proceso de construcción como en su concepción institucional, ya que, aunque el niño empieza a construir activamente su proceso de adquisición del lenguaje escrito, desde antes de iniciar la enseñanza formal, esto es ignorado muchas veces por el maestro al inicio del ciclo escolar. Pudiéndose observar la mayoría de las veces un intento por enseñar el sistema de escritura a través de una asociación entre formas y sonidos y la práctica de destrezas motora-perceptivas para alcanzar la discriminación y producción de las formas particulares de cada letra. De esta forma, se llega a considerar a la escritura simplemente como "una transcripción gráfica del lenguaje oral".

Producto de una filosofía empirista-asociacionista el aprendizaje de la escritura se considera como un "código gráfico" adquirido a través de la producción de sonidos y su reproducción una y otra vez. De ahí que la metodología de enseñanza tenga

como fundamento la ejercitación repetida del trazado gráfico de los sonidos por medio de infinidad de copias, planas y dictados.

Al respecto:

Ferreiro (1982) observó la práctica del dictado en primer grado durante todo el año escolar y encontró que éste se basaba en unidades lingüísticas no significativas, como las sílabas o los fonemas. Se empleaban palabras aisladas sin relación semántica y cuyo único nexo era el juego de sonidos: olla, oye, allá, yo, floflo, año. Había incluso cadenas de palabras con apariencia formal de oración, pero carentes de mensaje: Susi asa su oso. Eran dictados en los cuales sólo el 6% de los contenidos poseían alguna relación semántica. El resto eran contenidos inconexos. El dictado se desarrollaba presentando el texto modelo como copia, más que dictado, y con constantes repeticiones e instrucciones gráficas y ortográficas. (32)

Es por eso que, como señala Gómez Palacios (1988, p. 97), la práctica tradicional ha demostrado desconocer la naturaleza y complejidad del sistema de escritura, ignorando además, la participación del niño como sujeto activo en la reconstrucción de dicho sistema como única vía posible para su adquisición.

Y esa es, precisamente, la causa de tanto fracaso escolar observable a lo largo de la educación primaria. Y a eso también parece orientarse el nuevo programa, al sugerir entre líneas los usos más indispensables y prácticos del lenguaje, que respondan a las necesidades de producción, tales como, capacidad para interpretar distintos tipos de mensajes y códigos, desde textos escritos hasta sistemas automatizados de información a través de procedimientos que permitan al individuo localizar, traducir, organizar, procesar, analizar y suministrar datos, que no son

(32) Margarita Gómez Palacios. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. En UPN. Desarrollo lingüístico y currículum escolar, Antología, p. 96.

otra cosa más que necesidades instrumentales del sistema económico:

Es indiscutible que el mejoramiento de la calidad de la fuerza de trabajo, a través de la educación y el entrenamiento, es uno de los elementos clave para elevar los niveles de productividad. De la capacitación y el entrenamiento depende la generación del personal con habilidades innovadoras, con flexibilidad y capacidad para adoptar nuevos procesos productivos y tecnológicos. Ya que para poder aprovechar eficientemente la importación de tecnologías y equipos sofisticados de producción, se requiere de un adiestramiento que capacite a trabajadores y técnicos para operarla, adaptarla y conocerla. Y para ello, México cuenta con una enorme concentración de mano de obra barata y fácil de ser capacitada. (33)

Que triste resulta descubrir que a eso se traduce meramente el gran "movimiento renovador" del actual Programa para la Modernización Educativa. Por tal motivo, si a partir de estos nuevos programas de estudio se pretende evitar esa "desviación" y promover en cambio un verdadero aprendizaje del lenguaje, en el proceso educativo se deberán prever las posibilidades reales de comunicación de éste.

Eso hace que ante el instrumentalismo y la pretendida neutralidad ideológica surja la Didáctica Crítica como la opción más adecuada para despertar en el docente el interés por la investigación, el espíritu crítico y la autocrítica, proponiendo poner un "sello personal" a los programas oficiales, partiendo del análisis crítico de toda la situación educativa, atendiendo los fines y contenidos educativos propuestos a nivel nacional, pero cuyos fundamentos ideológicos se basen en perspectivas reflexivas. Ya que sólo así, el maestro podrá atender con

(33) CIDAC. El acuerdo de Libre Comercio México-Estados Unidos: Alternativas para el futuro, p. 223.

certeza el "aquí" y "ahora" del proceso educativo, permitiéndole al alumno participar verdaderamente en el proceso de aprendizaje, seleccionando situaciones que permitan la vinculación de experiencias anteriores en la apropiación de nuevos conocimientos y su actuación directa sobre el objeto de estudio.

Eso es posible ya que dentro de la Didáctica Crítica los programas de estudio se ubican como partes integrantes de todo el engranaje que es el plan general de estudio y son presentados como propuestas de aprendizaje mínimas que el estudiante debe alcanzar en un tiempo determinado. Representando, además, una herramienta de trabajo para el profesor cuyo carácter es indicativo, flexible y dinámico.

En ésta, no se concibe al profesor como reproductor o ejecutor de modelos de programas rígidos y "prefabricados" por autoridades educativas ajenas a la realidad escolar, sino por el contrario, únicamente se le propone al maestro un programa básico que no es de carácter obligatorio, a partir del cual tiene la consigna de elaborar el propio.

Eso le permitirá considerar al inicio del curso la competencia lingüística del niño, adquirida a través del uso cotidiano del lenguaje para comunicar sus pensamientos, emociones y necesidades. Ya que es precisamente este conocimiento previo el que tiene que poner en práctica, desde los inicios del aprendizaje escolar, para obtener significado del texto, ya que:

Cuando una persona se enfrenta a un texto en busca de información, no sólo requiere tener conocimientos respecto a las formas gráficas y a la oralización correspondiente. Si su propósito es obtener significado a partir de lo impreso, el lector debe poner en juego una serie de

informaciones que el texto en cuestión no provee. Se trata de conocimientos que éste posee con anterioridad. (34)

Al respecto, Frank Smith (1989, p. 76) supone que existen dos fuentes de información a las que recurre cualquier lector, tanto experto como principiante: las visuales o signos impresos de un texto que se perciben directamente a través de los ojos, y las no visuales o las que se encuentran detrás de los ojos, o sea, el conocimiento que se tiene del lenguaje en que se ha escrito el texto, el conocimiento del tema o materia de que se trata, etc.

Mismas que son descritas por Kenneth y Yetta Goodman (1989, pp. 76-77) como: grafofonética o conocimiento de las formas gráficas y su relación con el sonido o patrón de entonación que representan -información visual-; sintáctica, que se refiere al conocimiento de las reglas que rigen el orden de las secuencias de palabras y oraciones; por último, la información semántica que hace referencia a los conceptos, vocabulario y conocimientos relativos al tema de que se trata en el texto. Estas dos últimas corresponden a la información no visual descrita por Smith.

Con el objeto de obtener significado, todas estas informaciones le permitirán al lector desarrollar estrategias para predecir y anticipar sin necesidad de ver letra por letra del texto. A partir de lo cual, una estrategia puede definirse como un esquema amplio para obtener, evaluar y utilizar información y,

(34) Margarita Gómez Palacios. Estrategias pedagógicas para superar las dificultades en el dominio del sistema de escritura. En UPN. Desarrollo lingüístico y currículum escolar, Antología, p. 76.

aplicado a la lectura, se refiere a la serie de habilidades que el sujeto emplea para utilizar diversas informaciones obtenidas en experiencias previas, con el fin de comprender el texto.

Eso hará parecer, para alguien que no conoce este proceso, que el alumno en una situación de lectura comete "errores" y, aún más, se atreverá a interrumpir dicha actividad para hacer las correcciones en todo momento, ya que no comprende que:

Todo lector fluído, centrado en obtener significado comete muchos desaciertos que lejos de ser indicadores de patología, reflejan su habilidad para desligarse de la atención detallada de lo impreso y extraer significado. Como consecuencia, es común ver que en un texto, el lector regresa, sustituye, introduce, omite, reclasifica, parafrasea y transforma, no sólo letras y palabras sino también secuencias de dos palabras, frases, cláusulas y oraciones. Estos desaciertos no son más que predicciones, anticipaciones o inferencias que el lector hace a partir de sus conceptos, vocabulario y experiencias previas, que no interfieren en la obtención de significado, ya que en su gran mayoría son anticipaciones que aunque ni corresponden a la palabra exacta que aparece en lo impreso, tienen aceptabilidad semántica en el texto. (35)

Para el docente es de suma importancia considerar lo anterior, para apartar un poco la atención del desempeño del alumno y prestarle más cuidado a su competencia lingüística. Pero eso solamente será posible cuando comprendamos que los desaciertos cometidos en la lectura no son de índole perceptual, sino básicamente psicolingüísticos, en la medida que interviene información sintáctica y semántica durante su proceso de construcción. De ahí que los desaciertos formen parte del desarrollo para llegar a la comprensión de la lectura, y el no permitir que el niño cometa esos "errores" implica bloquear el principal camino para aprender a leer.

(35) *Ibid.*, p. 80.

Desde esta perspectiva la labor del maestro deberá centrarse en hacerle "fácil" ese aprendizaje al alumno, facilitándole la lectura, tratando de responder a lo que está tratando de hacer, brindándole la información y retroalimentación necesaria en el momento adecuado. Hacerles comprender que lo escrito tiene un significado y motivarlos en su búsqueda a través de material impreso de interés para el niño y con significado. Sólo así podrá alcanzar la competencia en lectura crítica y, la satisfacción y el placer de saber leer.

En cuanto a la escritura, se requieren procedimientos análogos. Al principio del proceso educativo se deberá prever su naturaleza y complejidad, así como la participación del niño como sujeto activo en la reconstrucción de dicho sistema como única vía posible para su adquisición.

Se deberá partir de la función social de comunicar que posee el lenguaje, o sea, del lenguaje oral empleado cotidianamente por el niño. Ya que él mismo no le encuentra sentido ni se interesa en éste cuando se bloquea toda posibilidad de usarlo con propósitos funcionales y significativos, logrados únicamente a través de la plena interacción sujeto-objeto de conocimiento y cuyos orígenes se pueden encontrar en el dibujo mismo, que representa las primeras producciones del niño cuando entra en contacto con el lenguaje escrito:

Pareciera estar claro que desde el momento en que los símbolos escritos que ve a su alrededor (al menos en el medio urbano) comienzan a "decir algo", a tener algún significado, el niño empieza un proceso de inferencias e hipótesis que lo llevan cada vez más cerca de la comprensión de la naturaleza de nuestro código alfabético. Estas hipótesis son observables en sus propios garabateos y en sus interpretaciones de

textos escritos y resultan del deseo del niño de darle sentido a todo lo que observa en el mundo que lo circunda (...) La observación de los dibujos y los textos escritos por los adultos le proporciona material que él puede imitar, pero no copiar pasivamente. (36)

Ello pone en evidencia que, ante la necesidad de tratar de resolver los enigmas de su vida diaria, el niño desarrolla un sistema de escritura mucho antes de ser instruido en la escuela, porque involucrado activamente en su propio aprendizaje explora, descubre y juega con ese sistema de escritura convencional que le rodea en un contexto socio-cultural determinado. Y sólo a través de este tipo de actividades que el niño realiza espontáneamente, podrá permitírsele la apropiación de los principios que rigen su desarrollo y, a la vez, hallar los propósitos funcionales para la escritura, la organización o la forma del sistema escrito, y las maneras en que todos éstos se unen y relacionan con el significado y con el lenguaje oral. Ya que a lo largo de este proceso, para que exista una verdadera apropiación, el niño debe someter a prueba muchas hipótesis y descartar algunas conclusiones al decidir que otras son más apropiadas. Tiene que aprender cuáles principios son más significativos y cuáles no lo son y cómo y cuándo se da el cambio de significación.

Al respecto, Yetta Goodman (1988, p. 73), afirma que sólo cuando los profesores aprendan a entender y respetar dichos aspectos del desarrollo de la escritura, la instrucción podrá construirse sobre los principios de la escritura que el niño ya

(36) Hermine Sinclair. *El desarrollo de la escritura: avances, problemas y perspectivas*. En UPN. Desarrollo lingüístico y currículum escolar, Antología, p. 54.

ha desarrollado.

De ahí la necesidad de abandonar aquella concepción de la escritura como "la transcripción gráfica del lenguaje oral" y considerar a la lectura y la escritura como dos formas de comunicación que comparten vocabulario y formas gramaticales, pero que tienen funciones diferentes y que, por lo tanto, requieren de construcción y estilo específico.

Ello nos llevará a entender cómo emplea el niño su competencia lingüística buscando comprender la naturaleza de la escritura; para lo cual se requiere el desarrollo de coordinaciones que suponen un progreso del sistema operatorio del sujeto y este progreso no se logra con la sola transmisión de conocimientos, tal como señala Bresson:

Se requiere la posibilidad del niño para superponer al uso directo del lenguaje una reflexión sobre éste como objeto de conocimiento; una actitud metalingüística que permita juzgar la adecuación del discurso producido con la intención de transmitir significado. Para aprender a leer y escribir el niño debe haber adquirido ciertas formas de razonamiento que le permitan centrar su atención sobre la organización interna del sistema escrito, sobre los elementos que la componen y las leyes que los unen. En el contexto escolar, esto significa que no se puede exigir al niño una actividad lingüística cuyo nivel de complejidad supere su equipamiento operatorio, pues esto traerá bloqueos generadores del fracaso. No se puede desconocer el nivel de desarrollo cognoscitivo. Por el contrario, éste debe guiar el tipo de actividad que se exige al niño. (37)

Por lo tanto, señala la misma autora que, para que la escritura cumpla una verdadera función social de comunicación, el niño tendrá que aprender a reconocer que la lengua escrita tiene características propias, diferentes a las de la lengua oral;

(37) Margarita Gómez Palacios. *Op. Cit.*, p. 89.

comprender la naturaleza alfabética del sistema de correspondencia grafonética y coordinar la convencionalidad ortográfica del sistema con las reglas para dominar los aspectos semánticos y sintácticos.

De ahí también, la importancia de comprender que para acceder a la convencionalidad ortográfica de nuestro sistema, el niño necesita transitar por un complejo proceso de dominio, ya que además de principios fonológicos, se requiere el dominio de otros principios de carácter morfológico, patrones lexicológicos, sistemas semánticos, etc., para poder llegar a la escritura de textos comprensibles. Pero ello se logrará únicamente a través de la experiencia cotidiana del lenguaje, de la lectura y la escritura, que le otorgará al niño las habilidades lingüísticas necesarias para dar forma a un texto, para dar unidad y textura al discurso a través del dominio de patrones de referencia y, que además, le permitirán el desarrollo de estrategias para organizar y monitorear su propia escritura. De esta forma:

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 llevarán al niño a desatender la búsqueda del 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. Habrá fallas en la convencionalidad, pero éstas no alterarán ni la estructura, ni la función del texto. (38)

En estos términos, el proceso educativo deberá efectuarse atendiendo el nivel cognoscitivo del niño; promoviendo las

(38) *Ibid.*, p. 95.

actividades que enfatizen el descubrimiento de diferentes estilos del lenguaje escrito que favorezcan la anticipación y la planeación del contenido; fomentar su empleo como medio de comunicación; estimular el desarrollo de la metacognición del niño, permitiéndole correr el riesgo de equivocarse, de revisar y autocorregir sus producciones; y propiciar en todo momento actitudes de cooperación e interacción grupal que permita la socialización del conocimiento. Porque de manera general:

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 discutiendo sus hallazgos;
 - con un maestro que favorezca todo este ambiente en el aula escolar.
- (39)

B. Los sujetos del proceso enseñanza-aprendizaje

Intentar transformar nuestra práctica docente no puede limitarse únicamente a considerar los contenidos programáticos de manera diferente sino que implica, además, un cambio de actitud en cuanto a la realidad educativa más inmediata en la que se encuentran ubicadas las relaciones pedagógicas y, por ende, de la

(39) *Ibid.*, pp. 103 y 104.

concepción que se tenga de los sujetos que intervienen en ella.

Lógicamente, por muy transformadores que nos consideremos, ¿cómo podríamos promover una educación liberadora basada en una concepción bancaria vertical-autoritaria, con fuertes lazos de dependencia alumno-maestro?

En la enseñanza sea cual sea la concepción de liderazgo -democrático, autocrático o laissez-faire- el vínculo que se supone "natural" es el vínculo de dependencia presente siempre en el acto de enseñanza expresado en supuestos tales como: 1) que el profesor sabe más que el alumno; 2) que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores; 3) que el profesor debe y puede juzgar al alumno; 4) que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno; 5) que el profesor puede y/o debe definir la comunicación posible con el alumno. (40)

Tal situación hace que sea tan común observar en nuestras aulas que, representando al mundo adulto, el maestro ocupe la posición central en el proceso educativo por ser quien "posee los conocimientos" y, porque la experiencia adquirida a través de su trayectoria profesional, que dentro de su orientación gerontocrática, le da la "autoridad" para desempeñar las funciones de transmisión de conocimiento, evaluación del desempeño del alumno y la selectividad en base al modelo "ideal" impuesto por la sociedad más amplia.

Y para tal efecto, el maestro determina tiempos, contenidos y condiciones de interacción alumno-maestro, adoptando una serie de estrategias en su afán de "eficientar" el proceso educativo en torno a determinado objetivo programático.

En esta relación vertical, al alumno le toca desempeñar un

(40) Rodolfo Bohoslavsky. *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: el profesor como agente socializante*. En UPN. La sociedad y el trabajo en la práctica docente I, pp. 156.

papel pasivo, "una tábula rasa" que a través de un acto ritualizado de transmisión de conocimientos hay que llenar. Así, como parte integrante de un grupo más o menos homogéneo inicialmente, se enfrenta a un proceso de competencia y selectividad, que bien podría traducirse como la "sobrevivencia del más apto", que se materializa en los denominados *status adquiridos* de acuerdo a su capacidad para internalizar una serie de valores, actitudes, normas y conocimientos necesarios para ciertos desempeños que son, por una parte, apropiados a la situación escolar y, por otra, considerados importantes para la sociedad adulta. De ahí que, tal como señala Durkheim (1990, p. 80), el principal objetivo de la educación es la socialización, la preparación metódica del niño para la vida adulta: Su objetivo -dice- consiste en despertar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, morales e intelectuales que le son exigidos tanto por la sociedad política en general, como por el medio especial al cual específicamente está destinado.

Por consiguiente, es de esperarse que un conocimiento que no responda a sus intereses y necesidades, "adquirido desde fuera", no puede ser significativo para el niño y, no llegar a consolidarse en la denominada memoria a largo plazo, ya que generalmente, al ser adquirido únicamente para acreditar un examen, éste permanece en la memoria a corto plazo, corriendo el riesgo de ser olvidado inmediatamente después de haber cumplido su función.

Y por lo tanto, en la medida en que los profesores sigamos seleccionando superficialmente entre las alternativas pedagógicas que se nos presentan, éstas no serán otra cosa que imposiciones

y, la liberalización de las aulas no será más que una forma sutil y engañosa de seguir operando como agentes socializantes en el sentido represivo del término. Porque, una verdadera reorientación de la práctica docente requiere:

Esclarecer el sentido de esa política y el modo en que los profesores estamos dispuestos a ser auténticos educadores "abarcando la mente y el cuerpo de nuestros alumnos, su pensamiento y su imaginación, sus necesidades intelectuales tanto como afectivas" a efecto de convertirlos en auténticos sujetos. Instaurar al alumno como persona, como eje de nuestra labor pedagógica para así incorporarlo, sí, pero de un modo consciente y más crítico, en la sociedad de la que forma parte. (41)

De esta forma, para propiciar un verdadero aprendizaje en los alumnos de quinto grado específicamente, se requiere tener presente que, psicológicamente, el niño de esta edad se encuentra más o menos, en la etapa que Piaget (1990, pp. 44-48) ha denominado como período de las operaciones concretas que se sitúa entre los siete y los once o doce años. Período en el que la socialización y objetivación del pensamiento presenta un gran avance; ya que, aunque el niño aún necesita recurrir a la intuición y a la propia acción, ya sabe descentrar; acción que repercute tanto en el plano cognitivo como en el afectivo o moral, lo que le permite alcanzar formas de organización de su conducta superiores a las anteriores, porque empieza a organizar en un sistema aspectos que hasta entonces permanecían muy inconexos, haciendo que muchas de las características de la etapa preoperatoria desaparezcan, por ejemplo, la insensibilidad a la contradicción.

Esos progresos en la organización del mundo hacen que el

(41) *Ibid.*, p. 172.

niño comprenda mucho mejor las transformaciones y que los estados queden sometidos a ellas. Pero, para llegar a esta comprensión del mundo como un sistema de perpetuo cambio, le exige tener presente la existencia de invariantes, es decir, de cosas que no se modifican cuando se produce una transformación. Sin embargo, la adquisición de esta noción de conservación de la substancia, del peso y del volumen suponen para el niño un largo trabajo de descubrimiento, porque todas estas formas de conservación suponen organizar y sistematizar el mundo circundante y crear categorías que lo expliquen.

Además, esta noción la adquiere no sólo en cuanto a la substancia, el peso y el volumen, sino en relación a muchas otras formas de conservación o invariantes. Tal como sucede, por ejemplo, en el descubrimiento que realiza en cuanto a la conservación del número de elementos de un conjunto de objetos aunque se modifique la disposición de éstos. O que la longitud de dos varillas no cambia cuando son desplazadas una con respecto a la otra, etc.

Al mismo tiempo, el niño realiza grandes progresos en el terreno de la clasificación y descubre también la posibilidad de pertenecer a varios conjuntos simultáneamente. Para ello requiere construir toda una lógica de clases en la cual hay una jerarquía que va de las más generales hasta las más particulares, existiendo determinadas relaciones de inclusión dentro de esa jerarquía.

Progresos semejantes se pueden observar en cuanto a las relaciones, cuando el niño es capaz de ordenar elementos no sólo de acuerdo a sus semejanzas sino también con sus diferencias.

Tal como se puede observar en su capacidad para realizar serias relaciones de elementos de distinto color, tamaño, grosor, etc. Lo mismo sucede con otras propiedades de las relaciones. Por ejemplo, en esta etapa ya puede darse cuenta de que extranjero es una relación y no una propiedad y, que por consiguiente, los extranjeros lo son para alguien, en determinadas circunstancias y que él mismo puede ser extranjero en ciertos casos o con respecto a otras personas.

Todos esos progresos hacen que las acciones que antes eran inconexas ahora se organicen en conjuntos, dándole un sentido nuevo. Piaget denomina a éstas como "operaciones" que son acciones interiorizadas, es decir, que no es necesario realizarlas prácticamente, sino sólo en el pensamiento; reversibles, o que pueden hacerse en un sentido y en sentido opuesto y, coordinables en estructuras de conjunto, es decir, que forman un sistema.

Estas nuevas adquisiciones hacen que el niño sea más independiente de los aspectos puramente perceptivos y atienda a aspectos menos evidentes, tal como puede observarse en la conservación del número y en el manejo de sistemas de referencia, relativas al tiempo, a la velocidad, etc., que constituyen nociones de tipo científico en las que el niño presenta grandes progresos en esta etapa, pasando desde una concepción muy centrada sobre sí mismo y sobre su propia actividad a una descentración en la que las nociones se van haciendo cada vez más objetivas, afectando tanto al campo del comportamiento social como al de la afectividad, debido a que sus acciones ya que no se limitan a acumular información únicamente, sino que ahora es capaz de relacionarla

entre sí y, a partir de la confrontación que realiza entre los enunciados verbales de las diferentes personas, adquiere conciencia de su propio pensamiento con respecto al de los otros, corrige el suyo (acomodación) y asimila el ajeno. Esta objetivación se debe en gran parte al intercambio social que el niño realiza.

Al desprenderse poco a poco de su característico egocentrismo de la etapa anterior, el símbolo, de carácter individual y subjetivo, es sustituido por una conducta que tiene en cuenta el aspecto objetivo de las cosas y las relaciones sociales interindividuales. Pudiéndose observar una auténtica colaboración en grupo, pasando de la actividad individual aislada a lo que Piaget señala como una evolución de la conducta en el sentido de la cooperación.

Éstas son, también, las características psicológicas que presentan los alumnos del 5o. grado grupo "A", de la Escuela Primaria "Gral. Francisco J. Mújica", T. V., de esta ciudad; ya que de acuerdo a su edad cronológica, se encuentran -más o menos- en la etapa antes descrita, (apéndice A).

Lo anterior es de suma importancia, ya que sólo a través del conocimiento y la comprensión de las características del pensamiento infantil, se podrá estimular el desarrollo, afectivo, social e intelectual del niño. Y como docentes nos corresponde aceptar que todo ello representa, más que una simple teoría, tomar en cuenta las características, los intereses y necesidades del alumno en el momento de organizar el proceso educativo. Ya que a partir de la Psicología Genética, se cuenta en la actualidad, con un marco adecuado para la comprensión del

desarrollo de la inteligencia y de los mecanismos de aprendizaje que, de adoptarlo, facilitaría enormemente nuestra labor. Sin embargo, no debemos olvidar que su generalización al dominio pedagógico deberá de considerar, además, las divergencias que existen entre un contexto experimental cualquiera y, la situación y dinámica de la clase, en lugar de efectuar una transposición mecánica de sus postulados.

Por lo tanto, en el caso específico del aprendizaje del lenguaje escrito, deberá partir siempre del hecho de que los niños construyen su propia representación espontánea del mundo físico que se irá modificando con la edad. Sus intereses y preocupaciones suelen ser radicalmente diferentes a los intereses y preocupaciones de los adultos y corresponden más bien a su propia y particular representación.

Los resultados obtenidos por la Psicología Genética demuestran claramente las prenociones o nociones intuitivas que constituyen la representación espontánea del mundo físico construida por el niño a lo largo de su desarrollo intelectual, a partir de la elaboración de sus propias "leyes", mismas que no sólo no coinciden con la interpretación física del mundo que posee el adulto, sino que a menudo entran en contradicción con ella.

Y para estar en posibilidades de interpretar esos "errores" o "equivocaciones" que el niño presenta en la apropiación del conocimiento, durante el proceso educativo es necesario tomar en consideración los fenómenos de asimilación y de asimilación deformante que están en la base de todos los procesos implicados en la lectura de la experiencia y en la obtención de información.

Tener presente que el conocimiento pasa necesariamente por la actividad, y conocer implica una serie de manipulaciones efectivas e interiorizadas, dirigidas hacia el objeto con el fin de asimilarlo a estos dos sistemas de transformaciones que son las estructuras elaboradas a partir de la acción. Considerar que esos sistemas de transformaciones-esquemas o estructuras son en realidad verdaderos sistemas de asimilación, cuya riqueza y complejidad determina en última instancia las acciones efectivas que el niño puede desarrollar únicamente frente a un objeto o situación.

Prever que la asimilación de los objetos a los sistemas de transformaciones de los sujetos se acompaña siempre de un esfuerzo opuesto de acomodación a los mismos, que están en el orden del proceso de equilibración-desequilibración y forma parte del modelo básico de desarrollo intelectual propuesto por la Psicología Genética.

Todo lo anterior nos hará erradicar ese temor a que el niño se equivoque y considerar que es el fenómeno psicológico de la asimilación el principal responsable de la dificultad que tiene todo individuo para proceder a la lectura "correcta", en el sentido objetivo, de la realidad externa. Que la asimilación de los estímulos es siempre más o menos deformante, según los sistemas de asimilación implicados en el proceso, provocando las interpretaciones a menudo no unívocas de un mismo hecho observable, así como la tendencia a deformar los datos de la experiencia. Que la asimilación deformante muestra cómo los hechos de observación corriente son leídos erróneamente por el

individuo cuando no posee los esquemas asimiladores necesarios para la lectura. Y por último, que los niños proceden a una asimilación y estructuración que es en general extremadamente resistente a las sugerencias, explicaciones o demostraciones de los adultos. De ahí que, cualquier intento de substitución radical a estas prenociones por los conceptos científicos correspondientes está forzosamente limitado por el fenómeno de la asimilación deformante que caracteriza los procesos intelectuales y la capacidad de aprendizaje del niño.

Su comprensión nos permitirá, en lugar de inhibir dicho proceso, encauzarlo hacia la formación de una verdadera actitud de indagación que, en el caso del lenguaje escrito, consiste primordialmente en la constante formación de hipótesis por parte del niño y en su verificación posterior a través de las experiencias adecuadas y la retroalimentación oportuna.

Para lo cual es necesario considerar que la Psicología Genética atribuye una importancia primordial a la actividad en el proceso de adquisición de conocimientos y del desarrollo cognitivo en general. Sus postulados han venido a reforzar a las pedagogías que consideran la actividad del niño como el aspecto fundamental del proceso educativo. Tal es el caso de la Pedagogía Operatoria a través de la cual se podría implementar dicha teoría. Siempre y cuando se entienda que, ser activo consiste en aceptar un objetivo, cuyo origen puede encontrarse en sí mismo o en otra persona, y en organizar la propia actividad en consecuencia. En este caso, el alumno organiza y estructura verdaderamente su propia actividad, lo que implica un cambio

considerable en cuanto a la actitud y función del maestro que en el proceso educativo le permita: partir de la actividad y/o ideas espontáneas de los niños; en lugar de recriminarlos, aprovechar los errores que se cometan en las producciones para promover nuevas experiencias educativas; tomar a la ciencia como punto de llegada en lugar de imponerla tal cual de una vez por todas; socializar el conocimiento y favorecer que el niño también "enseñe" y, por último, tomar en cuenta las etapas de desarrollo psicológico y las condiciones del contexto social a fin de adecuar la situación educativa a los intereses y necesidades del grupo. Todo eso implica, claro está, modificar previamente las condiciones y reglas del contrato didáctico para propiciar un ambiente de confianza y seguridad para participar en la construcción del conocimiento tanto individual como social.

Por tal motivo, en la planificación educativa se deberá prever, en primera instancia, los conocimientos que el niño ya posea al respecto para que pueda encontrarle sentido a la nueva experiencia que ha de enfrentar; tener en cuenta en la situación didáctica actividades que favorezcan la plena acción del niño tanto en eventos de lectura como de escritura, puesto que el lenguaje se aprende sólo a través de su uso y no de la mera instrucción y porque el niño puesto en una situación de aprendizaje necesita poner a prueba sus propias hipótesis y avanzar de acuerdo a la retroalimentación que vaya recibiendo.

Por otro lado, el maestro deberá asegurarse que el niño comprende lo que intenta comprender y que no sólo está memorizando, para ello deberá procurar ampliar los límites de su comprensión

a través de situaciones problemáticas que intriguen al niño para que se motive a seguir investigando en busca de una explicación.

A partir de lo cual, no hay más que situarlo en un ambiente que favorezca la relación triádica leer-comunicar-escribir, aprovechando para tal fin cualquier portador de texto que se tenga al alcance, para que poco a poco vaya desarrollando el hábito a la lectura, ya que:

Es necesario que los niños lean para que existan, para que se conviertan en adultos conscientes de sí mismos y de su poder (...) a medida que el grupo clase adquiere su cultura, su civilización propia, cultura que no es nivelación sino, por el contrario, afirmación de sí, construcción del pensamiento, de la imaginación, de la personalidad de cada uno. (42)

Así, con una práctica de esta naturaleza, nuestra labor, tal como lo señala Bohoslavsky (1990, p. 172), estará encaminada: como científicos y educadores, a crear una nueva imagen del hombre (rol desmitificante); como auténticos humanistas, a crear la imagen de un hombre nuevo (rol estructurante); como ciudadanos, a contribuir al nacimiento de ese hombre nuevo (rol revolucionario).

Y la formación de ese nuevo individuo, no puede ser de otro modo más que, permitiéndole al niño desde temprana edad el cuestionamiento entre la teoría y la práctica, en una realidad inmediata de la vida cotidiana, que por sus contradicciones lo llevarán a plantearse nuevos problemas.

Sólo una práctica en estos términos podría sentar las bases para una verdadera formación reflexiva y crítica, ya que:

(42) Clare Ambite y Claude Combes. *Op. Cit.* pp. 95 y 100.

Las bases del espíritu crítico arrancan del sentido común, sobre el cual se ejercita su primera acción, y concluye en la crítica de sus propias realizaciones. De esta manera hay una praxis que se ha vuelto casi intuitiva y que se adquiere históricamente, por el contacto con los individuos, y una gnosis que representa la elaboración racional de esa experiencia y es transmitida por la educación.

Cuando una educación es para el hombre y por el hombre, conjuga a ambos elementos. Arranca del sentido común, y en la medida que lo depura de sus ilusiones antromórficas y míticas introduce el conocimiento racional. Este proceso continuado e insistente finaliza con la estructuración de una conciencia reflexiva que liberada de ataduras capacita para la autodeterminación y forma un individuo libre porque dentro de las relaciones de poder, en medio de las cuales inevitablemente deberá evolucionar, es capaz de aceptar y rechazar, de actuar según el imperativo de una humanidad que está históricamente sintetizada en él, y que socialmente deberá realizar con su conciencia de clase. (43)

C. Contexto institucional y social

Si un aprendizaje verdaderamente significativo representa partir de la realidad y a través de su vinculación con la teoría volver a ella para interpretarla, requiere, lógicamente, un análisis de ese contexto en que ha de desarrollarse el proceso educativo para prever sus posibilidades de enriquecerlo o entorpecerlo.

Esa necesidad obliga a realizar un análisis de las condiciones actuales tanto a nivel institucional como social de la Escuela Primaria Urbana "Gral. Francisco J. Mújica" T. V., con clave 23DPRO248Z, ubicada en la calle Manuel M. Diéguez # 95, Colonia Adolfo López Mateos de la ciudad de Chetumal, Municipio de Othón P. Blanco, del Estado de Quintana Roo.

Esta escuela fue creada a principios de la década de los

(43) Alberto L. Merani. *Op. Cit.* p. 115.

70's, práctica consecuente del movimiento estudiantil del '68, acaecido como una de las principales señales del desgaste del sistema económico-político, motivo por el cual el gobierno propone una plena reorganización del sistema educativo y la extensión de sus servicios hasta las comunidades más apartadas y marginadas del territorio nacional a través de su programa de "Educación para todos".

A la fecha, las condiciones materiales del edificio escolar, pueden ser consideradas como buenas, contando con 14 aulas, dirección, local para la cooperativa escolar, dos sanitarios, plaza cívica, cancha deportiva, andadores y áreas verdes. Asimismo cuenta con servicios como agua potable, energía eléctrica, teléfono, etc. Cada aula se encuentra acondicionada con un pizarrón fijo, mesa y silla para el maestro, ventiladores y mesabancos binarios -infuncionales- y, como apoyos didácticos, el personal docente puede disponer de recursos como grabadora, equipo de sonido, mimeógrafo, proyector de filmas y computadora.

Sin embargo, otro tipo de materiales que el maestro requiera para su trabajo, tales como: cartulinas, tarjetas, pegamento, marcadores, revistas, etc., deberá conseguirlos por su cuenta. Independientemente que, todo el material que se use diariamente, no puede resguardarse en el mismo salón de clases porque la escuela es ocupada en la mañana por otros grupos, con quienes se comparten los costos del mantenimiento del edificio escolar. Para lo cual, docentes y comité de padres de familia de cada turno organizan *kermesses*, rifas, bazares, etc., para recaudar fondos, que junto con la cuota que los padres de familia pagan al

inicio del curso, son destinados para tal fin. Mientras que los gastos menores de la escuela son cubiertos con las ganancias que generan la cooperativa, venta de paletas, funciones que se contratan y el cobro que se hace a los vendedores que van a la hora del recreo, mismos que se destinan para la compra de gises, borradores para el pizarrón, franelas para la limpieza, detergente, hojas y tinta para el mimeógrafo, etc.

Todo ello para atender a una población estudiantil constituida por un total de 177 niños, distribuidos de la siguiente manera: 23 en primer grado, 24 en segundo, 21 en tercero, 42 en cuarto, 29 en quinto y 38 en sexto; que fueron inscritos en esta escuela por motivos bastante regulares, tales como: no haber podido inscribirlos en otra escuela de turno matutino; por haber sido expulsados de otros centros; por necesidades del horario del trabajo de los padres y, en ocasiones, hasta por el horario de trabajo de ellos mismos, etc.

En el caso específico del quinto grado, éste se encuentra integrado por 1 niño de 9 años, 10 de 10, 8 de 11, 5 de 12, 4 de 13 y 1 de 14 años, de los cuales 27 son de nuevo ingreso y dos son repetidores, (apéndice A). Todas esas características hacen que el grupo sea más o menos homogéneo y que los niños fácilmente se integren a las actividades de aprendizaje que se propongan en el salón de clases tanto de carácter grupal como individual. Fuera del aula estos niños no muestran mayores problemas de integración al grupo de iguales en las relaciones informales, aunque, por la edad en que se encuentran, se puede observar que la integración a tales grupos se les facilite más cuando son

compañeros del mismo sexo, sean éstos del mismo u otros grados y grupos, debido a las actividades y/o juegos propios de cada uno de estos grupos informales.

Por otro lado, para el funcionamiento de la Institución Escolar, se cuenta con el siguiente personal: director efectivo, ocho profesores con grupo, maestra de PALEM, profesor de educación física y dos intendentes, con funciones claramente diferenciadas y, que dentro de la estructura piramidal de la escuela, la inicia el supervisor de la zona que visita este centro una o dos veces a la semana. Mientras que el director, reducido a un agente más del sistema, en su carácter "oficialista" se dedica básicamente a labores de índole administrativo en las que se incluye la supervisión técnica a los grupos, el control del cumplimiento del calendario y horario escolar a través del registro y firma de la libreta de entradas y salidas del personal docente, así como el cumplimiento del programa oficial y uso de materiales didácticos a través de la revisión semanal de los avances programáticos de los maestros, etc. Mientras que para atender al alumnado nos encontramos adscritos ocho profesores, en su mayoría con más de veinte años de servicio y doble plaza, con un nivel académico promedio de normal básica. Situación que hace que haya maestros que se sientan con más derechos que los demás por el simple hecho de tener más años de servicio y que tal situación les concede ciertos privilegios como: escoger, antes que nadie el grupo con el que desean trabajar, la comisión a desempeñar, etc.

Mientras que el nivel académico docente y la falta de

actualización pedagógica, hace que de manera generalizada, se pueda observar una práctica netamente tradicional vertical-autoritaria, aunado a que de por sí el turno vespertino es un "horario flojo", hace que los profesores, después de haber laborado el turno de la mañana en otra institución, ya cansados se presenten a ésta a laborar con un horario de una a cinco de la tarde, lapso en el cual prácticamente se mantienen "entretenidos" a los alumnos, máxime porque en ese tiempo se tienen que cumplir además con otras tareas como: el Homenaje a la Bandera y la guardia escolar, comisiones (ahorro, acción social, finanzas, cooperativa, etc.), asistencia a reuniones de Consejo Técnico y de la dirección de la escuela, llenado de documentación oficial y boletas de calificaciones, etc.; en el aula: pase diario de la lista de asistencia, recepción del ahorro escolar, calificar tareas, aplicar evaluaciones, preparar números para festivales, entre otras; quedando para el trabajo con los contenidos programáticos un mínimo de tiempo, teniéndole que restar, además, los lunes media hora aproximadamente para los Honores a la Bandera, media hora diaria de recreo, de diez a quince minutos a la hora de entrada y después de recreo para la formación de los alumnos en la plaza cívica por el profesor de guardia y dos horas semanales destinadas a Educación Física.

En consecuencia, distraídos en otras cuestiones, resulta muy poco el tiempo e interés que le proporcionamos a los alumnos para ayudarlos a trascender esa realidad impuesta por la sociedad más amplia, sin siquiera preocuparnos por propiciar un acercamiento profesor-alumno, profesor-padres de familia, lo que hace que se

observe un claro divorcio escuela-comunidad, motivado por un lado, por nuestra propia situación que prácticamente nos obliga a buscar otra fuente de empleo adicional, restringiendo el tiempo dedicado a la escuela meramente al horario reglamentado como obligatorio, a excepción del tiempo que tenemos que dedicar a la realización del avance programático. Por otro lado, puesto que la institución se encuentra ubicada en una de las denominadas "colonias populares", es de suponerse que las necesidades económicas de las familias sean todavía mayores, obligándolos en muchas ocasiones a tener que salir a trabajar tanto el padre como la madre y, en algunos casos, hasta los hermanos mayores, lo que hace que ellos también desatiendan las actividades educativas de sus hijos, ante la preocupación constante por cubrir necesidades más apremiantes de sus familias, como lo es la propia alimentación; buscando ya solamente la sobrevivencia a través de risibles salarios mínimos, cuando mucho, al emplearse en comercios, servicios de instituciones gubernamentales y domésticos en los mejores casos, dadas las condiciones restringidas de las actividades económicas en esta ciudad, además de su escasa preparación académica para desarrollar otro tipo de actividades.

Esa es nuestra realidad, condiciones de vida deplorables que el pueblo comenzó a resentir todavía más, a partir de 1970, cuando México empezó a enfrentar las consecuencias de una creciente deuda externa, espirales inflacionarias elevadísimas y escasez de capital, reeditando altas tasas de desempleo, serios problemas de marginación y la disminución del poder adquisitivo en forma dramática. De ahí que, en lugar de mejorar, actualmente

el mismo gobierno reconozca su incapacidad para el sostenimiento del "Estado Desarrollista" de años anteriores:

Las políticas nacionalistas se agotaron por ser incapaces de sentar las bases para el desarrollo de una industria nacional competitiva y eficiente que pudiera además ofrecer empleo a amplios sectores de la población. Dicho crecimiento no se tradujo en una menor inequidad, en la disminución de la marginación social y económica de grandes segmentos de la sociedad o en una mayor apertura y participación políticas. El nacionalismo de hecho no benefició a la mayoría de la población y se tradujo, en cambio, en estatismo de la economía, centralismo en la política, y en fuente de corrupción y privilegios de las burocracias y las cúpulas empresariales y sindicales. El sector público se convirtió en el principal actor económico, siendo el propietario de las principales empresas y la fuente primordial de empleos y servicios. (44)

Es por eso que hoy, ante la encrucijada económica interna y reconociendo la realidad del mundo externo, el gobierno pretende resolver los problemas económicos del país a través de la inserción de la economía a los mercados internacionales.

Para tal fin, el Estado Nacional deja de desempeñar su papel central en los procesos económicos tanto nacionales como internacionales, constituyéndose de ahora en adelante en el "Estado neoliberal", cuyo objetivo es promover la competitividad en los mercados mundiales, imperativo del grupo hegemónico que requiere, para poder invertir, de un aparato gubernamental que adopte políticas públicas que promuevan el cambio económico y, a la vez, brinde seguridad. Por ejemplo, estableciendo los derechos de propiedad; disminuyendo los costos de transacción mediante su compromiso de desarrollar la infraestructura y la comunicación; corrigiendo las imperfecciones del mercado y coordinando esquemas de cooperación colectiva; desarrollando un sistema de impartición

(44) CIDAC. *Op. Cit.*, pp. 32 y 33.

de justicia "eficiente", e interviniendo en el desarrollo de obras públicas y servicios en los que el mercado no es eficiente.

Fuera de ello, el grupo hegemónico exige una menor intervención estatal en las actividades económicas, que de ahora en adelante deberán basarse únicamente en los principios de mercado, caracterizado por la tendencia hacia la integración económica y a la conformación de bloques comerciales y, por otro lado, la transformación de la naturaleza de la soberanía de las naciones como consecuencia de:

- El crecimiento del comercio internacional y el surgimiento del bilateralismo a costa del multilateralismo.
- El resurgimiento de Japón y Alemania como potencias económicas y el impresionante desarrollo de los países como Corea del Sur, Taiwán, Hong Kong y Singapur.
- La globalización en los procesos de producción y comercialización.
- La formación de tres grandes bloques comerciales: Norteamérica, Europa y el de los países asiáticos de la Cuenca del Pacífico.
- Las transformaciones en los países de Europa del Este y en la Unión Soviética.
- El replanteamiento del papel del gobierno en relación a los procesos económicos. (45)

Y actualmente a eso se ha dedicado el gobierno, "servirle la mesa" al grupo hegemónico, sin considerar las consecuencias que ello traiga aparejado para el pueblo, que tiene que sacrificarse todavía más, y por si fuera poco, responder a las nuevas exigencias del sistema productivo.

Y volviendo al principio, toda esta situación socioeconómica internacional y nacional que estamos viviendo, vuelve a nuestras aulas y, su primera repercusión es, precisamente, el Programa para la Modernización Educativa, motivo de análisis, que no es

(45) Ibid., pp. 60 y 61.

otra cosa más que una "depuración" de los conocimientos más indispensables que el pueblo necesita para su pronta incorporación como fuerza de trabajo. Otra consecuencia es el cada vez más escaso apoyo material a éstas, por parte del gobierno, que lavándose las manos, paulatinamente se va desatendiendo de ellas.

III. ESTRATEGIAS METODOLÓGICO-DIDÁCTICAS

A. La conceptualización de sus elementos

Después de analizar la realidad de nuestra práctica docente, a estas alturas y aunque pudiese parecer grotesco, nos atreveremos a plantear la siguiente disyuntiva: Nuestros alumnos, ¿seres humanos o robots?

Sí, porque en los umbrales del año 2,000, caracterizado por un gran auge científico y tecnológico, en que la robótica ocupa un lugar preponderante, y las máquinas van desplazando cada vez más el trabajo del hombre, no causaría asombro alguno de que nosotros, como docentes, nos pongamos también a la moda y nos unamos a ese grupo de "creadores". Y si de eso trata, podríamos decir que hemos cumplido muy bien nuestra función, cuando ésta no puede traducirse en otra cosa más que en "taras de una enseñanza deformante".

Todo lo anterior no es exagerado si aceptamos que, de una u otra forma, nuestra labor ha consistido en transmitir magistralmente toda una serie de conceptos que nuestras autoridades plasman en programas escolares y que la sociedad más amplia ha considerado como indispensables para que el sujeto sepa conducirse adecuadamente y responder a las necesidades laborales.

Entonces, ¿pensar?, ¿reflexionar?, ¿construir su propio conocimiento? No, para qué, si la sociedad adulta ya pensó por

ellos y ya determinó lo que deben saber, y por tanto no falta más que el alumno mecanice esos cuantos conocimientos que requerirá como adulto trabajador, sumiso y obediente y, para ello, no es necesario pensar ni resulta conveniente que lo haga.

En estos términos, para nosotros es suficiente que el niño acredite un examen o sepa recitar esos mismos contenidos delante de alguna autoridad educativa, para asegurarnos que, a falta de robots, nuestra "programación", nuestra "cosificación" ha resultado la más adecuada de acuerdo a las exigencias sociales.

En estos términos se puede concretar que sea esa nuestra manía docente y pedantesca de enseñar a los niños lo que aprenderían mucho mejor por sí mismos, lo que hace que no nos preocupemos de que se apropien verdaderamente de esos conocimientos, o que los mismos sean de su interés y que puedan serles útiles en su vida diaria o puedan ser generalizados a otros ámbitos.

Por consiguiente, no sería exagerado asegurar que, salvo rarísimas excepciones, todos hemos caído en ese gravísimo error de tratar de, prácticamente, reducir la mente humana en lugar de propiciar el desarrollo de todo ese potencial con que los niños llegan a la escuela.

Lo anterior resulta cierto si observamos que, por un lado, dentro de la Didáctica Tradicional, nos hemos dedicado a desarrollar la memoria y a imponer la disciplina única y exclusivamente. Ya que guiados por supuestos psicológicos sensual-empiristas nuestra preocupación se centra en darle al alumno elementos sensibles a la percepción y la observación para la formación de imágenes mentales a través de la memorización, la repetición

y el ejercicio. Proceso en el que, por ende, al alumno le toca desarrollar un papel receptivista en el proceso de aprendizaje y al profesor el de ejecutor de políticas educativas ajenas a ambos, ubicándose como el mediador entre el saber y los alumnos.

Proceso en el que se puede observar un claro enciclopedismo, de contenidos estáticos, recortados, acabados y legitimados, que por consiguiente, no deja lugar al análisis y discusión, mucho menos, a la proposición de alternativas tanto en profesores como en estudiantes.

De ahí que no sea raro observar que, en estos términos, el profesor haga uso casi exclusivo de la exposición y el verbalismo para ocultar la verdad en la palabra, en detrimento de la observación sistemática y la experiencia vivida. Quedando reducida la labor pedagógica a la transmisión de conocimientos y la comprobación de resultados, ésta como una actividad terminal del proceso enseñanza-aprendizaje, de forma mecánica e intrascendente a través de la aplicación de exámenes que avalen la asignación de calificaciones al final de los cursos, quedando reducida por tanto, en un auxiliar en la tarea administrativa de las instituciones educativas. Por otro lado, a través de la Tecnología Educativa, nuestra práctica docente ha quedado reducida a un practicismo inmediatista, que gira en torno a las formas, es decir, al cómo de la enseñanza, sin darle mayor importancia al qué y para qué del aprendizaje.

Y si bien es cierto que en ésta se replantea el rol del docente, su mal pretendido activismo lo reduce únicamente a un cambio en la naturaleza del mismo, al trasladar su autoridad del

dominio de los contenidos, como en la Didáctica Tradicional, al dominio de las técnicas y, por ende, una vez más, al control de la situación.

Una práctica de esta naturaleza, impone al docente, a través de los supuestos teóricos de la psicología conductista, propiciar aprendizajes que lleven a cambios y/o modificación de la conducta a través de acciones determinadas previamente, controladas, dirigidas, orientadas y manipuladas por el maestro, convertido, así, en un ingeniero conductual.

Para tal fin, no es de extrañarse que se le conceda una gran importancia a la programación didáctica, la especificación de objetivos conductuales que constituyen la definición operacional de los cambios propuestos en la conducta académica del estudiante como resultado de su experiencia de aprendizaje. Objetivos en los que subyace una visión fragmentada y mecanicista del aprendizaje, del conocimiento y de la misma realidad, puesto que los contenidos son presentados como algo ya "acabado" y realizado por las instancias educativas correspondientes, resultando también ajenos al maestro y al alumno tal como en la Didáctica Tradicional.

Es por ello que los contenidos constituyen la columna vertebral de planes y programa de estudio y orientan la instrumentación, misma que queda reducida a la simple aplicación de diversas técnicas surgidas fundamentalmente de la enseñanza programada y del conductismo.

Planteado el proceso educativo en esos términos, tampoco hay lugar para la discusión y mucho menos para el replanteamiento de

contenidos o revisiones críticas. Convirtiéndose en algo sobre lo cual profesor y alumnos tienen prohibido opinar, porque su tarea consiste únicamente en acatar órdenes en forma dócil y pasiva. Por un lado, el maestro controlando las situaciones en que ocurre el aprendizaje tendiente al reforzamiento de la conducta deseada. Por otro lado, el alumno sometiéndose a la tecnología de los programas, que no es otra cosa más que un discurso con fuerte carga ideológica.

Y como ya se había señalado anteriormente, en este modelo educativo se privilegia la planeación y estructuración de la enseñanza, sin tomar en cuenta las condiciones siempre diferentes y cambiantes de cada situación de aprendizaje. Ya que lo verdaderamente importante es poner al día a las instituciones en el aprovechamiento de los adelantos tecnológicos, prevaleciendo concepciones mecanicistas sobre el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza.

Además de que, en una práctica de esta naturaleza, la evaluación está en estrecha relación con los objetivos y con el concepto de aprendizaje, mismo que hace referencia a la modificación de la conducta como resultado de la experiencia. En consecuencia, lo verdaderamente importante a evaluar es lo observable y medible, lo que el sujeto es capaz de manifestar de modo objetivo, o sea, que la evaluación reducida a una simple medición se ocupa de la verificación y/o comprobación del logro de los objetivos, valiéndose para ello de la aplicación de las llamadas pruebas objetivas, puesto que las preguntas o reactivos de exámenes no son otra cosa que definiciones operacionales de

los objetivos de aprendizaje, facilitando el control de la eficiencia y la retroalimentación oportuna del sistema de cosificación del sujeto sometido a tal proceso.

En fin, lo verdaderamente importante del análisis de estas dos tendencias educativas es argumentar lo que ha sido nuestra práctica docente y comprobar que mientras sigamos sometidos a los intereses y necesidades de terceros, sin reflexionar y cuestionar el acontecer educativo, no podrá operarse ninguna modificación sustantiva. Ya que un verdadero cambio, como el planteado en la presente propuesta, solamente podría darse a través de la Didáctica Crítica, que en principio permite y obliga al docente a involucrarse en los fines de la educación, o sea, una práctica de esta naturaleza plantea la necesidad de analizar críticamente la labor educativa, la dinámica de la institución, los roles de sus miembros y el significado ideológico que subyace en todo ello.

En términos generales, a través de esta propuesta el profesor deberá dejar de considerar que su labor consiste en la guía, orientación, dirección o instrumentación del proceso enseñanza-aprendizaje, en el que sólo se involucra su labor y la de sus alumnos, debiendo, en cambio, cuestionar y replantear problemas fundamentales de la didáctica, entre ellos, ha de tener en cuenta, primeramente, que es toda la situación de aprendizaje la que realmente educa, con todos los que intervienen en ella, en la cual nadie tiene la última palabra ni el patrimonio del saber, porque todos aprenden de todos y principalmente de aquello que realizan en conjunto.

Por lo tanto, el cambio deberá surgir del análisis y la

reflexión, desarrollando en el docente una auténtica actividad científica, apoyada en la investigación, en el análisis crítico y la autocrítica.

Actitud que lo llevará a comprender, por un lado, que el proceso educativo no es algo inerte y frío en el que las alternativas didácticas pueden ser aplicadas en un terreno previamente organizado para evitar trastornos y complicaciones. Por otro lado, olvidarse de esa ingenuidad con que se ha tratado de revestir a la escuela y asumir que el acto educativo de ninguna manera puede ser considerado como acéptico, descargado de connotaciones ideológicas y políticas. Y por último, que las actitudes que se pretende que el alumno asuma como resultado del proceso educativo resultan inoperantes, porque las actitudes aisladas carecen de valor y no pueden ser encuadradas en un sistema de actitudes congruentes a determinados objetivos, puesto que "las actitudes no se pregonan, se actúan" y no responden a un aspecto aislado del proceso educativo, sino que comprenden todos los ámbitos, áreas y campos en que ésta tiene lugar.

Por ende, en principio, deberá de cambiar su papel de transmisor del conocimiento al de investigador de la realidad; cuando comprenda que el conocimiento cultural, aunque ya está dado con anterioridad al niño, para su apropiación, éste necesita recrearlo a través de su plena interacción con ese elemento cultural convertido en ese momento en objeto de conocimiento escolar. Este cambio de actitud en el proceso educativo se logrará únicamente a través de la Pedagogía Operatoria, que representa la opción a través de la cual se podrá incentivar la apropiación del

conocimiento con un verdadero significado para el niño porque le permite decidir, investigar, planear, inventar, generar ideas, resolver problemas, transformar, etc. Porque no hay que olvidar que el alumno es un sujeto que trata activamente de comprender el mundo que le rodea y de resolver las interrogantes que éste le plantea. Que es un sujeto que aprende básicamente a través de sus propias acciones sobre los objetos del mundo y que construye sus propias categorías de pensamiento al mismo tiempo que organiza el mundo. Esto nos hace comprender que no es un sujeto que espera que alguien que posea un conocimiento se lo transmita en un acto de benevolencia, sino que necesita realizar un largo proceso lleno de avances y retrocesos, falsas interpretaciones, confrontación de éstas con la realidad y construir los instrumentos necesarios para darles solución. Eso implica tener que permitirle al niño ir a esa realidad que a él le interesa conocer y que constituye por sí mismo un trabajo apasionante de descubrimiento que no debemos impedir que realice, sino por el contrario, facilitárselo poniendo todos los medios necesarios a tal fin, proponiendo las situaciones adecuadas que le permitan avanzar en cada momento del proceso, en lugar de inventar problemas o desgajarlos de la realidad para llevarlos al aula.

Lo anterior resulta prioritario, sobre todo si queremos que el aprendizaje escolar cumpla la función de ser utilizado en los contextos en que sea necesario y útil para el individuo. Y ello sólo será posible a través de un aprendizaje que sea fruto de un proceso constructivo, en el que se le dé la posibilidad de seguir todos los pasos necesarios para el descubrimiento no sólo de una

noción aislada sino de todo el contexto operacional en que se sitúa. Sólo así el individuo estará en condiciones de realizar nuevas construcciones en contextos operacionales distintos, es decir, para generalizar lo aprendido.

Pero para que eso suceda, el niño también necesita sentirse interesado en determinado objeto de conocimiento y la necesidad de apropiarse de él. De ahí la prioridad de que en el proceso educativo se consideren las características específicas del que aprende. Porque no hay que olvidar que la capacidad de un alumno para aprender se encuentra limitada por los instrumentos mentales que él posea, o sea, por los procesos internos que utiliza para percibir y estructurar la realidad y cuyo desarrollo no estriba simplemente en añadir nuevos hechos o ideas a un depósito ya existente de información, sino que implica importantes cambios en el proceso del pensamiento.

La base de estos cambios están en los procesos que Piaget (1988, pp. 199-204) señala como adaptación y organización, determinados por los factores ambientales. Y a medida que los niños se desarrollan conforme a su potencial genético, cambia también su comportamiento para adaptarse a su entorno, lo que lleva a cambios en la organización y estructura cognitiva. Y según Piaget (*Ibid.*), este proceso se inicia desde el nacimiento, cuando el individuo empieza a buscar medios para adaptarse más satisfactoriamente a su entorno, que supone a la vez, una constante búsqueda de nuevas formas de aceptar más eficazmente ese entorno.

El proceso de adaptación se constituye de la asimilación y la acomodación. La asimilación se refiere al uso de ciertas

conductas naturales o aprendidas, o sea, utilizar lo que ya se sabe o se puede hacer cuando uno se encuentra en una situación nueva. La acomodación, cuando el resultado de actuar sobre un objeto utilizando una conducta ya aprendida no es satisfactoria, entonces el individuo siente la necesidad de desarrollar un nuevo comportamiento.

Esos procesos llevarán a la persona a adaptarse a entornos cada vez más complejos, porque producen cambios en la estructura cognitiva, o sea, cambios de organización. A tales estructuras Piaget, (1988, pp. 205-209), las denomina esquemas o cimientos del pensamiento, que se irán desarrollando conforme la conducta del individuo se torne más compleja y adecuada al entorno.

En este desarrollo desempeñan un importante papel cuatro factores:

a) La *maduración*, que hace referencia a la aparición de cambios biológicos que se hallan genéticamente programados en la concepción de cada ser humano.

b) La *actividad*, se refiere a la actuación de la persona sobre su entorno, explorando, ensayando, observando o pensando sobre un problema, o sea, realizando actividades que alterarán sus procesos mentales.

c) La *transmisión social o aprendizaje de otras personas*, según Piaget (*Ibid.*) , la trascendencia de este factor radica en que sin su existencia, el sujeto tendría que reinventar todo lo que ya les ofrece la cultura en cuyo seno han nacido.

Estos tres factores constituyen la causa del cambio, sin embargo, los verdaderos cambios tienen lugar a través del cuarto

factor:

d) El *proceso de equilibramiento* en las ideas que las personas desarrollan a través de su propia madurez física, sus propias acciones y por sus experiencias con otras personas, en las que el proceso de adaptación (asimilación y acomodación) es empleado en todos los momentos para conseguir un entendimiento cada vez mejor organizado de la realidad. En todo este proceso el elemento esencial es el equilibramiento, o sea, el equilibrio entre un hecho y sus esquemas; en su efecto se produce un estado de desequilibrio, obligando al sujeto a la adecuación de sus procesos mentales a la explicación de los hechos, cuando los existentes no producen un resultado satisfactorio. Esto es lo que contribuye al cambio de pensamiento y al progreso, porque lleva al individuo a la elaboración de nuevos esquemas y de una etapa a otra.

Esos conceptos son los que emplea Piaget (*Ibid.*) para hacer una distinción entre conducta (lo que uno hace, por ejemplo, pensar o actuar) y aprendizaje y, entre aprendizaje y desarrollo. De tal forma que, en tanto que el desarrollo del conocimiento es algo espontáneo, que concierne al desarrollo del organismo, al sistema nervioso y a las funciones mentales que lo llevan a la comprensión de un hecho cuando su cerebro está suficientemente maduro, bien podría darse el aprendizaje por comprensión, a través de la interacción entre desarrollo y conocimiento por un lado y aprendizaje por otro, partiendo del conocimiento o comprensión generalizable o forma de pensar acerca de algo y provocando en el sujeto un estado de desequilibración (respon-

sable del desarrollo intelectual), que le permitirán avanzar de una etapa a otra. Y así, a través de la interacción sujeto-objeto llegar de la experiencia física o abstracción empírica a la experiencia lógico-matemática o abstracción reflexiva.

En estos términos, deberemos entender por aprendizaje, la adquisición de conocimientos en función de la experiencia, formado por los procesos de asimilación, acomodación y equilibrio que permite la adaptación del individuo al medio que le rodea.

Y si el aprendizaje es la manifestación de una relación cognoscente entre el sujeto y el objeto en forma dialéctica, para favorecerlo se requiere, no solamente que el sujeto sea activo, sino también que cambien las relaciones entre los involucrados en dicho proceso, porque en este sentido, uno de los objetos fundamentales de la enseñanza es que el sujeto sea capaz de enfrentarse con situaciones y actuar eficazmente en ellas, al margen de la figura del profesor. Quien de ahora en adelante deberá dar mayor importancia al proceso a través del cual se forman los instrumentos intelectuales y no sólo cómo adquiere los conocimientos concretos o contenidos de enseñanza, porque ya habrá comprendido que el conocimiento no constituye una copia de la realidad, sino toda una reorganización de ella. Que esto es lo que se denomina lectura de la experiencia, y la imagen que el sujeto se forma sobre el objeto depende tanto de lo que ve como de lo que sabe de él y del recuadro. Que conocer algo supone siempre realizar una reconstrucción y que es por ello que el alumno requiere tener un papel activo en el conocer; porque si el conocimiento fuera una copia de la realidad los niños podrían

reproducir exactamente lo que tienen delante, pero eso no sucede porque ellos lo asimilan a sus propios esquemas deformándolo.

Pero a la vez que modifica al objeto, en el sujeto también se producen modificaciones o reestructuraciones en su conducta, que en el ser humano es siempre molar, porque es con la que el individuo se expresa en todo momento como un todo integrado (área de la mente, área del cuerpo y área del mundo externo).

De ahí la necesidad de que el docente conciba al alumno como una totalidad, que entienda el aprendizaje como un proceso y, sobre todo, que parta del reconocimiento de la complejidad del ser humano, que el conocimiento posee una estructura, una organicidad y una dimensión social, que no se le puede considerar aislado y descontextuado.

Por otro lado, decir que el niño debe construir su propio conocimiento no supone que el maestro se sienta y deje al niño completamente solo. Sino que su labor deberá centrarse en crear un ambiente en que el niño tenga un importante papel y la posibilidad de decidir por sí mismo cómo asumir la responsabilidad que ha aceptado libremente.

Acciones de ese tipo harán del alumno un sujeto independiente, porque le permitirán comprender los mecanismos de producción del conocimiento, y por ende, le ayudará a convertirse en un productor del mismo.

Pero romper ese lazo de dependencia de los alumnos hacia el maestro, requiere que éste se deje de presentar ante ellos como el poseedor del conocimiento, estableciendo en cambio una relación horizontal, en un clima democrático en el que nadie

posea la última palabra ni el control de la situación, favorecer relaciones de cooperación en la construcción del conocimiento, de ayuda mutua y de solidaridad, o sea, se procurarán acciones que permitan ligar al individuo al grupo por medio de la emulación y la solidaridad.

Sólo acciones de ese tipo permitirán socializar el conocimiento a través del aprendizaje grupal, porque constituye un medio para hacer manifiestas las contradicciones que generan el conocimiento y la naturaleza de los conflictos, así como sus fuentes, que se presentan como parte de la dinámica de los procesos mismos de aprender.

Así, hablar de aprendizaje grupal implica ubicar al docente y al alumno como seres sociales, integrantes de grupos, buscar el abordaje y la transformación del conocimiento desde una perspectiva de grupo, valorar la importancia de aprender a interactuar en grupo y a vincularse con los otros, aceptar que aprender es elaborar el conocimiento ya que éste no está dado ni acabado, implica igualmente valorar la importancia de la interacción grupal como medio y fuente de experiencia para el sujeto.

En el aprendizaje grupal entran en juego dialéctico el contenido cultural (información) y la emoción (atracción, rechazo, movilización de la efectividad) para obtener la producción de nuevas situaciones, planteamiento de tareas, así como formas de solución de problemas, explicaciones, etc.

Ello supone que profesor y alumnos asumirán una tarea de elaboración que dará lugar a la transformación de sus pautas de conducta. Tarea que consistirá en el análisis de los obstáculos

y del proceso mismo de aprendizaje para lograr una clara conciencia del caso, una capacidad crítica y las acciones para modificar, en primera instancia, nuestras actitudes, en segunda, para influir en los procesos sociales.

Así, la acción del docente, encaminada a la producción de aprendizajes socialmente significativos en los alumnos, genera también cambios en él, ya que le posibilita aprender de la experiencia de enseñar, por su confrontación de la teoría con la práctica. Y la participación de los alumnos en este proceso es decisiva y significa también que éstos, durante el proceso de aprendizaje, "enseñan", es decir, intervienen en los procesos de aprender del profesor.

Pero para tal fin es de suponerse que no basta con un cambio de actitud en cuanto al proceso educativo, sino que al mismo tiempo deberá modificarse la misma instrumentación didáctica.

En principio, los objetivos a través de la Didáctica Crítica deberán ser formulados de manera general y no específica, como sucede por ejemplo en la Tecnología Educativa. Éstos deberán estar en relación directa con la solución de problemas y para ello será necesario analizar con anticipación la estructura de la disciplina a estudiar, sus conceptos fundamentales, la significatividad de los aprendizajes y su aplicación a nuevas situaciones. Sólo así se podrá evitar la fragmentación de los contenidos de aprendizaje y promover en cambio la idea de unidad y totalización del conocimiento, a fin de posibilitar la integración de información, el establecimiento de relaciones y, en general, tener una visión de conjunto de los objetos de estudio. Porque

si como ya se señaló anteriormente, el aprendizaje es concebido como la modificación de pautas de conducta, pero en forma molar, integral al ser humano, los objetivos de acuerdo a Bleger (1990, p. 182), deben ser restringidos en cantidad, amplios en contenido y significativos en lo individual y social. En estas condiciones será suficiente con el planteamiento de Objetivos Terminales de un curso y Objetivos de Unidad. Mismos que deberán contemplar los grandes propósitos del curso, los conceptos fundamentales a desarrollar y los aprendizajes esenciales a fin de obtener elementos para fijar los criterios de acreditación.

Lo anterior también es con el fin de que cualquier persona que los lea pueda observar a través de sus planteamientos la intencionalidad y/o finalidad del acto educativo y los aprendizajes fundamentales que se pretenden a través de ellos, porque no hay que olvidar que la definición de objetivos es parte de la lucha ideológica y política de la sociedad más amplia.

Seguidamente, una vez determinados los objetivos, el maestro deberá enfrentar, con una actitud crítica, el problema de los contenidos. Considerando en primera instancia que los mismos, tal cual se presentan en los programas, resultan fragmentados, ahistóricos y, que por lo mismo, no responden a las demandas de una sociedad en constante cambio.

Entonces, ello le llevará a prever que si actualmente el excesivo desarrollo en extensión y profundidad de los conocimientos, dificulta la unidad y el sentido de integración de los contenidos, en lugar de presentárselos a los alumnos como algo acabado, éstos deberán servir para la adquisición de ideas

básicas, conceptos fundamentales y sistemas de pensamiento, porque otra forma de proceder representaría cerrar la escuela a todos los adelantos y descubrimientos, alejándola cada vez más de la vida del niño.

Por consiguiente, lo más razonable es determinar los contenidos con un criterio de relatividad, porque ello permitirá eliminar, agregar y modificar los conocimientos que integran los planes de estudio.

Además, su elección deberá basarse en las necesidades de desarrollo y adaptación del niño, o sea, deberán tener carácter de realidad, surgir de las necesidades y problemas concretos de la vida de éste, a fin de satisfacer los primeros y resolver los segundos.

Por otro lado, se deberá tener la precaución de que dichos contenidos promuevan aprendizajes que impliquen operaciones superiores del pensamiento, tales como el análisis y la síntesis, así como las capacidades críticas y creativas. Con ello, además, se estará eliminando el currículum oculto como tal, aclarándolo hasta donde sea posible, para su incorporación al currículum o para ser desechado abiertamente.

Sin embargo, la labor del maestro no termina en la determinación del "para qué" (objetivos) y el "qué" (contenidos) del proceso educativo, sino que su siguiente responsabilidad consistirá en la determinación del "cómo", o sea, las estrategias más idóneas para propiciar el aprendizaje.

De ahí que, dentro de la Didáctica Crítica, dichas situaciones de aprendizaje deberán prever que el alumno realmente opere

sobre el objeto de conocimiento, a través de diversos modos de aprendizaje: lectura, redacción, observación, investigación, análisis, discusión, etc., y diferentes tipos de recursos bibliográficos, audiovisuales, modelos reales, etc. Además, a través de éstas se deberá promover la desaparición del profesor, como figura central del proceso educativo, para convertirse en un promotor del aprendizaje a través de una relación más cooperativa, considerando como parte de las estrategias, formas metódicas de trabajo individual alternado con el de pequeños grupos y sesiones plenarios. Otras variables que deberán ser consideradas en la selección de las situaciones de aprendizaje, es que éstas favorezcan la generalización de los conocimientos adquiridos; que sean apropiadas al nivel de madurez, experiencias previas, características generales del grupo y de la institución educativa, etc.

Por último, puesto que, a diferencia de la Tecnología Educativa en la que lo importante es la conducta observable, a través de la Didáctica Crítica el énfasis se centrará más en los procesos que en los resultados, lo cual supone erradicar esa imperiosa necesidad que siempre nos agobia de tomar el conocimiento científico como punto de partida y poder considerarlo en cambio como punto de llegada, esto implica la existencia de situaciones de aprendizaje como generadoras de experiencias que verdaderamente promuevan la participación del alumno en su propio proceso de conocimiento. Requiriéndose para ello la selección de actividades que permitan al sujeto: a) una primera aproximación al objeto de conocimiento, a través de su vinculación con experiencias anteriores, b) el análisis del objeto para identificar

sus elementos, pautas, interrelaciones, etc., a través de la búsqueda de información en torno al problema planteado desde distintos puntos de vista, para disponer de los elementos necesarios para su análisis, que permitan el arribo a síntesis parciales a través de la comparación, confrontación y generalización de la información; y, c) un tercer momento de reconstrucción del objeto de conocimiento, en una nueva síntesis, no final sino inicial de nuevos aprendizajes.

Además, todas esas actividades que se desarrollen en cada momento o etapa del proceso de aprendizaje, proporcionarán elementos para la evaluación del mismo. Ya que como parte inherente al proceso didáctico y, por lo mismo, condicionada por las circunstancias y características tanto históricas como las propias del "aquí" y "ahora" en que está inmerso dicho proceso, permitirá un análisis del proceso de aprendizaje con un carácter totalizador, histórico, comprensivo y transformador.

Dichas características convierten a la evaluación en un proyecto de investigación, cuyas posibilidades de ejecución se dan únicamente a través de la observación participante y la investigación acción, comprometiendo la participación real de todos los involucrados en la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje, la confrontación con el proceso seguido por los otros y por el grupo mismo, los factores que intervinieron, las condiciones que prevalecieron, las vicisitudes que se tuvieron que enfrentar, etc. Reflexiones que llevarán al grupo a nuevas elaboraciones de conocimientos.

B. Programa analítico

Una vez que se han esclarecido los términos a través de los cuales serán concebidos los diferentes elementos del proceso educativo, para llevar a la práctica esta propuesta se ha elegido el tema "Uso de la *m* antes de *b* y *p*, y de *n* antes de *v* y *f*", del programa para el quinto grado. Mismo que, dentro del eje de la LENGUA ESCRITA, pretende la ejercitación del niño en la elaboración y corrección de sus propios textos, ensayando la redacción de mensajes, cartas y otras formas elementales de comunicación.

Y como el objetivo primordial tanto de la lengua hablada como la escrita es que los alumnos perciban la función comunicativa de ambas competencias, desde el tercer grado se sugieren actividades para la comunicación personal, la transmisión de información y de instrucciones, y los ensayos de creación literaria, pretendiendo que a través de ellas el niño desarrolle estrategias para la preparación y redacción de textos de distinto tipo y se habitúe a seleccionar y organizar tanto los elementos de un texto, como el vocabulario más adecuado y eficaz. Es por ello que, con esa intención, para el desarrollo del contenido antes mencionado se han seleccionado como las situaciones comunicativas más adecuadas: la elaboración del boletín escolar, de recetarios, guiones teatrales y periódicos.

La determinación del contenido, así como de las situaciones comunicativas antes mencionadas para este momento de la educación de los alumnos de quinto grado, ha sido en atención al nivel de desarrollo psicológico propio de esta edad, los conocimientos

previos que éstos ya deben poseer al respecto, así como por la necesidad de vinculación y/o vertebración de su proceso educativo. De ahí que se puedan establecer como:

CONOCIMIENTOS PRECEDENTES:

En el cuarto grado, se supone que el niño participó en actividades que le permitieron:

- Identificar los tipos fundamentales de textos y los objetivos de su lectura.
- El uso de la lengua escrita en la comunicación a distancia. A través de la elaboración de telegramas.
- Reconocimiento y uso de fuentes escritas de información.
- Elaboración de resúmenes sobre temas vistos en otras asignaturas, localizando las ideas centrales de un texto.
- Redacción de instrucciones.
- Uso de "b", "v" y "h".

Además de que en el mismo quinto grado el niño ya debe haber vivido experiencias encaminadas al mismo fin, a través del reconocimiento de diversos tipos de textos: literarios, instructivos, informativos, periodísticos, etc.; discernimiento de las ideas principales y de apoyo en un texto, elaboración y uso de resúmenes, entre otras. (Tomados del programa oficial)

CONOCIMIENTOS CONSECUENTES:

El contenido planteado ha de servir de base para que en el sexto grado el alumno participe en actividades encaminadas a:

- Desarrollar la capacidad para localizar ideas principales, con

base en la estructura formal de los textos: introducción, desarrollo, conclusión.

- Deducción de la estructura lógica de los párrafos, estableciendo ideas principales y de apoyo.
- Redacción de textos partiendo de un esquema predeterminado.
- Elaboración de guiones para sintetizar textos.
- Conocimiento de la correspondencia usual para solicitar información, presentar una queja o hacer una solicitud.
- Redacción de noticias escolares y de la comunidad a manera de artículos periodísticos y de noticias radiofónicas o televisivas.
- Familiarización y uso de instructivos y formatos de manejo común.
- Consolidación en la aplicación de las normas ortográficas relativas al:
Uso de la "x", "s", "z"; de "b" y de "v", de "h" intermedia y al inicio de palabras. (Tomados del programa oficial)

Todos esos conocimientos han de servir de base para que, a través de una lógica de complejidad creciente, al concluir su educación primaria el alumno esté en posibilidades de hacer un uso eficiente y expresivo de la lengua en la vida cotidiana, a través del desarrollo de sus capacidades de comunicación.

Pero mientras se llega a tal objetivo, el contenido propuesto ha de coadyuvar para que el niño alcance la comprensión tanto de lo que lee como de lo que escribe en cualquier área de conocimiento. Por lo tanto, resulta de suma importancia no

olvidar que promoviendo la integración del lenguaje con las otras áreas del conocimiento escolar, estaremos facilitándole su proceso de desarrollo lingüístico y el aprendizaje a través del lenguaje en forma recíproca.

Es por eso que, el tratamiento de dicho contenido se pretende realizar en un lapso de tres a cuatro meses, dedicándole seis horas semanales aproximadamente durante los meses de noviembre a marzo de este ciclo escolar 1993-1994, tiempo probable para que el niño adquiriera la capacidad del uso adecuado ortográficamente de la *m* antes de *p* y *b* y de *n* antes de *v* y *f*.

Para tal fin se considera necesario la creación de situaciones de aprendizaje en las que el niño tenga un pleno acercamiento con dicho objeto de conocimiento escolar y pueda interactuar directamente con él a través de aplicaciones reales.

De ahí que en la planificación se deberá antevertir, en principio, la presentación de una situación problemática de aprendizaje y, dentro de ella, momentos de análisis en los que el grupo reflexione sobre el problema, momentos que promuevan la elaboración de hipótesis, investigación tanto documental como empírica, etapas de experimentación en donde el alumno tenga oportunidad de probar sus propias hipótesis en la solución del problema y la confrontación con las hipótesis de sus compañeros con la finalidad de socializar el conocimiento, y, por último, la generalización de éste a partir de la síntesis y/o conclusiones a las que el grupo haya llegado.

Para facilitar este proceso, se pretende la utilización de todo tipo de portadores de texto, tales como: libros, revistas,

folletos, periódicos, letreros, anuncios, recetas, material de desecho como bolsas, envases, etc. Además, han de emplearse otros medios como: gises, pizarrón, rotafolio, franelógrafo, tarjetas, crayolas, escenificaciones, etc.

C. Propuesta

ESTRUCTURA CONCEPTUAL:

Uso de la *m* antes de *b* y *p*, y de *n* antes de *v* y *f*.

ESTRUCTURA METODOLÓGICA:

Del 15 de noviembre al 17 de diciembre de 1993.

-Recopilación de recetas de comidas y postres.

-Elaboración grupal de un recetario.

Del 3 al 31 de enero de 1994.

-Elaboración de guiones teatrales.

-Participación grupal en la escenificación de sus propios guiones teatrales.

Del 1 al 28 de febrero de 1994.

-Elaboración y publicación grupal del boletín escolar.

Del 1 al 25 de marzo de 1994.

-Elaboración de un periódico escolar.

IV. INFORME Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

Una de las etapas posiblemente más difíciles de todo trabajo de investigación lo constituye la contrastación de la teoría con la práctica, porque son momentos en los que de una u otra forma se crean conflictos de identidad entre éstas ya que, "magníficas" teorías que la mayoría de las veces son adoptadas como la panacea a todos los males sociales que nos aquejan, al ser trasladadas al entorno inmediato chocan con una realidad muy diferente a ese ideal que todos poseemos. Sin embargo, puesto que el conocimiento se construye a partir de esa interacción dialéctica, resulta ineludible su incorporación como parte de dicho proceso. Además de que sólo así se está en posibilidad de aceptar o rechazar determinada teoría para la interpretación de esa realidad inmediata y, así, poder avanzar en este sentido.

Por tal motivo, después de sustentar teóricamente el trabajo de investigación que nos ocupa, el paso siguiente consistió en llevarlo a la práctica. Actividad a través de la cual se obtuvieron los resultados que a continuación se enuncian paso a paso en el orden cronológico en el que se fueron dando de acuerdo a la previa planificación que se elaboró para tal fin, pero contemplando a la vez los reajustes a que fue sometida ésta de acuerdo a las necesidades que se presentaron en el transcurso de su aplicación.

A. Evaluación diagnóstica

Como parte de la evaluación diagnóstica que se le aplica al grupo al inicio del ciclo escolar, dentro del área de Español se incluyó el uso de la *m* antes de *p* y *b* y de *n* antes de *v* y *f*.

Para ello, se le dictaron a los alumnos un total de 30 palabras con dichas características, tales como: imperio, enfriar, tempestad, embustero, envidia, bienvenida, imbécil, enfilas, amputar, trampa, enflaquecer, embajada, envío, lámpara, envoltura, ambición, infectar, lumbre, enfocar, noviembre, enfadar, ánfora, envenenar, relámpago, inflar, tómbola, campo, convento, combate y enfermo.

Posteriormente se les pidió que elaboraran un texto libre empleando el mayor número posible de esas palabras (anexo 1), con la condición, por esta vez, de preguntar al profesor por el significado de algún término que resultara desconocido.

De esta forma se pudo detectar que palabras tales como: imperio, embustero, bienvenida, imbécil, amputar, embajada, ánfora, etc., constituyen términos ajenos a su vocabulario cotidiano, ya que fueron las más consultadas sobre su significado para poder ser incorporadas posteriormente en su redacción.

Por último, el análisis de resultados de la evaluación diagnóstica arrojó los siguientes datos:

-A través de la aplicación de la media aritmética, se puede establecer que, de 29 alumnos que constituyen el total del grupo, emplearon:

CORRECTAMENTE

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	27	93
mb	21	72
nv	15	52
nf	24	83

INCORRECTAMENTE

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	2	7
mb	8	28
nv	14	48
nf	5	17

-A partir de las tablas anteriores, se puede inferir que ningún alumno escribió correctamente las 30 palabras, pudiéndose observar, en cambio, desde 1 hasta 18 errores ortográficos por trabajo. Por ende, si cuantificamos las palabras escritas tenemos que, 30 palabras por 29 alumnos nos dan un total de 870. De ellas, 656 se escribieron correctamente, representando un 75% y 214 fueron escritas incorrectamente, o sea, un 25% del total. Resultando:

PALABRAS ESCRITAS CORRECTAMENTE

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	187	21
mb	165	19
nv	89	10
nf	215	25
TOTAL	656	75

PALABRAS ESCRITAS INCORRECTAMENTE

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	16	2
mb	67	8
nv	85	10
nf	46	5
TOTAL	214	25

Uniendo la información de los dos cuadros anteriores, en el siguiente diagrama (figura 1), se grafican comparativamente los porcentajes obtenidos en las palabras escritas correctamente, en las barras de la izquierda de cada variable, y los porcentajes de las palabras incorrectas, representados en las barras situadas a la derecha de las mismas.

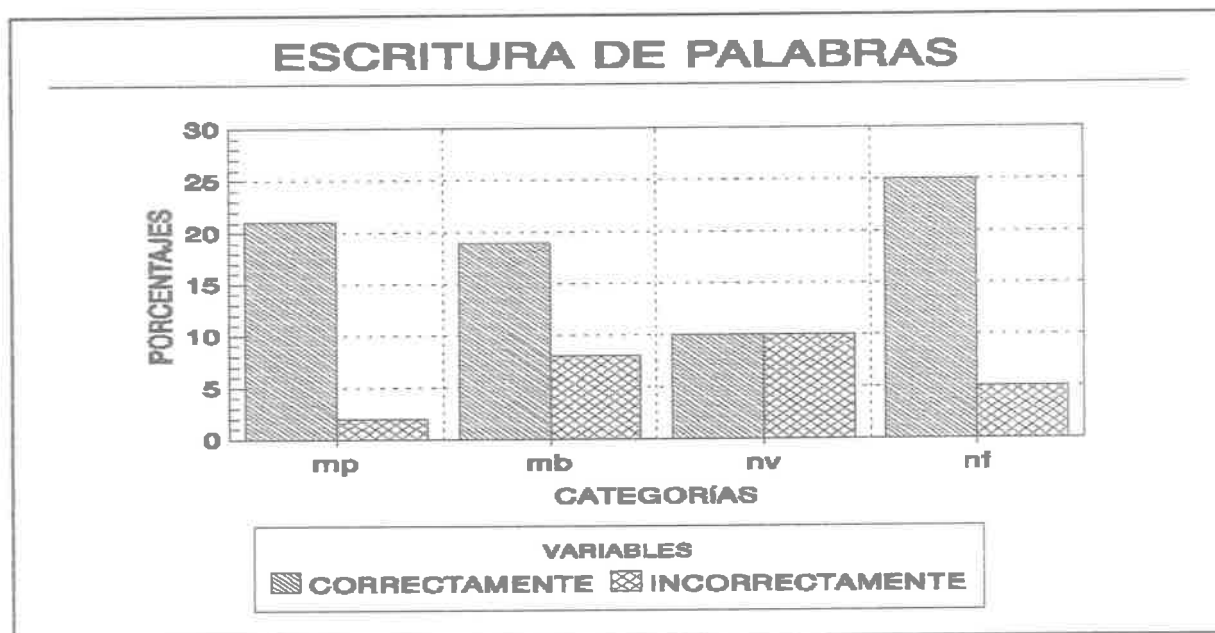


FIGURA 1: Información obtenida de la evaluación diagnóstica.

Resumiendo toda la información anterior (figura 2), tenemos:

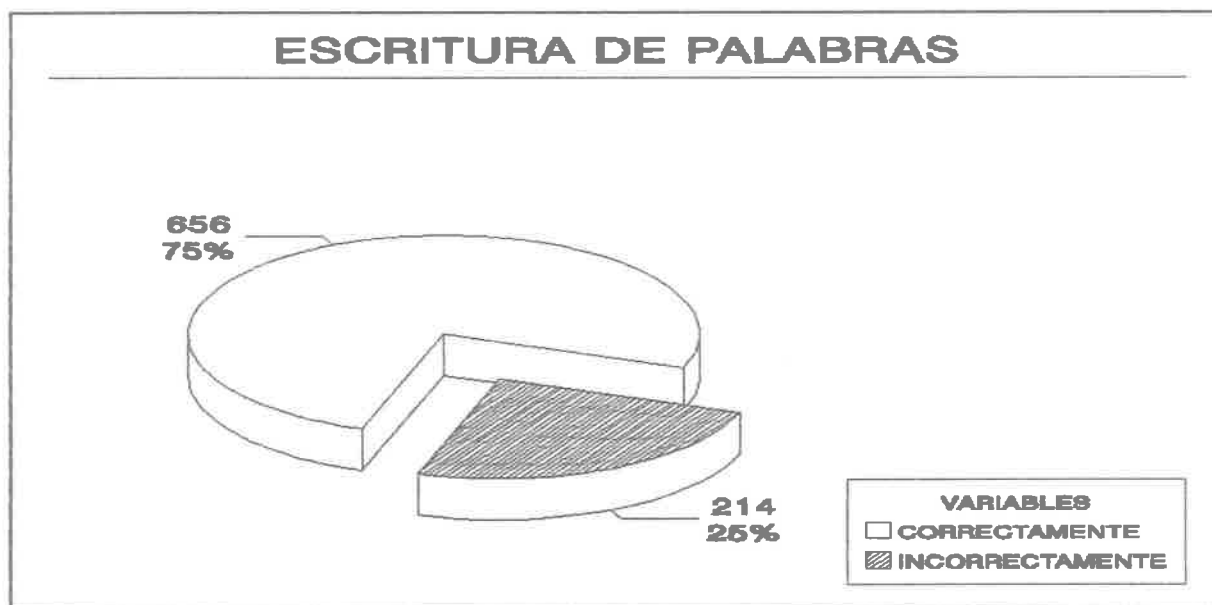


FIGURA 2: Frecuencias y Porcentajes totales obtenidos de la evaluación diagnóstica.

Por último, intentando interpretar la información obtenida del análisis de resultados, se puede establecer que:

Puesto que desde grados anteriores se contempla en el programa escolar este contenido, es posible observar en el alumno de 5º grado un dominio de esta regla ortográfica, o sea, demuestra saber que antes de *p* y *b* se escribe *m* y que antes de *n* y *f* va *n*. Por ejemplo: la palabra *lámpara*, 28 niños la escribieron así y sólo uno la escribió con *n*, "*lánpara*"; *lumbre* 26 bien y 3 mal; *envidia* 20 bien y 9 mal; *enfriar* 26 bien y 3 mal, etc. Esta situación se da en un 86% aproximadamente en los alumnos.

Ahora bien, tal como se puede apreciar en la gráfica, el problema tiene mayor incidencia en el uso de *mb* y *nv*. Porque aunque en la mayoría de los casos se advierte una correcta aplicación de la *m* antes de *p* y *n* antes de *v*, no sucede lo mismo con el uso de *b* y *v*, que constituyen por sí mismos errores ortográficos, aunque el alumno efectúe las correctas combina-

ciones *mb, nv*. Por ejemplo, las palabras:

a) *Bienvenida* fue escrita así por 17 alumnos.

Vienbenida fue escrita así por 7 alumnos.

Y sólo 5 alumnos la escribieron así: *vienbenida*.

b) *Imbécil* fue escrita así por 13 alumnos.

Invécil fue escrita así por 11 alumnos.

Y sólo 5 niños escribieron la palabra así: *inbécil*.

Sin embargo, a través de los resultados obtenidos también se pudo observar que aun aplicando la regla ortográfica, existe mayor probabilidad de error en palabras desconocidas para el alumno, tal como sucedió con: *imperio, imbécil, amputar, embajada, etc.*, que en palabras que emplea ya en su lenguaje cotidiano, tales como: *lámpara, campo, trampa, lumbre, etc.*

B. Elaboración de un recetario (Apéndice B)

(Del 15 de noviembre al 17 de diciembre de 1993)

Después de volver a revisar en su libro de texto "Cómo leer en voz alta" las condiciones para efectuar ésta, los alumnos primeramente se enfrentaron a la lectura en silencio del tema "Un platillo extraño" que está en las páginas 42 y 43 de su libro de Español, y posteriormente, ante el grupo, se efectuó la lectura del mismo en voz alta.

Seguidamente, subrayaron y localizaron en el diccionario las palabras desconocidas, para incorporarlas nuevamente a la lectura del texto. Así, una vez concluida esta actividad, se les so-

licitó que expresaran oralmente y con sus propias palabras lo que entendieron del tema; actividad en la que se pudo observar que toda la atención se centraba en esos insectos llamados *jumiles* o chinches de monte, generando algunos comentarios de experiencias personales al respecto, obtenidas generalmente a través de la televisión y, posteriormente, la localización en un Mapa de la República Mexicana, de los estados donde existen esos insectos.

A partir de esa actividad se hicieron comentarios sobre las comidas típicas de algunas regiones, tales como: el pozole de Jalisco, el mole de Puebla, hasta arribar a las comidas típicas de la región, tales como: papatzules, tamales, escabeche, pan de cazón, panuchos, frijol con puerco, cochinita pibil, poc-chuc, puchero, escabeche, relleno negro, brazo de reina, etc.

Con las aportaciones de todos se elaboró una lista de comidas, pasando cada alumno al pizarrón a escribir los nombres de éstas. Misma que quedó confeccionada por: comidas regionales, comidas propias de otros estados, antojitos, sopas, etc., lográndose recabar un total de 46 nombres de comidas conocidas por ellos. De las cuales cada uno comentó sobre las que ya conocía, las que ya había probado, las que no había probado y no le gustaría probar, etc. Seguidamente, se les sugirió que seleccionaran la más preferida por ellos y, que por lo mismo, les gustaría aprender a preparar.

La comida seleccionada fue la de panuchos y entre todos intentamos confeccionar la receta para su elaboración. Situación que llevó a la reflexión sobre la necesidad de información para tal fin y a la determinación como partes de una receta: el

nombre, ingredientes, cantidades y el modo de preparación.

A partir de ello, se les sugirió investigar la receta de alguna comida conocida, entrevistando a familiares y/o vecinos, y tratando de cubrir en su investigación las tres partes que conforman una receta de cocina.

El resultado de esa actividad arrojó un total de 26 recetas de comidas conocidas recabadas por el grupo (3 niños no cumplieron con la actividad) de las cuales se tomaron 17, porque las demás resultaron recetas repetidas, acordando entre ellos sortear para determinar quién se quedaba con ellas y quiénes buscarían otras. Posteriormente, se intercambiaron los trabajos en el grupo para su revisión tanto ortográfica como de la estructura formal del texto. Seguidamente, cada uno se avocó a hacer las correcciones pertinentes en su propio trabajo, consultando en el diccionario la escritura de las palabras que en su redacción fueron señaladas como incorrectas. Y para concluir esta actividad, cada alumno leyó ante el grupo su receta ya reelaborada, pudiéndose observar en ellas que algunos niños no siguieron la estructura formal de este tipo de información, a pesar de haber pasado ya por el proceso de corrección.

Ese mismo día se acordó investigar recetas de comidas típicas, siguiendo el mismo procedimiento de la actividad anterior. Sin embargo, en esta parte de la investigación se pudo percibir cierta confusión en cuanto a la determinación de lo típico, porque aunque una vez más se auxiliaron de sus padres, familiares, amistades y vecinos para recabarlas, algunos niños presentaron recetas de comidas que usualmente se hacen en sus

hogares pero que no son típicas. Pudiéndose suponer que hasta en las personas adultas consultadas para este fin, existe confusión en cuanto a la implicación de este término.

De ahí que, dicha confusión haya propiciado otra actividad, ya que a partir de la elaboración de una lista con los nombres de las recetas recabadas, más otros de comidas que ellos mismos sugirieron, se propuso investigar el lugar de origen de cada una de ellas; actividad que nos permitió delimitar con más claridad las comidas típicas de nuestra región, tales como: puchero, relleno, frijol con puerco, cochinita pibil, papatzules, poc-chuc, brazo de reina, tamales, salbutes, panuchos, etc. Y a partir de ellas, cada equipo eligió los nombres de las recetas que se proponían investigar.

Como resultado de esa aclaración, el objetivo de esta fase de la investigación se cumplió satisfactoriamente, lográndose recabar muy buenas y bonitas recetas de comidas típicas de nuestra región. Mismas que, una vez analizadas y corregidas, fueron guardadas para ser incorporadas en un recetario general que se elaboraría posteriormente.

Para la semana siguiente se acordó investigar, ahora, en revistas, latas, envases de alimentos, etc., recetas de cualquier tipo de comida. Motivo por el cual, además de las actividades cotidianas, los alumnos se dedicaron a recopilarlas durante el transcurso de la semana. Sin embargo, como no se puso ningún tope en cuanto al número de éstas, al final de la semana hubieron niños que llevaron 2 o 3 recetas, mientras que algunos otros presentaron hasta 40 o 50. Las fuentes de investigación fueron:

revistas como Teleguía, Vanidades, Buenhogar, etc., empaques de mantequilla, latas de leche, libros especializados de cocina, programas de televisión, etc., y una vez más, la misma información empírica. En el grupo se leyeron algunas de ellas, sobre todo las que más llamaron la atención de los niños por raras, extravagantes, fáciles de elaborar, etc. Y se acordó una reunión para ese sábado a fin de organizar todo el material recabado.

Hasta aquí, los alumnos se han reunido por equipos de acuerdo a su preferencia o simpatía, pero eso ha impedido en parte la socialización y plena integración del grupo, porque siempre suelen reunirse en determinado equipo los mismos elementos. Por consiguiente, en esta ocasión se optó por propiciar la formación de equipos de trabajo de manera diferente. Para ello, se procedió, primeramente, a la repartición de tarjetitas con figuras de animalitos, pidiéndoles que imitaran el sonido que producen cada uno de ellos para, posteriormente, reunirse con los compañeros que tuvieran en su tarjetita el mismo animal, guiados por los sonidos solamente.

Así, una vez integrados por equipos de trabajo, reunieron el material que cada uno había llevado y lo intercambiaron con otros equipos para su corrección. Una vez revisados los trabajos les fueron devueltos, distribuyéndose entre los miembros del equipo las actividades de reelaboración pertinentes. Posteriormente, se procedió a la organización de todo el material por secciones: comidas, antojitos, sopas, etc.

Por último, se acordó el intercambio de recetas que algún equipo no tuviera y quisiera poseer, así como la recabación de

recetas de postres, siguiendo el mismo procedimiento. Destinando el transcurso de esa semana para tal fin.

Ya con todo el material recopilado de recetas tanto de comidas, como de antojitos, sopas y postres, el sábado 11 de diciembre nos volvimos a reunir para elaborar el recetario.

Cada equipo llevó, además de sus trabajos, algunos otros materiales, tales como: colores, marcadores, folders y revistas.

En esta ocasión únicamente asistieron 21 alumnos de los 29 del grupo, aunque 6 de los que faltaron habían entregado previamente sus trabajos a los demás miembros del equipo.

En el salón, cada equipo organizó y distribuyó tareas: unos se dedicaron a organizar las recetas, separando las comidas, los postres, sopas y antojitos. Otros se dedicaron a hacer las contraportadas con el nombre de cada sección y a decorar sus trabajos cuando se consideró conveniente hacerlo. Y por último, otros miembros del equipo perforaron las hojas para incorporarlas al folder y redactaron la portada.

En esos momentos del desarrollo de esta actividad, se pudo observar una gran capacidad de organización para el trabajo y responsabilidad en la tarea asignada a cada miembro del equipo, además de una gran cooperación no sólo internamente con sus compañeros de trabajo, sino también con otros equipos, al prestarse sus materiales, intercambiarse recetas que el equipo tenía repetidas y hasta ayudarse a organizar el material.

Una vez elaborados los recetarios, cada equipo se reunió de nuevo para darles una última revisada y poder corregir lo que se consideraba necesario. Posteriormente, en el grupo se intercam-

biaron los trabajos para conocer los recetarios de sus demás compañeros. De este intercambio surgieron comentarios, tales como: el número de recetas que hizo el otro equipo en comparación con el suyo; el número de secciones que manejaron; o el lugar donde debería ir determinada receta de acuerdo a su criterio. Por ejemplo: un equipo puso la receta para la elaboración de tamales en la sección de "comidas", otro equipo la puso en la sección de "comidas regionales" y uno más en la sección de "antojitos". Sin embargo, se llegó a la conclusión de que esta situación estaba en correspondencia a las secciones que cada equipo había manejado de acuerdo a su elección. Otros alumnos comentaron sobre recetas que leyeron en el recetario de sus compañeros pero que no conocían y jamás habían escuchado mencionar. En estos casos, se le solicitó a los responsables de su elaboración que dieran la fuente de información y explicaran al grupo dicho platillo en caso de que fuera conocido para ellos.

Por último, comentaron su experiencia en dicha actividad, sugiriendo algunos continuar con ésta para recabar más y nuevas recetas.

A partir de los recetarios elaborados se pudo observar que, aunque en cada etapa de esta actividad hubieron momentos de revisión y autocorrección grupal, los trabajos todavía presentaron tanto faltas ortográficas como errores en redacción (sobre todo en las recetas recabadas en forma oral con familiares y vecinos). Por lo que se optó, en esta ocasión, por copiar en papel manila una receta elaborada por ellos, tal como estaba redactada. A partir de ella, los alumnos iban pasando al

pizarrón a corregir los errores ortográficos que iban detectando, (anexo 2). Posteriormente, se les sugirió volver a copiar la misma, redactándola en otros términos, si lo consideraban necesario, (anexos 3 y 4).

Al comprobar que este procedimiento rendía mejores resultados en la corrección de los trabajos, se determinó distribuir las recetas a los alumnos para su reelaboración, con la única condición de no tomar la propia, ya que, como anteriormente se había hecho, el trabajar en un texto ajeno hasta cierto punto, se podría decir, intimida al niño para hacer sobre él los cambios pertinentes. Los resultados se ilustran en las recetas 5 y 6, (ver anexos).

Por último, analizando los resultados obtenidos en esta actividad, tenemos que: de 352 recetas de cocina que se elaboraron, se emplearon en total 274 palabras con *mp*, *mb*, *nv* y *nf*, de las cuales en el primer cuadro se presentan las escritas correctamente y en el segundo se efectúa la distribución por variable de las escritas incorrectamente, así como los porcentajes correspondientes en ambos casos.

PALABRAS ESCRITAS CORRECTAMENTE

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<i>mp</i>	129	47
<i>mb</i>	80	29
<i>nv</i>	3	1
<i>nv</i>	31	11
TOTAL	243	88

PALABRAS ESCRITAS INCORRECTAMENTE

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	10	4
mb	5	2
nv	10	4
nf	6	2
TOTAL	31	12

Y a fin de poder comparar los datos obtenidos en las anteriores tablas, en el siguiente diagrama (figura 3), se presentan ambas informaciones, empleando para ello dos pirámides por cada variable, la de la izquierda representa el número de palabras escritas correctamente y la de la derecha de cada variable corresponde a las palabras escritas incorrectamente.

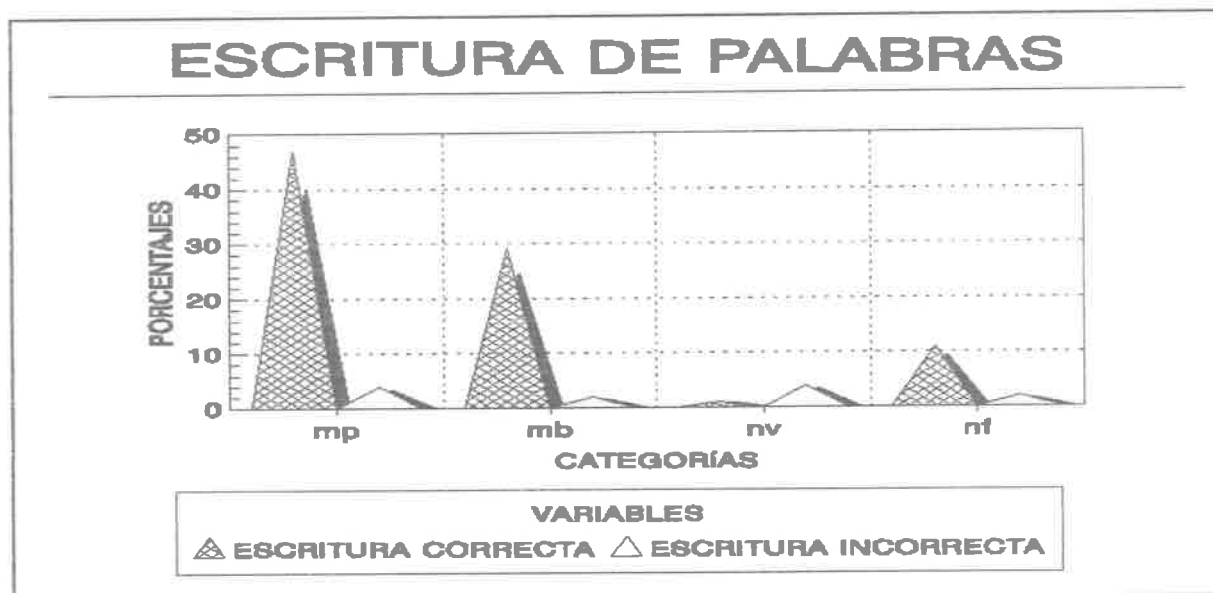


FIGURA 3: Información obtenida de las recetas de cocina elaboradas por el grupo.

Los porcentajes correspondientes a cada variable tanto en escritura correcta como incorrecta, son los que a continuación se

detallan comparativamente, (figura 4):

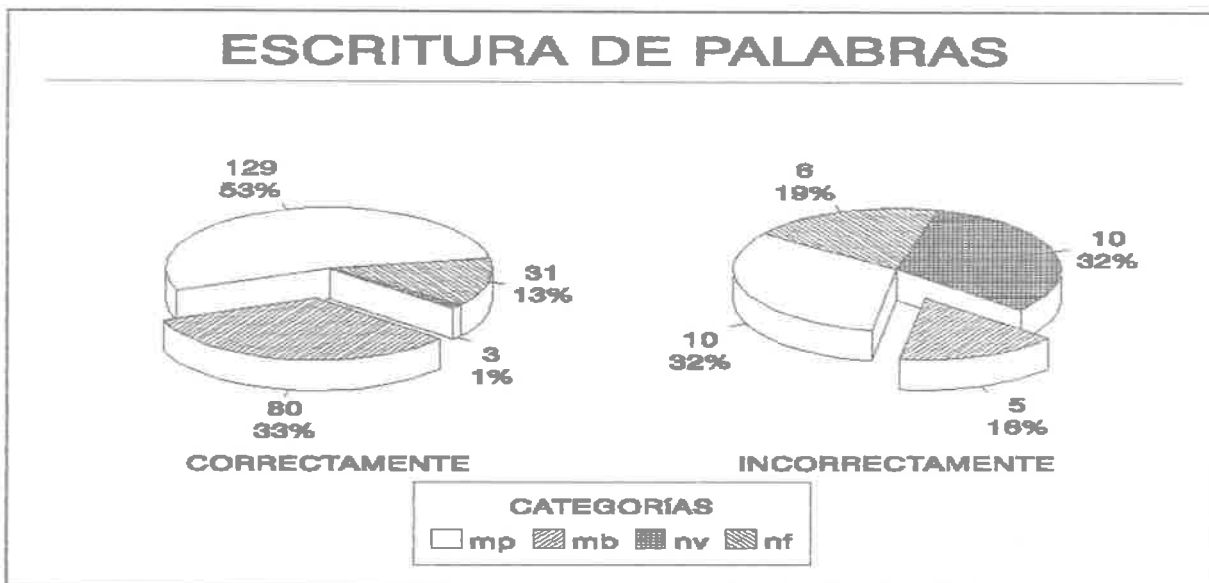


FIGURA 4: Frecuencias y porcentajes totales obtenidos de las recetas de cocina elaboradas por el grupo.

Empleando como únicas variables: PALABRAS ESCRITAS CORRECTAMENTE Y PALABRAS ESCRITAS INCORRECTAMENTE, obtenemos los siguientes porcentajes, (figura 5):

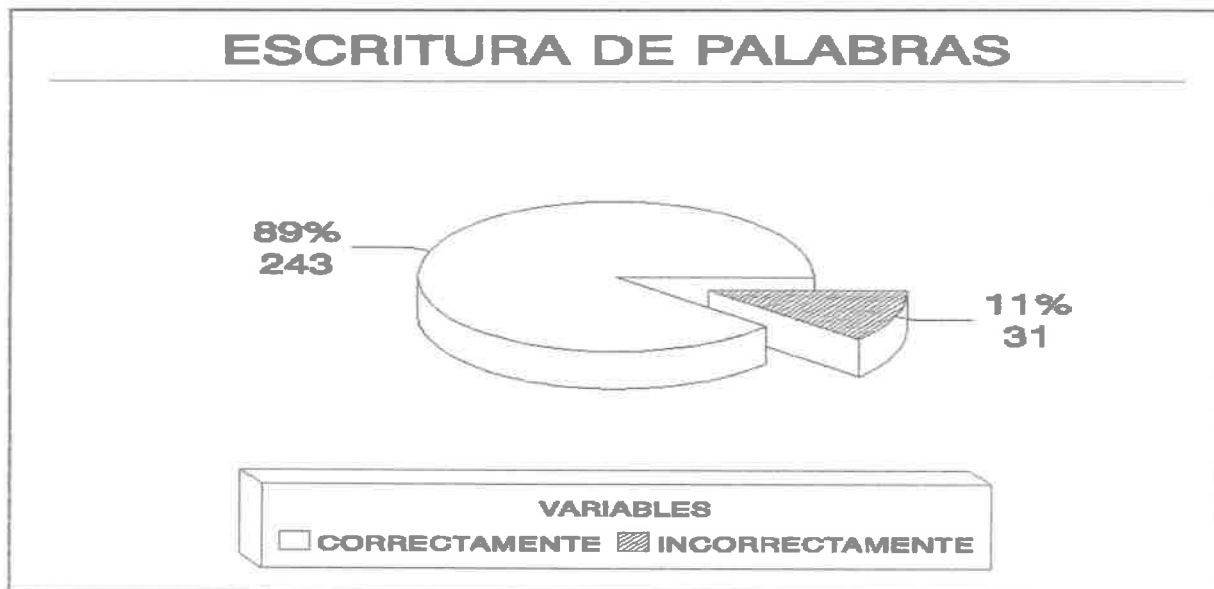


FIGURA 5: Frecuencias y porcentajes totales por variables obtenidas de las recetas de cocina.

Por último, los trabajos realizados por los alumnos y los datos obtenidos a través del análisis de los resultados permiten establecer que:

a) El mayor número de errores ortográficos en cuanto al uso de la *m* antes de *p* y *b* y de *n* antes de *v* y *f*, se dieron en las recetas que fueron investigadas en forma empírica con familiares y vecinos en las dos primeras fases del trabajo, o sea, cuando se recabaron recetas preferidas por los alumnos y recetas de comidas típicas, aproximadamente en un 20% del trabajo total, tal como sucedió por ejemplo con la receta de los tamales, en la que fue muy frecuente el uso de la palabra *envolver* y en la receta de las empanadas (anexos 7 y 8). No sucediendo así en las recetas que fueron copiadas de algún texto, en las que el número de errores cometidos fue menor.

b) En los dos casos antes mencionados (recetas investigadas empíricamente y/o copiadas de algún texto), si la primera receta presentó algún error ortográfico, éste persistió en algunos casos de reproducción de la misma receta, en el proceso de intercambio de trabajos que efectuaron e incluso en algunos trabajos del mismo proceso de revisión y corrección, (tal como se puede observar en los anexos 9 y 10).

En estos casos, la palabras *en friar*, por ejemplo, que fue empleada de esta forma en tres recetas llevadas al grupo, en sus reproducciones se dan exactamente los tres mismos errores.

Ahora, en el caso de la palabra *envolver*, se presentó la siguiente situación:

RECETAS ORIGINALES

2 niños escribieron: *envolver*4 niños escribieron: *enbolber*

REPRODUCCIONES

2 niños escribieron: *envolver*4 niños escribieron: *embolver*1 niño escribió: *hembolver*

Tal como se puede observar en este caso, las dos ocasiones que esta palabra fue escrita correctamente en la receta original, fueron las únicas que prevalecieron en las reproducciones efectuadas. En cambio, las cuatro veces que esta palabra fue escrita incorrectamente en las recetas originales, posiblemente fue percibido por los alumnos en el momento de reproducirlas, por lo que su escritura se acerca más a la convencionalidad que nos ocupa, aunque persistan los errores ortográficos.

Sin embargo, los anteriores fueron casos muy específicos que se mencionan por su marcada incidencia, porque de manera general esta actividad permitió, primeramente, un gran avance en cuanto a la detección de errores y corrección de sus propios trabajos, sobre todo en la última etapa, o sea, a partir del momento que se hizo la corrección grupal a través de una lámina y se les permitió a los alumnos la reelaboración de las mismas. Independientemente de que esta actividad incidió positivamente en el aprendizaje en general de los alumnos en cuanto a:

1. El uso del diccionario, ya que aunque esta práctica se había realizado con ellos anteriormente (tal como lo señala el Programa Oficial), los alumnos se enfrentaron, en esta ocasión, al problema de tener que localizar la escritura correcta de palabras que figuraban en las recetas y de las cuales no estaban

seguros sobre su correcta ortografía. El dilema se presentó sobre todo con los verbos, intentando al principio localizarlos en su forma conjugada y sólo a través del ejercicio constante se fue facilitando un poco más esta acción.

2. Otra práctica que se benefició con esta actividad fue el uso de mayúsculas y minúsculas en la escritura. No sólo el empleo de éstas tal como lo señalan las reglas ortográficas, sino en vicios que se han venido arrastrando de otros grados, tal como sucede con el uso indiscriminado tanto de mayúsculas y minúsculas en una sola palabras. Por ejemplo: toMAte.

3. Por otro lado, el niño incorporó nuevas palabras a su vocabulario, como en el caso de las palabras, verter, espolvorear, etc., y/o la corrección en algunas otras como en el caso de: epazote, que con frecuencia es señalada como "apazote", o en el caso de pastilla que tan comúnmente ellos la escriben tal como la pronuncian: "pastía".

4. Otra actividad que los alumnos tuvieron oportunidad de practicar a través de la elaboración de recetas en la etapa de revisión y corrección fue la de redacción, ya que en el momento de reelaborar recetas, cada alumno tuvo la libertad de "quitar" o "poner" de acuerdo a su criterio.

5. Por último, a lo largo de esta actividad se pudo observar una gran cooperación entre los alumnos. Desde el momento de "prestarse" sus recetas, intercambiarse las repetidas, hasta los momentos de revisión y corrección de trabajos, en los que se consultaban unos a otros sobre la escritura correcta de palabras, o sobre cómo localizarlas en el diccionario.

C. Los guiones de teatro (Apéndice C)

(Del 3 al 31 de enero de 1994)

Para iniciar esta actividad se le sugirió a los alumnos jugar a "la escuelita". Para ello se les pidió que cerraran los ojos y cuando los abrieran de nuevo iban a ser otras personas -con otro nombre y en otro lugar-; de antemano, se solicitó la participación de alguien que fungiera como maestro y todos los demás íbamos a desenvolvernos como sus alumnos.

De esta forma, una vez trasladados imaginariamente a otro contexto, cada uno anotó su nombre en una tarjetita que se había dado previamente y nos la prendimos en la ropa. El niño que fungía como maestro se desenvolvió como habitualmente lo hacemos en el aula: pasó lista, marcó tarea en el pizarrón, castigó en el rincón a algunos que estaban correteando por el salón, supervisó que todos estuvieran trabajando, calificó la tarea, etc. Entre los alumnos se pudo observar que mientras algunos cumplían cabalmente las indicaciones del profesor, otros se dedicaron a hacerle bromas, saltar entre los mesabancos, o simplemente no hacer nada.

La actividad terminó cuando ellos mismos así lo pidieron, argumentando que había mucho "desorden" en el salón. Posteriormente, se les pidió que comentaran sobre la experiencia anterior. Pudiéndose concretizar lo siguiente:

Los alumnos: -que el maestro era muy malo.

-que algunos no le hacían caso al maestro y se dedicaron a hacer desorden.

-que su maestra no se comporta como se comportó el maestro.

-que el maestro no sabía enseñar, etc.

El maestro: -que los alumnos no le hacían caso.

-no todos trabajaron.

-que él no quiere ser maestro de verdad.

Seguidamente, se les pidió que leyeran individualmente el texto "Los ciegos y el elefante" (L.A. pp. 36 y 37), subrayando las palabras desconocidas para localizarlas en el diccionario. Posteriormente, se les entregaron tarjetitas con figuras de animalitos para formar equipos. Para ello tenían que imitar la forma de comunicarse del animal que les hubiera tocado y en base únicamente al sonido localizar a sus demás compañeros de equipo (este procedimiento para integrar equipos se volvió a repetir, precisamente, porque a través de la forma de comunicación de los animales seleccionados habrían de practicarse algunos cantos populares, situación que no fue aprovechada la vez anterior).

Así una vez integrados por equipos (se formaron 3 equipos de 7 y 1 de 8 alumnos) se les pidió que comentaran acerca de la obra: ¿Por qué se peleaban los ciegos? ¿Cómo se resolvió el problema? ¿Cuál fue el final de la obra? ¿Cuál es el personaje más importante? ¿Cómo es el lugar donde se desarrolla la obra? ¿Por qué los ciegos no podían ponerse de acuerdo acerca de la forma del elefante?, etc. Posteriormente, se comentó grupalmente sobre sus respuestas a esos cuestionamientos. Así, con respecto a las 3 primeras, los 4 equipos coincidieron en el comentario, a diferencia de la cuarta en que algunos dijeron que el personaje más

importante era el guía, para otro equipo lo fue el elefante y, para otros, los ciegos. Lo mismo sucedió en la quinta pregunta, ya que algunos alumnos describieron el lugar donde se desarrollaba la obra como una ciudad con calles estrechas y muchas casas, para otros la obra se desarrolló en el desierto, otro equipo dijo que en el bosque entre muchos árboles y flores y, otro más, que dijo que la obra se ubicaba en un circo. Y en cuanto a la última pregunta se comentó que los ciegos no se ponían de acuerdo acerca de la forma del elefante porque no lo conocían y porque cada uno tocaba una parte diferente de su cuerpo.

Seguidamente, como los alumnos ya habían trabajado con el cuento, se les pidió que explicaran en qué se parecía ese texto a este último y en qué eran diferentes. Actividad que permitió identificar y determinar como *parlamentos*, a lo que dicen los personajes, las *acotaciones* como: las descripciones del autor para que los personajes sepan qué es lo que tienen que hacer y cómo moverse y, la *escenografía* como el conjunto de decorados para ambientar la obra. Mismos que integrados forman un *guión teatral*.

Como siguiente actividad se les sugirió la descripción de los personajes y los lugares de la obra, escribiendo en sus cuadernos una lista de los personajes y en cada uno de ellos, la descripción de su carácter, de su aspecto físico, cómo está vestido y cómo se mueve y habla. Cómo es el lugar donde se desarrolla la obra: sus calles, las casas, etc., dónde está, qué hay, etc. Todo ello de acuerdo a su libre criterio e imaginación. Posteriormente, se compararon sus descripciones y se comentaron las similitudes y diferencias entre ellas.

La siguiente actividad consistió en la representación de la obra de teatro, para ello, por equipos se repartieron los personajes, localizaron los parlamentos que les correspondían, así como las acotaciones inherentes a su personaje. Y, una vez organizados, se leyó nuevamente el guión de teatro, interviniendo esta vez todo el equipo de acuerdo a su personaje. Seguidamente, se les sugirió dibujar en su dedo la carita del personaje que les hubiera tocado, caracterizándolo a su criterio.

De esta forma, cada equipo expuso el guión teatral ante sus compañeros y el equipo que hizo la mejor representación, de acuerdo al consenso del mismo grupo, adquirió el compromiso de representarla en la siguiente ceremonia a la Bandera que le correspondiera al quinto grado.

Por esta ocasión, los alumnos pasaron a hacer la representación con sus parlamentos escritos, sin embargo, el equipo ganador se comprometió a aprendérselos de memoria para la próxima presentación de ésta, optando, además, por la "protagonización" del guión de teatro.

Paralela a esta actividad, se les pidió inventar una historia para la elaboración de sus propios guiones de teatro, procurando incorporar en ellas: el lugar donde se desarrolla la historia, nombres de los personajes, acotaciones para indicar lo que hacen los personajes, parlamentos y título de la obra. Esta actividad se desarrolló en forma individual, intercambiando y leyendo sus trabajos al grupo posteriormente. En cada caso, los mismos alumnos hicieron las observaciones pertinentes, tales como: falta de acotaciones, alguna parte no muy clara o

comprensible, agregar detalles o cambiar partes para que el guión quede mejor, etc. Así, a partir de sus propias correcciones y después de leer "Cómo revisar tus textos" (p. 204 de sus libros de Español), cada alumno reelaboró su guión teatral, cuando se consideró necesario por el propio autor.

Posteriormente, se tomó una de las obras elaboradas y se transcribió en papel manila para su análisis grupal. En ella, los alumnos hicieron todas las correcciones que creían pertinentes tanto ortográficas como de redacción.

Cabe aclarar que, en el primer intento de elaboración de guiones, sólo 26 niños entregaron sus trabajos. Los otros tres restantes no cumplieron con la actividad ya sea por asistencia irregular en este período o por no haber comprendido lo que se tenía que hacer, tal como se externó. Sin embargo, después del proceso de revisión grupal, cuando se les devolvió sus trabajos para que hicieran las adecuaciones pertinentes, no sólo se cumplió en esa semana con la actividad mencionada, sino que además, los tres que no habían trabajado se incorporaron a la actividad, elaborando sus propios guiones y, otros alumnos, que en vez de corregir, decidieron la elaboración de otro guión.

De esta forma, en cuanto al objetivo que se persigue en la aplicación de esta propuesta, los resultados obtenidos a través del desarrollo de esta actividad, son los que a continuación se describen.

Primeramente, sin condicionar el uso de *m* antes de *p* y *b* y de *n* antes de *v* y *f*, los alumnos en sus escritos emplearon las siguientes palabras:

mp: comprar, empezar, campo, temprano, simpático, trampa, importar, acompañar, siempre, tiempo, tampoco, impedir, limpiar, comprobar, cumpleaños, ejemplo, romper, campesino, completamente, completar, cumplir, componer, compañero, comprender, importante, simple, compasión, imposible, empachen.

mb: hambre, también, cambiar, hombre, ambiente, diciembre, temblar, tambos, nombre, chambelanes, acostumbrar, tumbos, sombrero, pamba, timbre, sombrilla, sonámbulo, intercambiar y símbolo.

nv: envidioso, investigar, convenido, convencer, invitar, invensible, conversar, envenenar y envases.

nf: triunfo, enfermo, confiar, enfurecer y enfrente.

Así tenemos que, de un total de 45 guiones escritos, se emplearon 62 palabras con *m* antes de *p* y *b* y *n* antes de *v* y *f*, con una frecuencia total de 404 veces escritas. De las cuales en los siguientes cuadros se cuantifican tanto las palabras escritas correctamente, como las que presentaron una escritura incorrecta ortográficamente. Apareciendo en cada caso, la frecuencia y el porcentaje que corresponde a cada variable.

ESCRITURA CORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<i>mp</i>	225	92
<i>mb</i>	94	87
<i>nv</i>	22	55
<i>nf</i>	11	92
TOTAL	352	87

ESCRITURA INCORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	19	8
mb	14	13
nv	18	45
nf	1	8
TOTAL	52	13

Con la finalidad de hacer una comparación entre las informaciones de ambos cuadros, en el siguiente diagrama (figura 6), se presentan las puntuaciones obtenidas por variables. Correspondiendo a la barra de la izquierda la escritura correcta y a la derecha de la misma variable se presenta otra barra que corresponde a la escritura incorrecta de éstas.

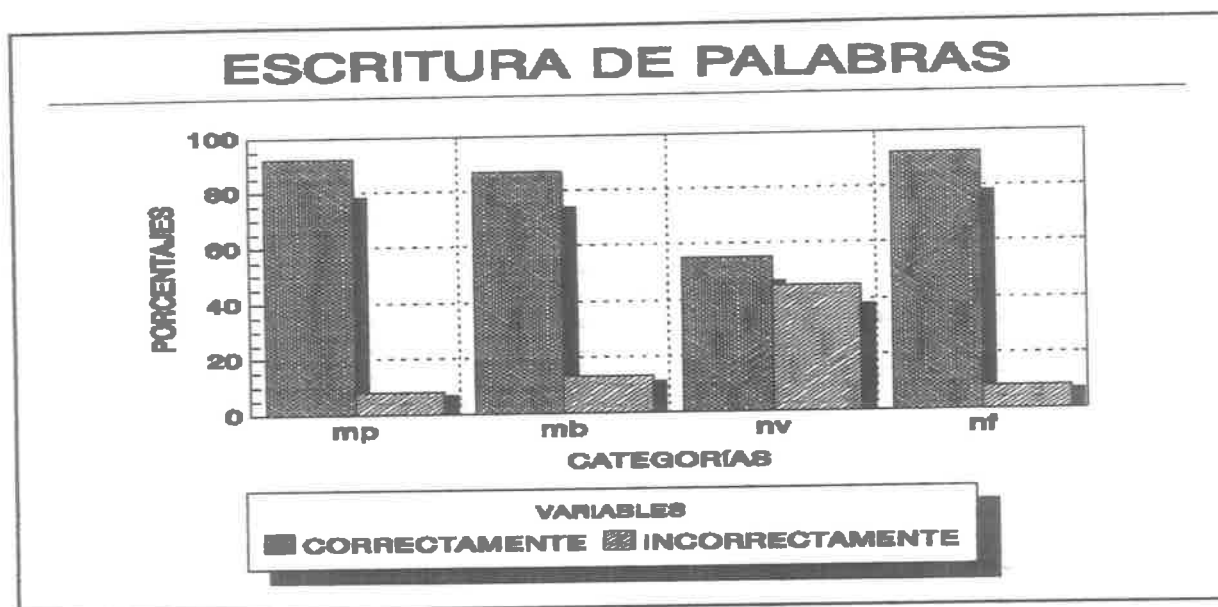


FIGURA 6: Información obtenida de los guiones de teatro elaborados por el grupo.

Así, a partir de la información obtenida a través del análisis de los trabajos de los alumnos, se puede determinar que, el problema que nos ocupa tiene una mayor incidencia en el uso de la

n antes de *v*, ya que presenta un 55% de escritura correcta contra un 45% incorrecta y, en segundo término se ubica el uso de la *m* antes de *b* que se ve afectada por lo anterior, presentando un 87% de escritura correcta contra un 13% incorrecta. Esto se debe a que, como ya se había señalado en la actividad anterior, los alumnos, aunque son concientes del uso de la convencionalidad para la escritura de estas palabras, siguen usando indistintamente la *b* y *v*, pudiéndose observar, por ejemplo, en la escritura de la palabra *envidia* que aparece en algunos trabajos como *embidia*, o la palabra *invitar* que fue escrita como *imbitar*. En ambas se está aplicando correctamente la regla ortográfica de *m* antes de *b* y de *n* antes de *v*, el problema consistió en la sustitución de la *v* por la *b*. Mientras que las palabras con *mp* y *nf* fueron, en esta ocasión, las que menos problemas presentaron, ubicándose en ambas un 92% de escritura correcta contra un 8% incorrecta. Tal como se puede observar en la siguiente gráfica (figura 7):

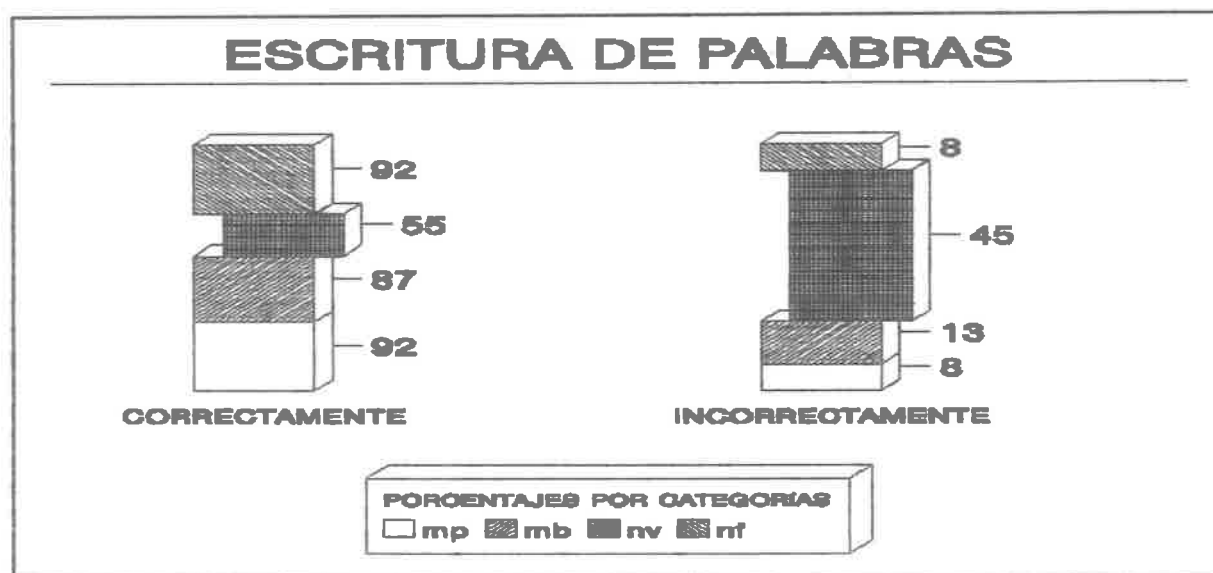


FIGURA 7: Porcentajes obtenidos por categorías de análisis en cada variable de los guiones de teatro.

En general, dentro del rubro de "palabras escritas incorrectamente" se pueden ubicar, una vez más, las poco usuales en el vocabulario de los alumnos, tales como: *sonámbulo* que fue escrita 3 veces, una correcta y dos incorrectamente, *chambelanes* escrita una sola vez (incorrectamente), etc. A diferencia de palabras que, cuando menos fueron empleadas en la evaluación diagnóstica y la primera actividad (recetas de cocina) y, que después de ser analizadas grupalmente, fueron empleadas en esta ocasión con menos problemas que los presentados con anterioridad (enfermo, envenenar).

Además de que, a estas alturas del proceso de investigación ya se pueden detectar casos aislados de alumnos que, sin ubicarse en alguno de los casos anteriores, en general, presentan problemas ortográficos en la escritura de estas palabras. Considerando dentro de éste, a los que tuvieron 3 o más errores en la escritura de este tipo de palabras, tal es el caso de: Magali, que de 8 palabras escritas 3 resultaron incorrectas ortográficamente; Luisa escribió 5 mal de 7; Patricia escribió mal 5 de un total de 14 y, Luis que escribió 12 palabras, resultando 5 de ellas con error ortográfico.

Otro caso, muy particular, que no se ubica en ninguno de los anteriores, es el presentado por un niño que tuvo los siguientes errores ortográficos: en lugar de *en peligro* escribió empeligro; por *sin parar* escribió simparar y por *en paz* escribió empas. Si este caso se optó por señalarlo aparte es porque, como se puede observar, aunque emplea correctamente la *m* antes de *p*, son palabras que presentan problemas de segmentación. Además de que,

éstas no están incluidas entre las 404 palabras escritas en esta actividad por ser un caso único.

Y por último, en la siguiente gráfica (figura 8), se comparan los porcentajes del total de palabras escritas tanto correcta como incorrectamente.

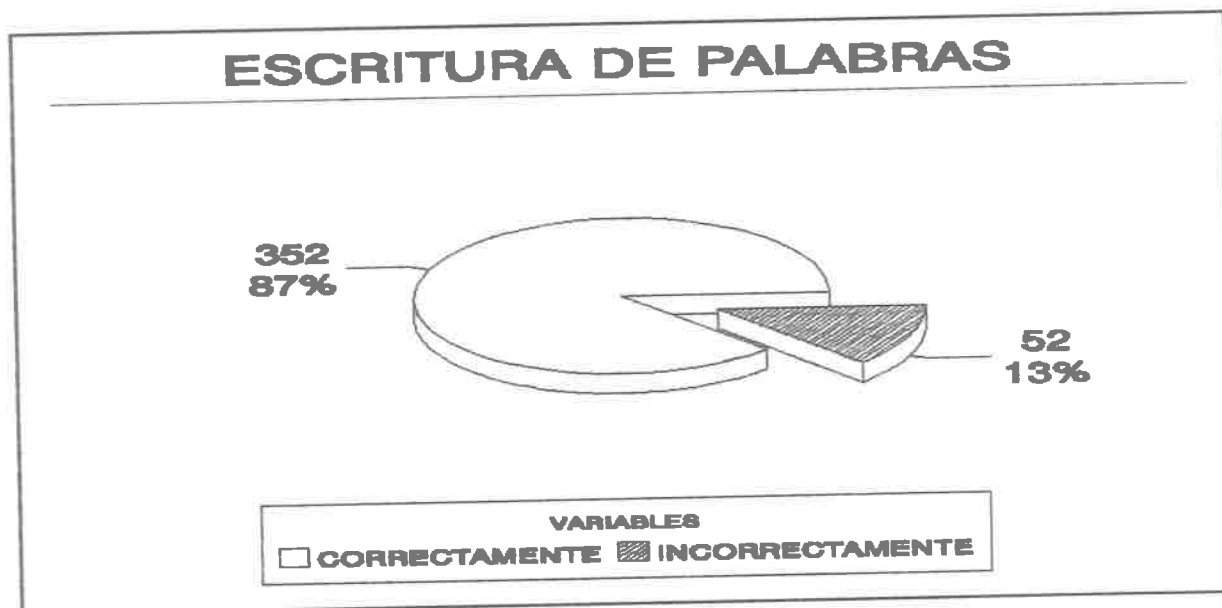


FIGURA 8: Frecuencias y porcentajes totales obtenidos en la elaboración de guiones de teatro.

Una vez revisados y analizados los guiones de teatro que los alumnos hicieron en forma individual, les fueron entregados nuevamente para incorporarlos y/o adaptarlos a un solo trabajo por equipo.

Para ello, en esta ocasión se jugó primeramente "Una canasta revuelta", entregándole a cada niño una tarjetita con el dibujo de una fruta. Después de jugar se les sugirió reunirse en un solo equipo a los que poseyeran la misma clase de frutas, por ejemplo: manzanas con manzanas, peras con peras, etc.

Así, una vez integrados por equipos, se les explicó lo que

se pretendía en esta actividad. Pudiéndose observar en esta ocasión que, por los antecedentes del trabajo individual ya desarrollado, los alumnos no tuvieron problemas en cuanto a la comprensión de lo que se debía hacer, no resultando así con la organización, ya que ellos no hallaron la manera de integrar los trabajos de todos en uno solo, sugiriendo ellos mismos, en cambio, la elaboración de una nueva obra de teatro sin considerar para nada ninguno de los guiones del equipo. Sugerencia que fue aceptada por todo el grupo. El segundo conflicto que se creó entre los miembros del equipo fue la forma en que cada uno iba a cooperar para la elaboración del guión, ya que la primera tendencia observada fue la de dejar que cada compañero escribiera un ratito una parte de la obra, distribuyéndose "turnos" de trabajo.

Esa situación motivó a que, a manera de ensayo, entre todo el grupo se practicara la elaboración de un guión teatral. Para tal fin, se pegaron varios pliegos de papel en blanco en el pizarrón y se invitó a que alguien pasara a escribir. Posteriormente, de entre varias sugerencias del grupo se eligió el nombre de la obra y, con la aportación de todos se confeccionó la escenografía. En cuanto a los personajes no se pusieron límites y se incluyeron a todos los niños que quisieron adoptar uno. De esta forma, cada personaje, con la ayuda de sus demás compañeros, iba diciendo cuándo intervenía y lo que iba a decir en cada ocasión y, así, el compañero que estaba al frente solamente escribía lo que los demás le decían.

Después de esta actividad grupal, los alumnos se mostraron más seguros en cuanto al trabajo a realizar y tuvieron toda esa

semana para elaborar sus guiones. Mismos que conforme fueron terminados, se leyeron al grupo para su análisis, (anexo 11).

Una vez terminada esta etapa del trabajo, durante el transcurso de la siguiente semana, la actividad consistió en la presentación de sus obras ante el grupo y, para ello, cada alumno tenía la tarea de aprenderse sus parlamentos. Por ser ésta la segunda ocasión que se representan obras de teatro, la actividad transcurrió sin mayores contratiempos, buscando cada equipo el espacio y el tiempo para sus ensayos en horas extraclase.

Después de las representaciones, el grupo hizo las críticas pertinentes a cada equipo. Y también se les hizo la sugerencia de la elaboración de muñecos guiñol para una posterior representación de sus obras.

Por tal motivo, después de un breve sondeo para saber si todos, en alguna ocasión, habían visto este tipo de personajes, nos pusimos de acuerdo para llevar al salón algunos materiales tales como: calcetines, cajas, papel periódico, pinturas, pedacitos de tela, etc., para la elaboración de los mismos.

Esta vez, como todos expresaron haber visto o conocer lo que es un muñeco guiñol, se optó por no llevar al salón alguna muestra de éstos a fin de no condicionar su creación. Dejando, en cambio, a la libre creatividad de ellos su confección, de acuerdo al personajes a caracterizar. Actividad que se planificó realizar en el lapso de dos semanas, a través de talleres a organizar en el mismo salón de clases.

Mientras tanto, puesto que los alumnos ya se habían aprendido sus parlamentos, ya podían entregar sus obras para el

análisis en cuanto a la aplicación de la *m* antes de *p* y *b* y de *n* antes de *v* y *f*.

Así, los resultados obtenidos en esta fase del trabajo son cuantificados en los siguientes cuadros en los cuales se registran la frecuencia y el porcentaje de este tipo de palabras tanto correcta como incorrectamente, de un total de 20 con una frecuencia total de 47 veces escritas.

ESCRITURA CORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	32	68
mb	8	17
nv	2	4
nf	4	9
TOTAL	46	98

ESCRITURA INCORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	1	2
mb	0	0
nv	0	0
nf	0	0
TOTAL	1	2

A partir de los porcentajes de las frecuencias con que fueron utilizadas, se elaboró el siguiente diagrama (figura 9), presentando a la izquierda las palabras con escritura ortográfica correcta, mientras que a la derecha se representa el porcentaje total de escritura incorrecta en este tipo de palabras.

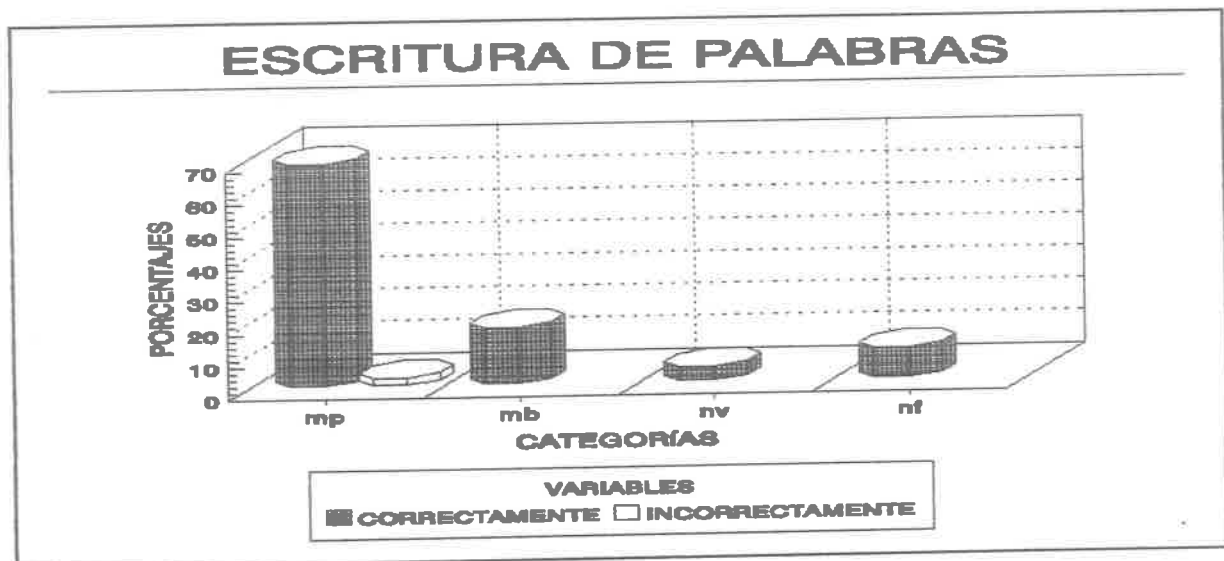


FIGURA 9: Porcentajes obtenidos en la elaboración de guiones de teatro en forma grupal.

Englobando la información anterior y tomando como variables: palabras escritas correcta e incorrectamente únicamente, en la siguiente gráfica (figura 10), se comparan los porcentajes totales obtenidos en ambas en cuanto al tipo de palabras que nos ocupa, extraídas de los guiones de teatro elaborados por los alumnos a través de trabajo grupal.

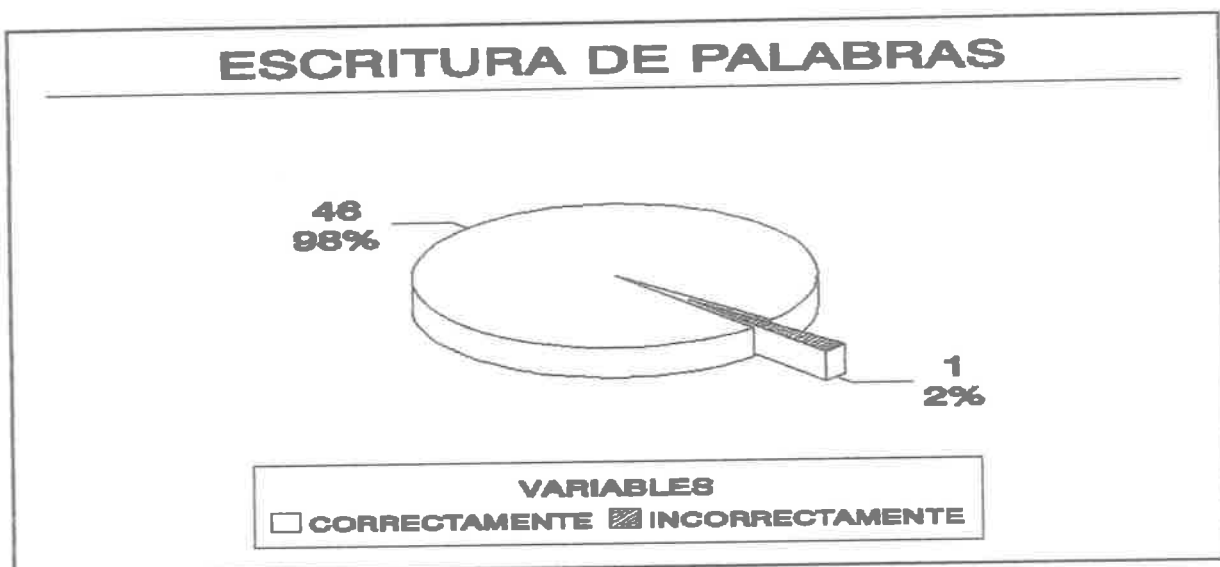


FIGURA 10: Frecuencias y porcentajes totales por variable obtenidos de los guiones de teatro.

Como se puede observar en el análisis de la información, esta actividad presentó problemas en la escritura de palabras con *m* antes de *p* y *b* y de *n* antes de *v* y *f* tan sólo en un 2%, errores que fueron detectados rápidamente en el proceso de corrección grupal por los mismos alumnos, por lo que ese espacio fue cubierto más bien con la detección y corrección de otro tipo de errores ortográficos, así como de redacción y estructura de los textos.

Los resultados obtenidos en esta actividad en cuanto al problema que nos ocupa, probablemente se deba a que al socializar el conocimiento y compartir sus experiencias (de 6 a 8 alumnos) en el momento de la elaboración de sus trabajos, los problemas ortográficos se hayan detectado y corregido en el mismo momento.

Por otro lado, además de todas las experiencias vividas en el transcurso de esta actividad, paralela a la misma se pudieron desarrollar otras inherentes a las demás áreas del conocimiento, señaladas en los planes y programas de estudio vigentes, tales como: Educación Artística, a través de la representación de obras de teatro; Artes Plásticas, con la elaboración de muñecos guiñol; Ciencias Naturales, al caracterizar diferentes territorios y comunidades para la determinación de la escenografía de sus guiones de teatro; en cuanto al Medio Ambiente, se trataron temas del problema de la contaminación y medidas para prevenirlo y/o controlarlo, y con Educación Cívica, a través de argumentos que trataron sobre normas de convivencia social, relaciones interpersonales, el respeto, la amistad, etc.

Por último, cabe mencionar que, aunque ésta se prolongó prácticamente el doble del tiempo que se había programado para su

realización, eso no interfirió en el desarrollo de las demás actividades de esta propuesta, ni del trabajo cotidiano del grupo en general. Ya que por un lado, la elaboración de los muñecos guíñol se efectuó en sesiones sabatinas y, por otro lado, lo único que se hizo fue esperar los momentos más apropiados para la presentación de las obras, (anexo 12).

D. Segunda evaluación

Por representar este momento el punto medio en el proceso de desarrollo de las actividades de esta propuesta, se aplicó una evaluación al grupo para observar el avance que al respecto han tenido los alumnos y, a la vez, propiciar la incorporación de otras palabras con esas mismas características en el vocabulario de éstos, con el propósito de promover su enriquecimiento.

Para tal fin, se confeccionó una lista de 108 palabras con las características que nos ocupa, incluyendo tanto las empleadas en la primera evaluación, las empleadas en las dos primeras actividades (elaboración de un recetario y los guiones de teatro), así como otras nuevas, (apéndice D).

Posteriormente, con esas palabras se confeccionaron dos juegos o paquetes de tarjetitas: uno rojo y otro verde, incluyendo cada uno las 108 palabras de la lista anterior, pero descompuestas en dos partes, o sea, que por cada término se tuvieron que emplear dos tarjetitas. Por ejemplo: la palabra convento fue descompuesta de la siguiente manera: (Figura 11)

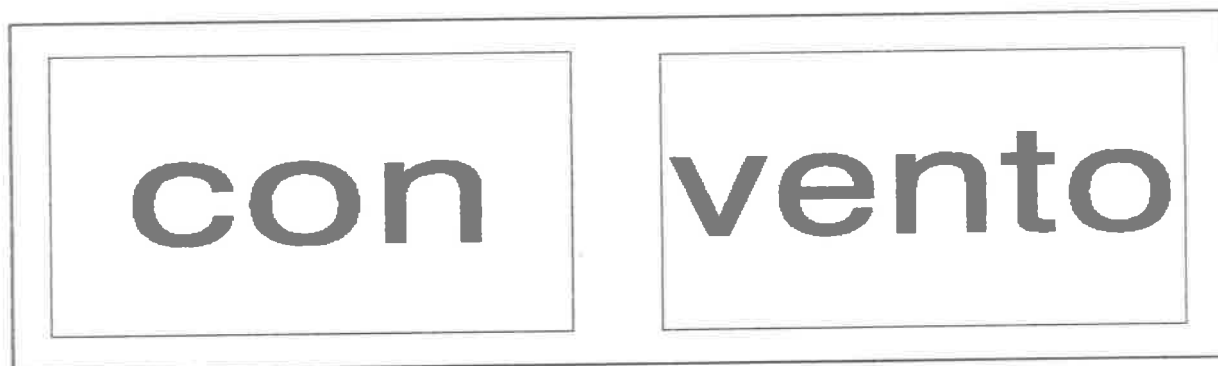


FIGURA 11: Ejemplo del material empleado para la segunda evaluación.

De esta forma, se elaboraron en total 432 tarjetitas: 216 rojas y 216 verdes. Todo ello para jugar "Memoria de palabras", actividad que ya se había realizado en Matemáticas con fracciones comunes y por los resultados obtenidos se decidió adaptarla y volverla a emplear en esta ocasión. Así, una vez preparado el material que se iba a utilizar, se procedió a la elaboración de otras tarjetitas para la formación de equipos, pero esta vez con sustantivos y adjetivos calificativos, con la finalidad de favorecer la identificación de unas y otras, ya que éstas son palabras que aún causan confusión al alumno en su clasificación como tales en el momento de ser empleadas.

Así, después de jugar "Viene un barco cargado de...", se le entregó a cada alumno una tarjetita pidiéndole que se reuniera en equipo con aquellos compañeros que tuvieran el mismo tipo de palabras. Y una vez integrados los dos equipos, les fue entregado el paquete de material para jugar "Memoria de palabras".

Las instrucciones para esta ocasión fueron:

1. Escuchar atentamente la lista de palabras que se podrían formar con sus tarjetas.
2. Organizarse internamente sobre la forma en que cada

alumno iba a participar.

3. No consultar con sus compañeros.
4. Entregar las tarjetitas con las palabras que cada uno fuera formando.

A partir de ahí, la actividad se desarrolló hasta agotar el material que cada equipo poseía. Y los resultados obtenidos en esta etapa del trabajo son los que a continuación se detallan:

-De 216 posibilidades que existían en ambos equipos para formar palabras, se alcanzaron cubrir únicamente 181. En este aspecto, aunque no estuvieron limitados por el tiempo (ya que la actividad terminaba hasta agotar su material), las posibilidades se vieron disminuidas por las palabras formadas "incorrectamente" y por el cambio a otras palabras no incluidas en la lista. Por ejemplo: Jorge logró formar 6 palabras de la siguiente manera:

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| 1. <i>Invisible</i> | 4. <i>Inpaciencia</i> |
| 2. <i>Compañero</i> | 5. <i>Embrión</i> |
| 3. <i>Empás</i> | 6. <i>Envoltura</i> |

De ahí que, las 6 palabras formadas por este alumno puedan ubicarse como:

- | | |
|--|--------------|
| PALABRAS FORMADAS CORRECTAMENTE: (3) | -invisible |
| | -compañero |
| | -embrión |
| PALABRAS FORMADAS INCORRECTAMENTE: (2) | -inpaciencia |
| | -envoltura |
| CAMBIO A OTRAS PALABRAS: (1) | -empás |

-Analizada la actividad bajo esos aspectos, en primera instancia tenemos que, de 216 posibilidades (100%) para formar

palabras por cada equipo, éstas se vieron disminuidas al tener que ser seccionadas en:

VARIABLES	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
MATERIAL APROVECHADO	181	84
MATERIAL DESAPROVECHADO	35	16
TOTAL	216	100

Cabe aclarar que en la tabla anterior es considerado como "material aprovechado" a todas las parejas de tarjetas (181) que fueron entregadas como palabras formadas sin tomar en cuenta que éstas sean correctas, incorrectas o haya habido cambio a otras palabras. Y como "material desaprovechado", a todas las parejas de tarjetas (35) que ambos equipos devolvieron por considerar que con ellas ya no se podían formar otras palabras.

Los porcentajes alcanzados de acuerdo a la frecuencia de cada variable, son comparados en la siguiente gráfica, (figura 12).

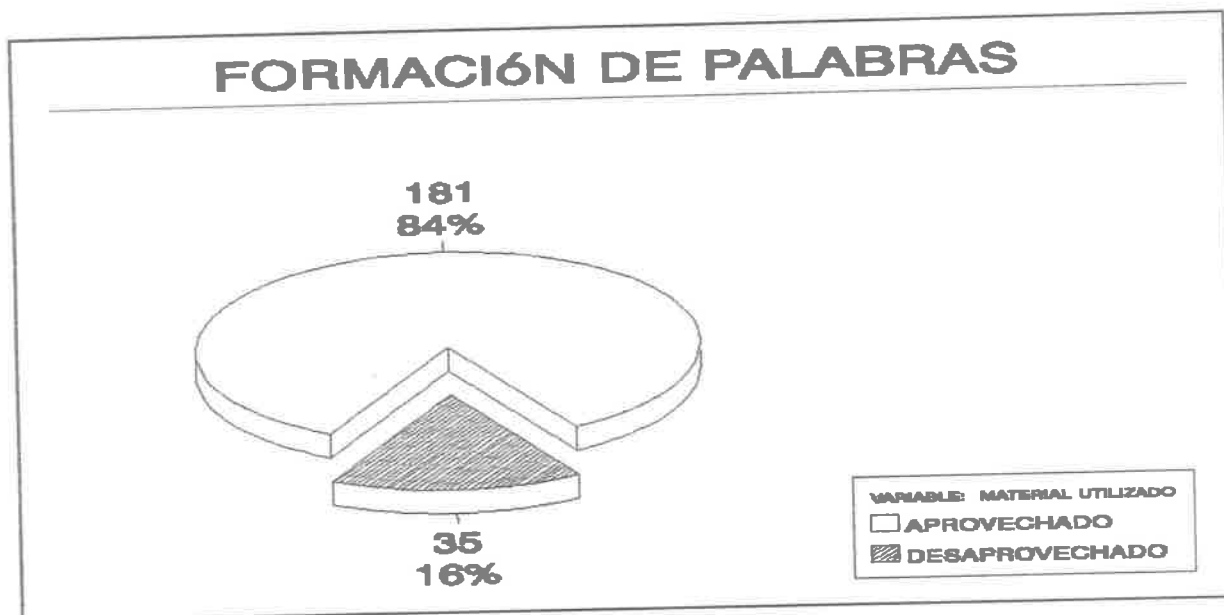


FIGURA 12: Frecuencias y porcentajes totales por variables obtenidos de la segunda evaluación.

Ahora, considerando únicamente el "material aprovechado", o sea, 181 pares de tarjetitas u 84% del total, en el siguiente cuadro se presenta la distribución de éste de acuerdo a las características de las palabras formadas, así como las frecuencias y porcentajes de cada aspecto.

Así tenemos que, de 181 palabras formadas, resultaron:

FORMACIÓN DE PALABRAS

CATEGORÍAS	FRECUENCIA	PORCENTAJE
PALABRAS CORRECTAS	116	64
PALABRAS INCORRECTAS	30	17
CAMBIO A OTRAS PALABRAS	35	19
TOTAL	181	100

Representando gráficamente, (figura 13), los porcentajes de las tres variables, tenemos:

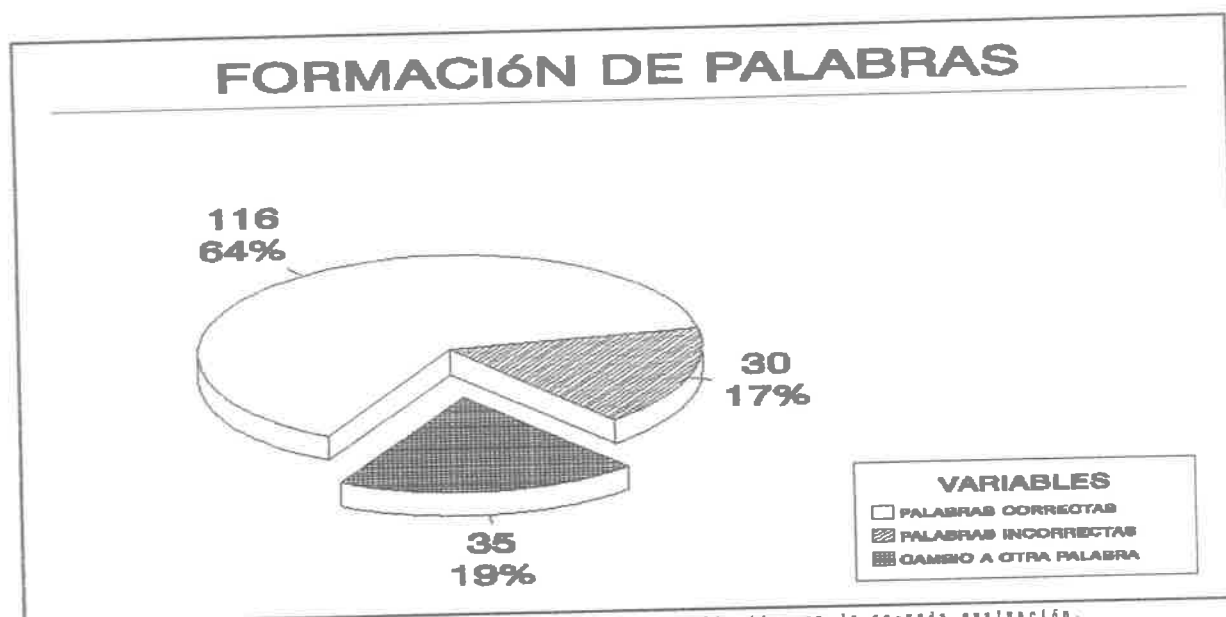


FIGURA 13: Frecuencias y porcentajes totales obtenidos en la segunda evaluación.

Esta fase de la actividad (trabajo individual), de acuerdo a los porcentajes obtenidos y a las propias características de la misma, no fue tan enriquecedora comparada con las subsecuentes. Ya que, una vez contabilizadas las palabras formadas por cada alumno, se procedió a la transcripción en papel manila de éstas (tal como se habían formado). Posteriormente, se pegaron en el pizarrón todas las listas y se pidió a los alumnos que observaran cuidadosamente las palabras escritas para luego poder hacer las correcciones pertinentes (anexo 13). En esta ocasión, se les sugirió consultar su diccionario o con sus compañeros en caso de que existiera dudas con respecto a la escritura correcta de las palabras.

Así, a través de esta actividad los alumnos no sólo autocorrigieron sus trabajos en cuanto a la ortografía, sino que además, intentaron darle sentido a las "palabras cambiadas por otras", como en el caso de *confibio* que se cambió por *anfivio*, *panfederación* por *confederación*, *inperador* por *emperador*, etc. O en su defecto, otras fueron desechadas por no encontrarle sentido, como en el caso de *parvio* o *inbola*.

Por otro lado, esta actividad en forma directa permitió experimentar otras formas de organización del grupo, aprovechando el momento en que la mayoría de los alumnos pedía al mismo tiempo pasar al pizarrón y, en espera de ser aprobadas sus peticiones, al no poder ser satisfechos todos a la vez, algunos resultaron enojados; entonces se les sugirió numerarse y pasar cada vez que les tocara sin tener que esperar a que la maestra lo determinara. O en su efecto, si a alguien le correspondía el turno de pasar y

no lo consideraba necesario, se lo debía hacer saber a su compañero que tuviese el número inmediato para cederle su lugar. De esta forma, la actividad se desarrolló sin mayores contratiempos.

Además, los alumnos, al mismo tiempo de participar en la corrección grupal de los trabajos, pudieron practicar el cálculo de porcentajes (%), contenido que marca el programa oficial para el quinto grado, mismo que había sido tratado apenas unas semanas antes. De esta forma, una vez revisada y corregida la lista de palabras formadas por cada compañero (considerada como el 100%), fue calculado el porcentaje de términos que no tuvieron necesidad de corrección, mismo que correspondió al porcentaje definitivo de cada alumno después de restarles el porcentaje relacionado con las palabras escritas incorrectamente.

Una vez concluida esta actividad, se analizó el significado de los vocablos escritos, localizándolos en el diccionario cuando resultaban desconocidos para el grupo.

Posteriormente, para desarrollar la segunda etapa de la evaluación, al día siguiente del análisis, se le pidió a los alumnos se reunieran nuevamente en equipos (los mismos de la primera fase de este trabajo), se les volvió a entregar sus paquetes de palabras, se leyó una vez más la lista de éstas y las indicaciones fueron:

- a) Consultar con sus compañeros de equipo cuando hubiera dudas en la formación de palabras.
- b) Entregar al moderador las palabras que el equipo fuera formando.
- c) La actividad concluiría hasta agotar las tarjetitas.

Con la experiencia de la etapa anterior, el trabajo se desarrolló sin mayores contratiempos, obteniendo de él los siguientes resultados:

Tomando como base las 108 posibilidades (100%) que cada equipo tenía, en el siguiente cuadro se presentan las frecuencias y porcentajes de las palabras formadas por cada equipo.

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
EQUIPO ROJO	98	91
EQUIPO VERDE	100	93

Cabe aclarar que, como en la fase de trabajo individual, aquí es tomado en cuenta el material aprovechado, sin considerar si están formadas correctamente, incorrectamente o fueron cambiadas por otras palabras.

Por lo que para cubrir el 100%, en el siguiente cuadro es registrado el material no utilizado (considerándolo por parejas de tarjetas).

	FRECUENCIA	PORCENTAJE
EQUIPO ROJO	10	9
EQUIPO VERDE	8	7

De esta forma, uniendo en una sola gráfica (figura 14) ambas informaciones tenemos, en las barras de la izquierda: material aprovechado y material desaprovechado por el equipo rojo, mientras que las barras de la derecha corresponden a los mismos datos pero del equipo verde.

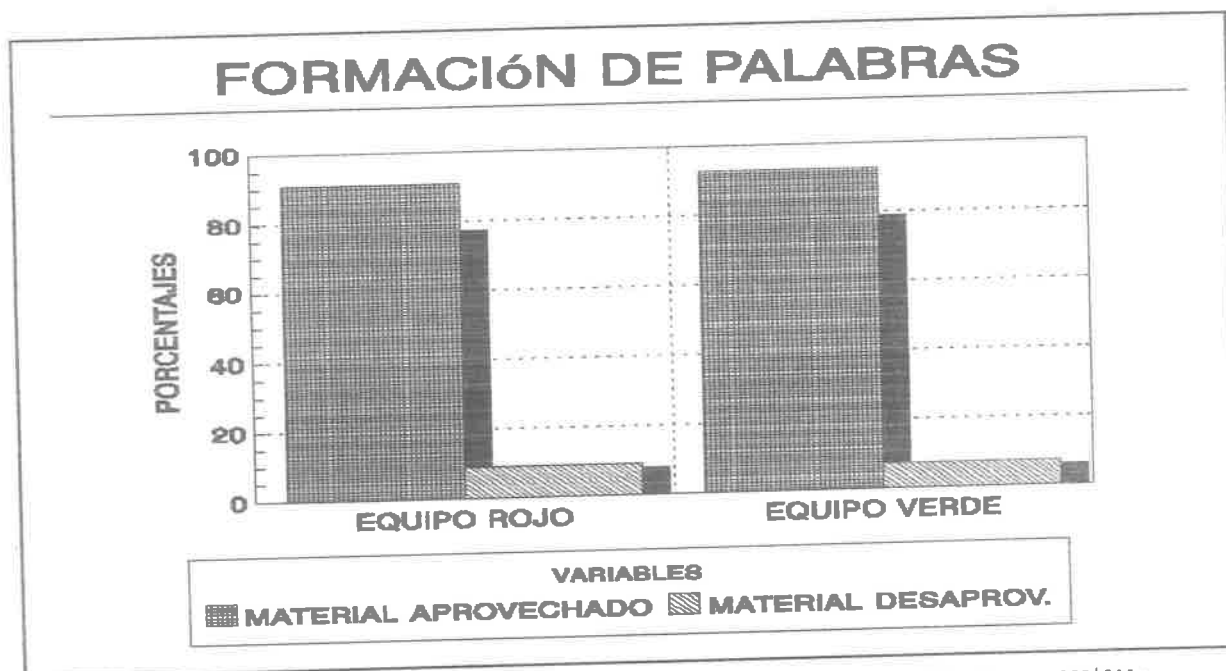


FIGURA 14: Información obtenida de la segunda evaluación en la fase de trabajo por equipos.

Ahora bien, tomando como base únicamente el material aprovechado, en los siguientes cuadros se presentan las frecuencias y porcentajes de palabras formadas correcta e incorrectamente por equipos de trabajo.

A. EQUIPO ROJO: TOTAL DE PALABRAS FORMADAS 98 (100%)

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
CORRECTAMENTE	86	88
INCORRECTAMENTE	12	12
TOTAL	98	100

B. EQUIPO VERDE: TOTAL DE PALABRAS FORMADAS: 100 (100%)

VARIABLES	FRECUENCIA	PORCENTAJE
CORRECTAMENTE	95	95
INCORRECTAMENTE	5	5
TOTAL	100	100

En correspondencia, en la siguiente gráfica, (figura 15), se presentan los porcentajes obtenidos en ambos cuadros, asignando las dos primeras barras de la izquierda al equipo rojo y las de la derecha al equipo verde.

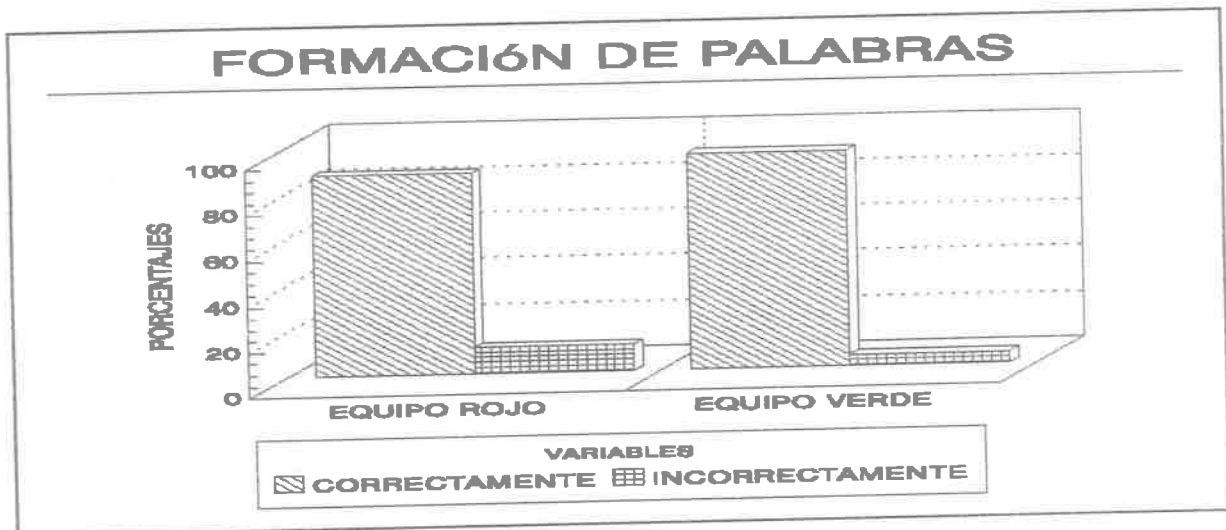


FIGURA 17: Porcentajes obtenidos en la segunda fase de la segunda evaluación.

Para finalizar con el análisis de la segunda evaluación, se presentan ambos resultados en forma comparativa, (figura 16).

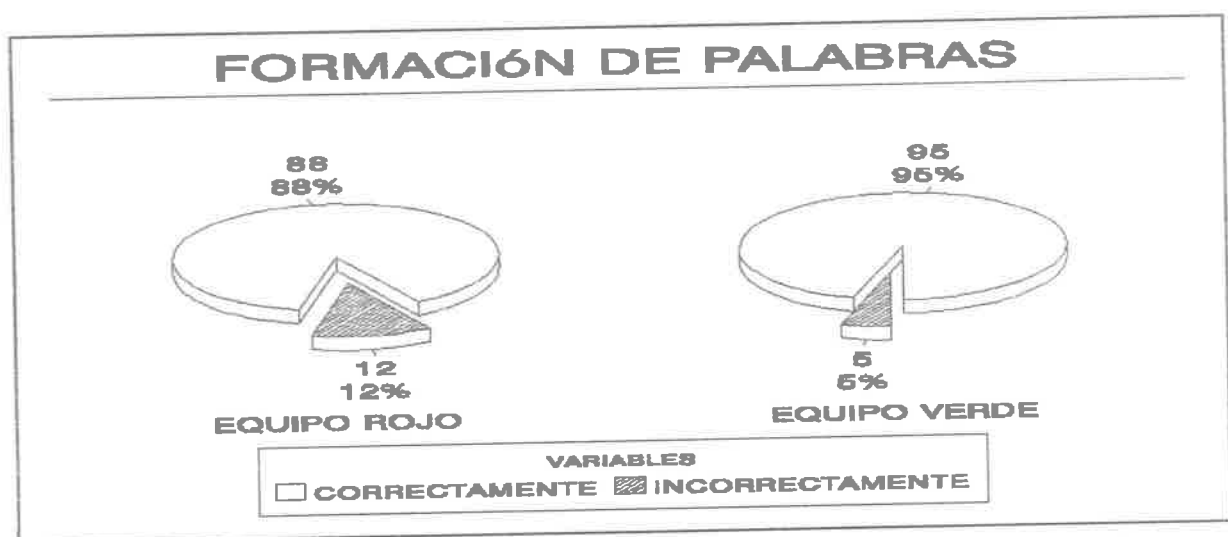


FIGURA 16: Frecuencias y porcentajes totales por equipos de trabajo en la segunda evaluación.

E. El periódico (Apéndice E)

(Del 1 al 28 de febrero de 1994)

Por los acontecimientos sociales que se están viviendo a nivel nacional, esta actividad fue cambiada de período de aplicación, ya que estando programada para realizarse en el mes de marzo, ésta fue adelantada a febrero por considerarse éste un momento más adecuado para su tratamiento debido al interés demostrado por los alumnos en cuanto a la problemática que actualmente se vive, específicamente en el Estado de Chiapas y, a la cual, desde el mes de enero, en repetidas ocasiones, se le ha tenido que dedicar unos minutos por inquietud y planteamientos surgidos del grupo de manera espontánea.

Motivo por el cual, iniciar esta actividad no requirió más motivación que permitirle a los niños recrear dichos acontecimientos, mismos que, de una u otra forma, se les ha venido dando seguimiento desde que iniciaron en el pasado mes de enero. En consecuencia, al pedirles que comentaran sobre alguna noticia del día que les hubiera llamado la atención, bajo diferentes aspectos, la mayoría de los comentarios giraron en torno al mismo acontecimiento. Al respecto, para algunos dicha noticia era importante por el número de muertos que ya habían; para otros por temor a que ese problema continuara y se extendiera hasta nuestro Estado; para algunos más, "para ver si matan al presidente"; o porque los zapatistas son muy pobres y el gobierno debe darles mucho dinero, comida y medicinas, etc.

También, todos los alumnos comentaron estar enterados de

este acontecer a través de la televisión. Sin embargo, ellos manifestaron saber que como medios de comunicación alternativos, en ausencia de aquélla, se podría recurrir a la radio, periódicos, revistas, boletines, etc., ya que también a través de éstos se obtiene la misma información. Pero aunque conocían dichas posibilidades, incidieron en la preferencia por la televisión por ser más cómodo estar atento a ella mientras hacen la tarea, por ejemplo, a diferencia del periódico al que habría que dedicarle un tiempo específico para su lectura; por ser el medio más común o afín entre los miembros de sus familias; o por ser el que está más al alcance para la mayoría de los alumnos, de acuerdo a sus propios comentarios.

Lo anterior demostró una contradicción con respecto a las respuestas de una pequeña encuesta realizada entre ellos en cuanto al periódico como medio de comunicación. Ya que después de leer el texto relacionado con el tema, analizarlo y comentar su importancia y las ventajas que ofrece como medio de comunicación, se les dictó un cuestionario que contenía las siguientes preguntas: ¿qué periódicos conoces?, ¿compran alguno en tu casa?, ¿cuál?, ¿quién lo compra y con qué frecuencia?, ¿quiénes lo leen?, ¿cuáles secciones les interesan más?

Mismo que, después de ser contestado con ayuda de sus familiares, fue analizado en el grupo, resultando que: entre los alumnos, los periódicos más conocidos son El Diario de Quintana Roo, Novedades de Quintana Roo y Por esto. De 27 niños que asistieron ese día, sólo tres reconocieron que no se compra ningún periódico en su casa, entre los restantes se dijo que los más

comprados son El Diario y Novedades de Quintana Roo. Siendo adquiridos diariamente, en su mayoría, por el padre, a excepción de una niña que dijo que en su casa es adquirido en forma semanal. La contradicción que antes se señalaba se hizo evidente en la cuarta pregunta, en la cual la mayoría de los alumnos contestó que en su casa el periódico es leído por el padre y por él, cuando ya se había manifestado la preferencia por la televisión para enterarse del acontecer social. Sin embargo, la justificación a esa contradicción tal vez se encuentre en la quinta pregunta, ya que la sección más leída entre los padres resultó ser *deportes*, al igual que entre los alumnos varones, mientras que entre las niñas resultó ser *cultura y sociedad y espectáculos*.

Así, aunque aparentan ser respuestas condicionadas, no se quiso profundizar más en esta situación por el momento, ya que no es el objetivo de esta propuesta, aunque no se descarta como elemento de uno de los factores que influyen en la problemática que nos ocupa.

Para continuar con el trabajo, al siguiente día cada alumno llevó un ejemplar de periódico al salón de clases, tal como se les había solicitado. Como la actividad a realizar en esta ocasión requería trabajo por equipos, se procedió a su formación a través del "Juego del reloj". Y así, una vez integrados se avocaron a efectuar el análisis de los ejemplares que habían llevado, con el objeto de identificar sus secciones y el tipo de noticias que abarcaban cada una de ellas. Actividad que se simplificó bastante por los antecedentes que al respecto ya poseían desde el cuarto grado. Por lo que una vez realizado

dicho análisis de las secciones del periódico, tanto por equipos de trabajo como en forma grupal, se le sugirió a cada equipo seleccionar cinco noticias que más les llamaran la atención, identificando la sección a la que pertenecía cada una, con la intención de jugar con ellas "una carrera de relevos". Juego en el que el equipo en turno debía leer las noticias seleccionadas para que los otros identificaran la sección a la que pertenecía cada una, poniéndose primeramente de acuerdo en forma interna, para, posteriormente, pasar un representante de los mismos a escribir la respuesta. Correspondiéndole a quienes leían la noticia en ese momento, "validar" las respuestas de sus compañeros.

Una vez concluida y comentada la actividad anterior, se procedió a confeccionar el cuestionario para la entrevista que los alumnos aplicarían a vecinos, familiares y/o amigos. Misma que fue realizada en un promedio de 3 a 5 personas por alumno y, que posteriormente, fue analizada grupalmente; resultando que, un 84% de las personas entrevistadas sí leen el periódico, el cual es adquirido cotidianamente por un 47% de los entrevistados. El periódico más leído resultó ser el Diario de Quintana Roo, a través de sus secciones de noticias locales, policiacas y deportivas. Y, de manera general, se consideró necesario leer el periódico para enterarse de lo que sucede en nuestra sociedad.

Para la siguiente actividad, que consistía en llevar noticias y fotografías, se integraron equipos a través de tarjetitas con palabras que reunían a los alumnos por medio de campos semánticos. Así, cada uno tenía por tarea llevar al salón de clases para la siguiente sesión, cinco noticias con fotografías de

diferentes secciones, separando el título de cada una de ellas.

Una vez reunido el material, cada equipo lo intercambió con otro, entregando sin organizar y por separado, las noticias, títulos de noticias y fotografías. De esta forma, se tenía por tarea organizar el material y pegarlo en el pizarrón. Posteriormente, se leyeron al grupo las noticias, con sus respectivos títulos y se presentaron las fotografías que les correspondían de acuerdo a su contenido. Debiéndose de reorganizar el material cuando se consideraba necesario, de acuerdo al análisis grupal.

Al mismo tiempo, aprovechando el mismo material, después de presentar sus cinco noticias, volvían a una de ellas para extraer la información que respondiera a las preguntas: *qué, cómo, cuándo, dónde* y *quién*. Después, esta actividad se repitió con otra noticia del equipo pero suprimiendo intencionalmente la información que respondiera a alguna de esas preguntas, situación que permitió problematizar en torno a la actividad y llevó al alumno a reflexionar sobre la importancia de presentar al público información completa de la noticia que se maneje y que puede ser cubierta en su totalidad si el que la redacta tiene presente esas cinco preguntas.

Seguidamente, se les sugirió jugar al "Noticiero", para ello se retiraron todos los textos de las noticias y se trabajó únicamente con los títulos y las fotografías de las mismas. Así, mientras un equipo daba las noticias, los demás fungían como audiencia. El objetivo de esta actividad era despertar en los alumnos el interés por redactar sus propias noticias, después de intentar responder al *qué, quién, cómo, cuándo* y *dónde* de cada

una de ellas a través de la información dada en "El noticiero" o tratando de recordar los textos ya leídos con anterioridad. De ahí que, como ambas alternativas no permitían desarrollar satisfactoriamente la actividad, porque la información del "noticiero" era incompleta y resultaba muy difícil recordar en su totalidad los textos de las noticias antes revisadas, se vieron en la necesidad de desarrollar su propia información a partir de un título de noticia que cada quien debía elegir del material expuesto.

De esta forma, a partir del título seleccionado, cada alumno se dio a la tarea de redactar un nuevo texto, inventando la información pertinente. Posteriormente, cada uno leyó su trabajo al grupo para su análisis, comentario y corrección.

Después de esta práctica de redacción, las demás actividades se encaminaron a la "edición de periódicos" por el grupo, integrado en tres equipos a través de piezas de rompecabezas que se les repartieron, pidiéndoles que se reunieran con sus compañeros que poseyeran partes de una misma figura.

Con esa intención, primeramente se volvió a leer "El periódico" de sus libros de texto (pp. 84-85) , esta vez, para identificar todas las actividades que se debían de realizar para la edición de los ejemplares. De donde, su actividad como reporteros consistiría, en lugar de ir al lugar de los hechos por la información, localizar en un periódico todos los datos que les permitieran volver a redactarla, pero sin ser "una copia de la original" y recortando solamente de ellas, los títulos y las fotografías necesarios para enriquecer el trabajo.

En consecuencia, para desarrollar esta fase de "reporteros",

cada equipo distribuyó entre sus miembros la sección que debía cubrir cada uno, determinando entre ellos mismos el número de noticias a redactar en el transcurso de la semana.

Con todo ese material, el siguiente sábado se organizaron talleres para que cada equipo confeccionara su propio periódico. Para ello, primeramente, se reunió el material que cada uno llevaba, se revisó y corrigió. Posteriormente, entre los miembros del equipo se eligió el nombre que llevaría su periódico y en hojas de papel manila se fue pegando cada noticia escrita, sección por sección. En cuanto a la primera plana, ésta fue llenada con datos de ellos mismos, por ejemplo: el director del periódico resultó ser un miembro del equipo, el costo del ejemplar fue estipulado por ellos, etc. Lo mismo sucedió en cuanto a las noticias que debían ir en esa parte del periódico, determinadas de acuerdo a su criterio como las más importantes. (Anexo 14)

Así, una vez concluida la actividad, existían ya tres ejemplares de periódicos elaborados por el grupo, mismos que se intercambiaron para su análisis, corrección y comentario.

De esta forma, los resultados obtenidos en torno al objetivo de esta propuesta, son los que a continuación se plantean:

El equipo # 1 empleó un total de 33 palabras con m antes de p y b y n antes de v y f . De las cuales, 17 correspondieron a mp , 6 a mb , 4 a nv y 6 a nf . Con un total de 68 veces escritas. Mismas que en el siguiente cuadro son cuantificadas, anotando en cada categoría la frecuencia con que fueron empleadas dichas palabras y el porcentaje correspondiente a cada una.

ESCRITURA CORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	33	49
mb	11	16
nv	4	6
nf	20	29
TOTAL	68	100

En este caso, las 33 palabras empleadas, así como la frecuencia con que fueron escritas corresponden todas a escritura correcta, no habiéndose presentado ningún caso de escritura incorrecta.

El equipo # 2, empleó un total de 54 palabras con las mismas características, de las cuales 27 correspondieron a *mp*, 12 a *mb*, 7 a *nv* y 8 a *nf*. Mismas que presentaron una frecuencia total de 96 veces escritas correctamente y 1 incorrecta. Por lo que, en los siguientes cuadros son presentadas las 4 categorías, su frecuencia de uso y el porcentaje correspondiente a cada una de ellas.

ESCRITURA CORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	43	44
mb	20	21
nv	11	11
nf	22	23
TOTAL	96	99

ESCRITURA INCORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	-	-
mb	-	-
nv	-	-
nf	1	1
TOTAL	1	1

Los datos obtenidos en los dos cuadros anteriores, son presentados comparativamente en la siguiente gráfica (figura 17). Correspondiendo las barras de la izquierda de cada categoría a la escritura correcta, mientras que las de la derecha corresponden a la escritura incorrecta de las mismas.

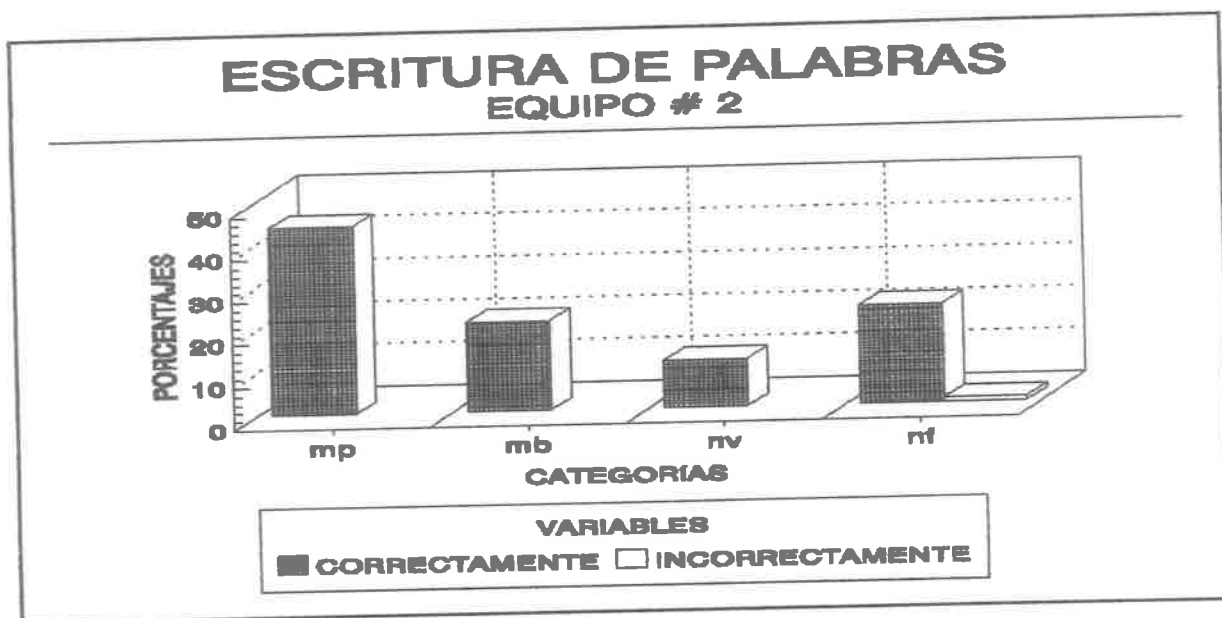


FIGURA 17: Porcentajes por variables obtenidos de las palabras escritas por el equipo # 2.

Por último, el equipo # 3 empleó un total de 43 palabras con *m* antes de *p* y *b* y *n* antes de *v* y *f*, de las cuales 14

correspondieron a *mp*, 12 a *mb*, 5 a *nv* y 12 a *nf*. Con una frecuencia total de 63 veces escritas, 59 correctamente y 4 incorrectas. Mismas que son presentadas en la siguiente tabla por categorías, así como la frecuencia de uso en cada una de ellas y su porcentaje correspondiente.

ESCRITURA CORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<i>mp</i>	17	27
<i>mb</i>	18	29
<i>nv</i>	4	6
<i>nf</i>	20	32
TOTAL	59	94

ESCRITURA INCORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<i>mp</i>	1	1.5
<i>mb</i>	1	1.5
<i>nv</i>	2	3
<i>nf</i>	-	-
TOTAL	4	6

Intentando unificar la anterior información, en la siguiente gráfica (Figura 18), se presentan los porcentajes obtenidos en ambos cuadros por categorías, correspondiendo a la columna de la izquierda la escritura correcta y a la de la derecha la escritura incorrecta de las mismas.

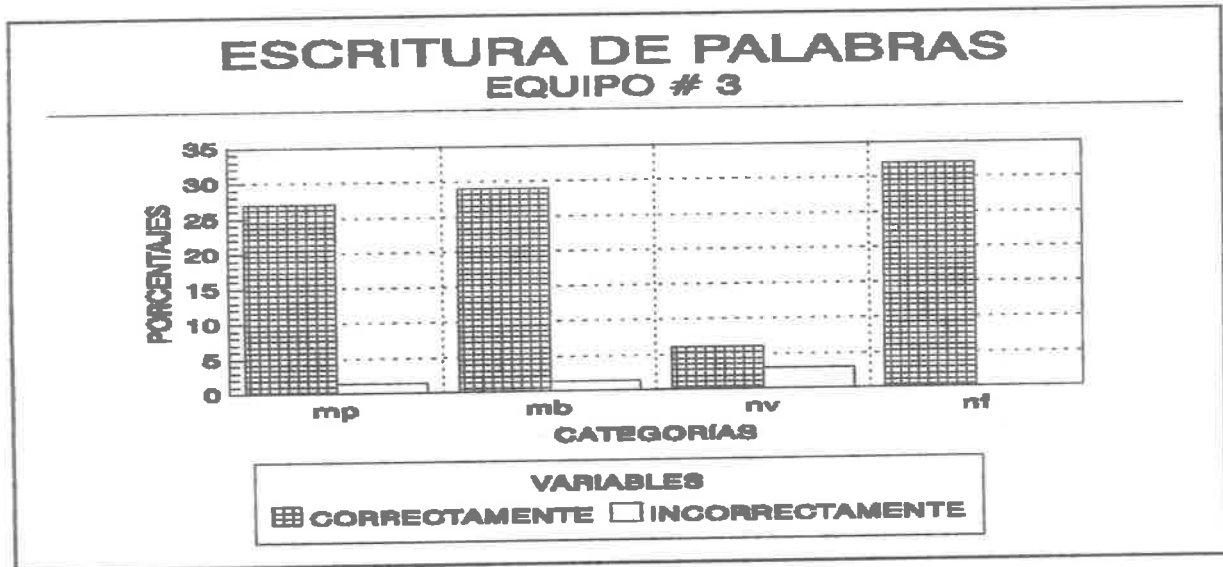


FIGURA 18: Información obtenida del ejemplar de periódico elaborado por el equipo # 3.

Ahora, con el propósito de hacer más objetiva la información obtenida a través de esta actividad, a continuación se unifican en una sola (figura 19), los porcentajes de las gráficas anteriores en cuanto a las palabras escritas correctamente por equipo en cada categoría.

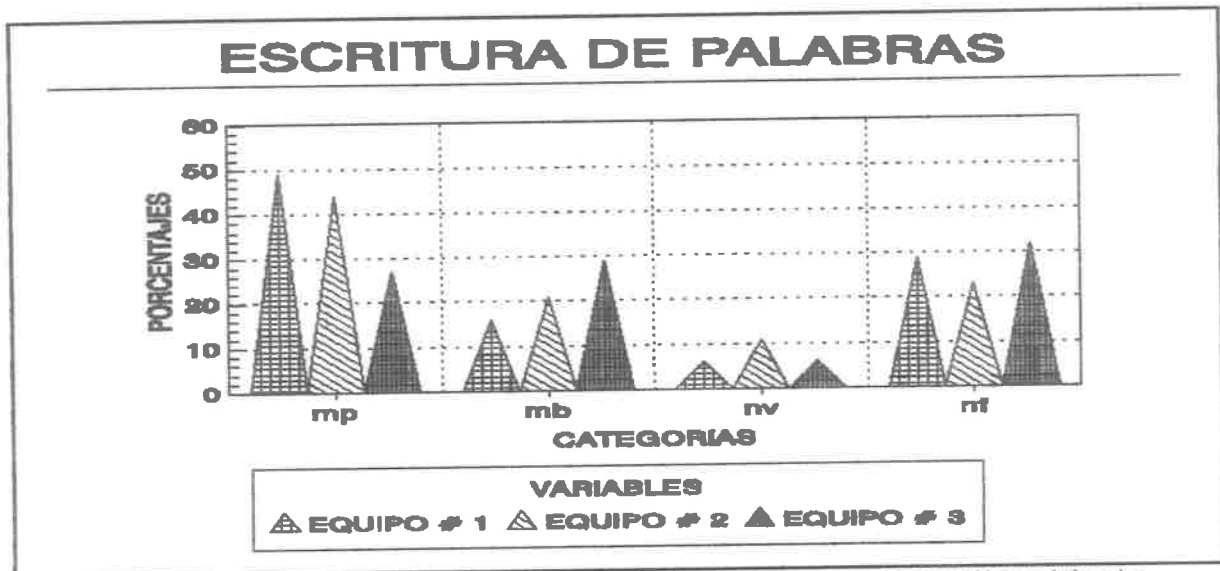


FIGURA 19: Porcentajes totales de escritura correcta en los ejemplares de periódicos elaborados.

Como en la figura anterior sólo se comparan los porcentajes de escritura correcta (100%) obtenidos por los tres equipos, en la siguiente gráfica (figura 20), son considerados hasta los porcentajes correspondientes a la escritura incorrecta para complementar la información a fin de facilitar una verdadera apreciación en cuanto al problema que los ocupa. Entonces, para calcular el 100% de la escritura se deberá de considerar: escritura correcta más incorrecta.

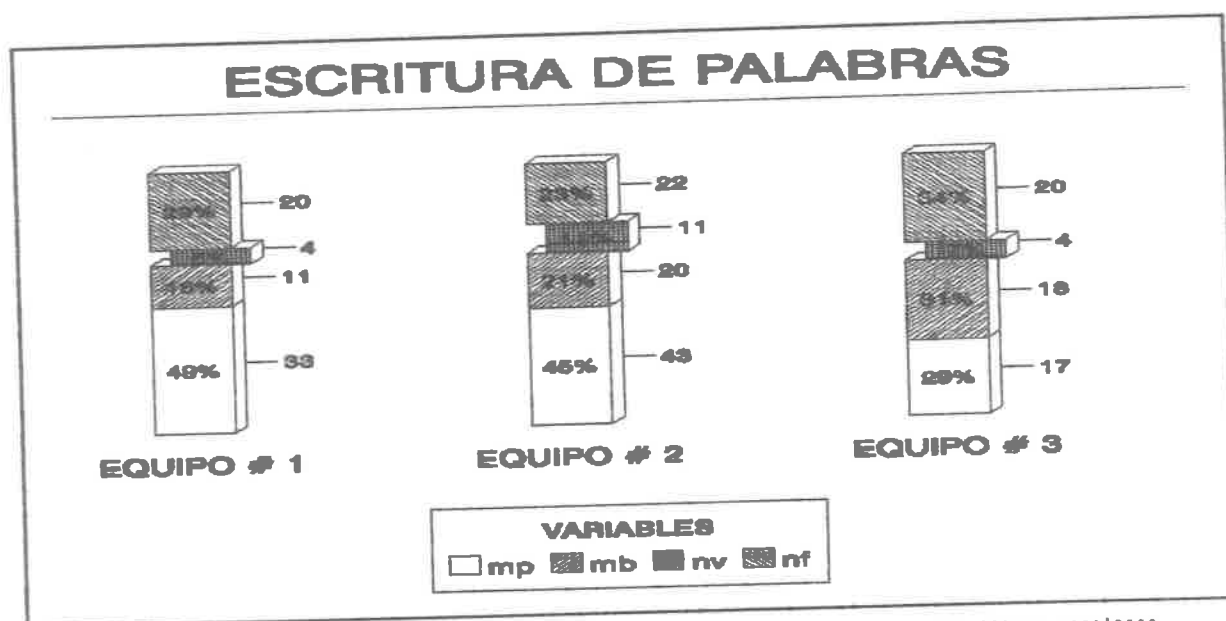


FIGURA 20: Frecuencias y porcentajes totales de escritura correcta en los periódicos escolares.

Continuando con la comparación de los porcentajes obtenidos en el trabajo por equipos, a través de la siguiente gráfica (figura 21), se unifica la información de todas las anteriores, empleando para ello dos barras por equipo, la de la izquierda corresponde al porcentaje total de palabras escritas correctamente y la de la derecha a los porcentajes de escritura incorrecta en cada caso.

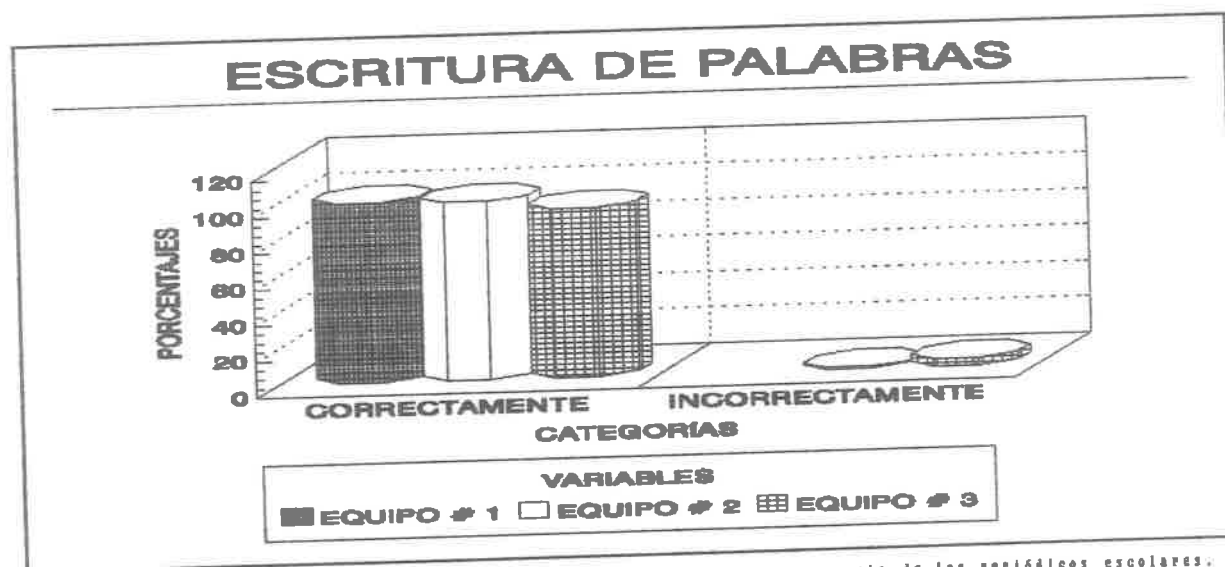


FIGURA 21: Porcentajes totales tanto de escritura correcta como incorrecta de los periódicos escolares.

En conclusión tenemos que, de 130 palabras escritas por el grupo en la elaboración de periódicos, con una frecuencia total de 228 veces escritas palabras con *mp*, *mb*, *nv*, y *nf*, 223 veces fueron escritas correctamente y sólo 5 veces fueron empleadas en forma incorrecta en cuanto a su ortografía. Representando el 98 y 2% respectivamente. (Figura 22)

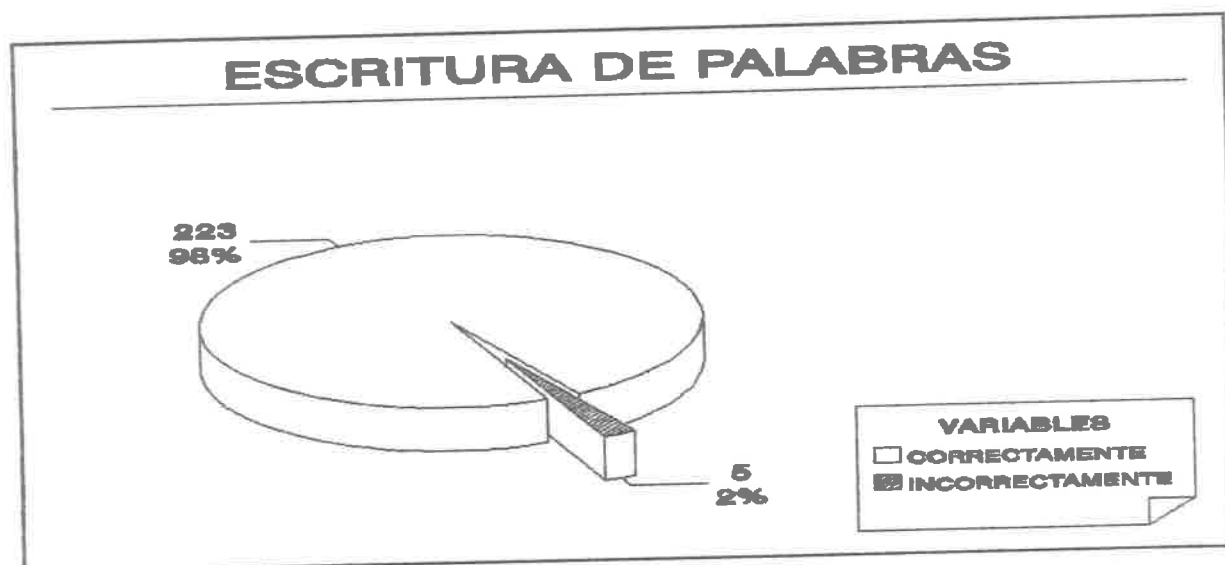


FIGURA 22: Frecuencias y porcentajes totales por variable obtenidos de la elaboración de periódicos.

Observaciones:

1. Sin dejar de representar un gran avance en el problema que nos ocupa, aún resulta muy arriesgado afirmar que éste está siendo superado, a pesar de los resultados obtenidos a través de esta actividad. Resultando más lógico suponer que, tal como sucedió en la primera actividad desarrollada al respecto (recetas de cocina), para el alumno representa menos problemático el uso de la *m* antes de *p* y *b* y de *n* antes de *v* y *f*, cuando la información es obtenida de algún portador de texto.

2. Sin haber sido considerada dentro de la variable *escritura incorrecta* en cuanto al problema que nos ocupa, cabe mencionar el caso de una alumna que, motivo de otro tipo de análisis, presenta "una dificultad instrumental" en cuanto a la escritura de *b* y *d*, observado en las siguientes palabras:

En lugar de *rumbo* escribió *rumdo*, por *acostumbra* *acostumdra* y, por *cambiar* *camdiar*. Sin embargo, tal como se puede observar, en todas ellas tiene presente el uso de la *m* antes de *b*; además de que, leyéndolas, para esta alumna son: *rumbo*, *acostumbra* y *cambiar*, respectivamente.

3. Los resultados obtenidos en esta actividad hacen suponer, de antemano, que la revisión grupal de sus trabajos no presentó gran problema. Para ello se transcribió en papel manila una noticia de cada sección del trabajo de los equipos, se pegó en el pizarrón y fueron pasando los alumnos a hacer las correcciones pertinentes. En cuanto al problema que nos ocupa, el proceso de corrección grupal no presentó mayor dificultad, porque las palabras escritas incorrectamente, fueron fácilmente identi-

ficadas y corregidas, dedicándole más tiempo a otras correcciones tanto de carácter ortográfico como de redacción o ubicación de las noticias en la sección adecuada, así como al comentario sobre la experiencia vivida a lo largo del desarrollo de la actividad.

Volviendo al punto 1 de las observaciones, a fin de corroborar la influencia de los portadores de texto en la escritura correcta de *m* antes de *p* y *b* y de *n* antes de *v* y *f*, la siguiente actividad, en cuanto a la elaboración del periódico, consistió en la confección de otro ejemplar, sólo que ahora en forma grupal, además de que, en esta ocasión, no se consultó ninguna fuente, o sea, cada alumno tuvo que "inventar" su noticia, así como la información de la misma, fuera ésta cierta o falsa.

Para ello, se procedió a integrar equipos a través del "Juego del reloj", esto, para que cada quien supiera la sección con la que iba a trabajar, independientemente de que cada miembro del equipo debía producir su propia noticia.

Para iniciar, el grupo decidió el nombre que iba a llevar su periódico y se eligió al compañero que iba a fungir como "director" del mismo. Y, una vez determinados éstos y los demás datos de identificación del ejemplar, los alumnos se dieron a la tarea de redacción. De la cual se obtuvo un total de 28 productos, a excepción de un niño que no asistió a esa sesión.

Seguidamente, intercambiaron sus trabajos con otros equipos para la corrección de los mismos, tanto en lo que concierne a ortografía, como redacción y adecuación de la noticia en determinada sección, etc. Se leyeron algunos trabajos al grupo y, posteriormente, entre todos se procedió a la organización del

material para la confección del periódico.

Una vez concluida dicha actividad se comentó grupalmente respecto al trabajo realizado, cuyo producto arrojó la siguiente información en cuanto al objetivo de esta propuesta.

Así tenemos que, en la realización de esta segunda fase de la actividad, fueron empleadas un total de 60 palabras con *m* antes de *p* y *b* y de *n* antes de *v* y *f*. Correspondiendo 27 a *mp*, 23 a *mb*, 6 a *nv* y 4 a *nf*, con una frecuencia total de 145 veces empleadas, de las cuales resultaron 138 veces escritas correctamente y 7 incorrectas.

A fin de especificar más esta información, en los siguientes cuadro son presentadas las frecuencias en que fueron empleadas esas palabras por categoría y el porcentaje correspondiente a cada una de ellas, tanto en su forma correcta como incorrecta.

ESCRITURA CORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	56	39
mb	68	47
nv	6	4
nf	8	6
TOTAL	138	96

ESCRITURA INCORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	2	1
mb	2	1
nv	3	2
nf	-	-
TOTAL	7	4

Y a fin de facilitar la comparación de los datos obtenidos de los trabajos de los alumnos, en la siguiente gráfica (figura 23) se unifican las informaciones de ambos cuadros (escritura correcta e incorrecta) de las palabras utilizadas por categorías análisis, en esta segunda fase de la elaboración de periódicos en forma grupal.

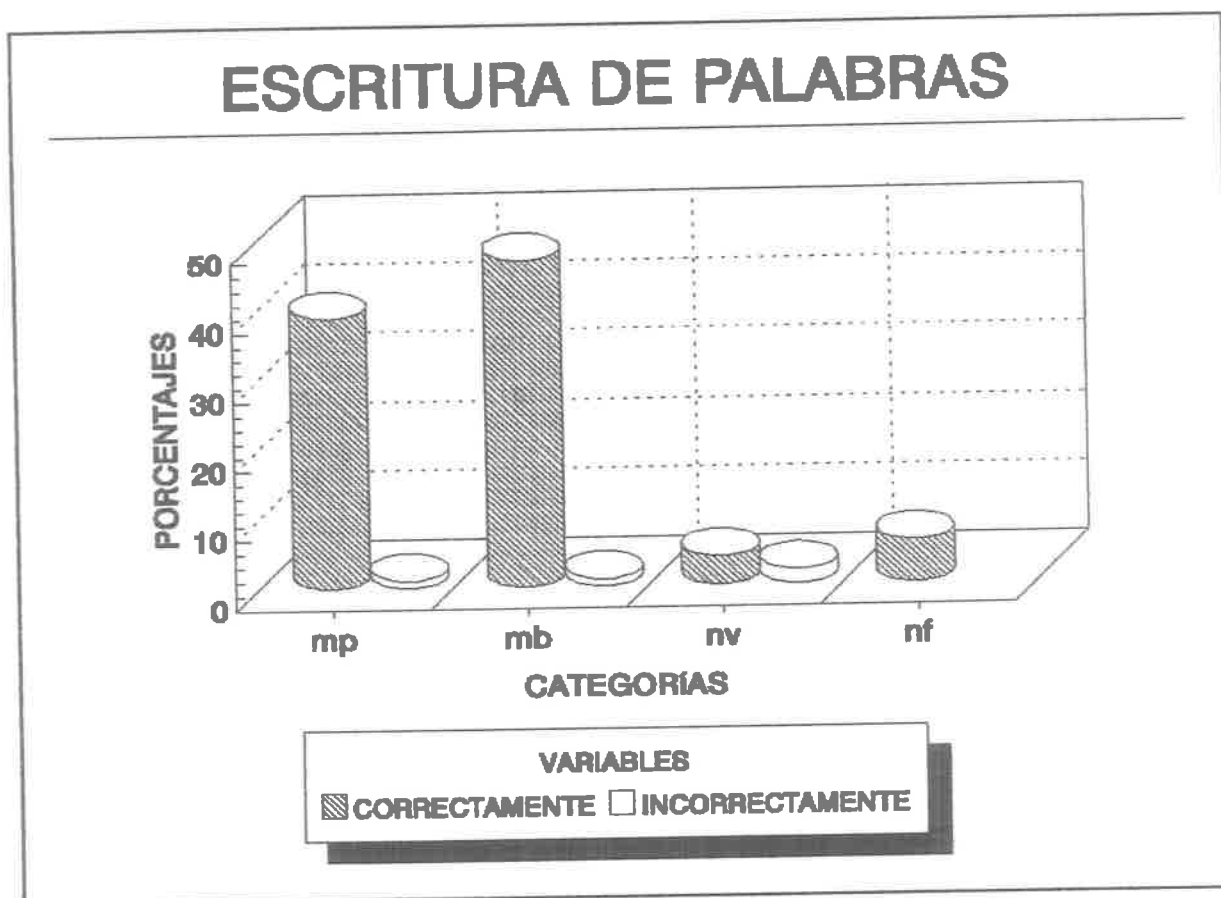


FIGURA 23: Porcentajes totales por categorías de análisis de la elaboración de periódicos en forma grupal.

Así tenemos que, de un total de 145 palabras empleadas con *mp*, *mb*, *nv* y *nf*, el 95% correspondió a escritura correcta y tan sólo el 5% a escritura incorrecta. Información que es presentada comparativamente por categorías de análisis en la siguiente gráfica, (figura 24).

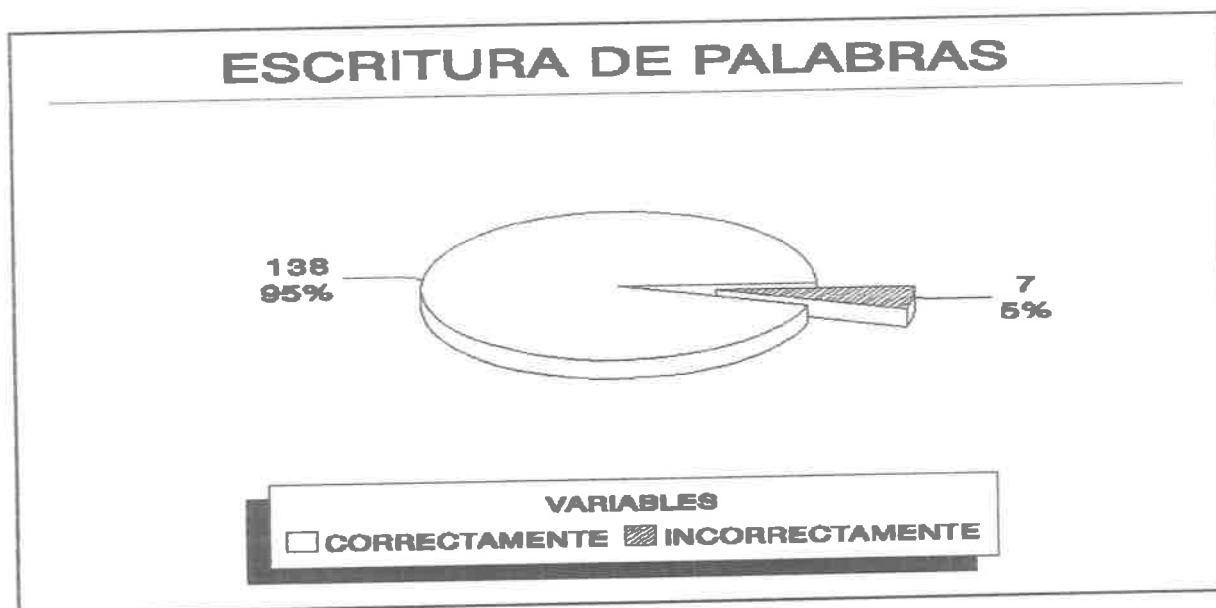


FIGURA 24: Frecuencias y porcentajes totales por variable de los periódicos elaborados grupalmente.

Observaciones:

1. Comparando los resultados obtenidos en estas dos actividades con respecto a la elaboración del periódico, tenemos que, mientras en la primera se alcanzó un 98% de escritura correcta contra un 2% de palabras con error ortográfico en su escritura, en la segunda se obtuvo un 96% en cuanto a la escritura correcta y un 4% incorrecta. Sin embargo, a pesar de que el porcentaje de palabras escritas incorrectamente se duplica en la segunda actividad respecto a la primera (de 2 a 4%), resulta aún muy riesgoso determinar la influencia de los portadores de texto en el desarrollo de las actividades encaminadas al objetivo de esta propuesta.

2. En cuanto a la etapa de autocorrección de sus trabajos, ésta se desarrolló a partir de la "transcripción" de algunas noticias de diferentes secciones en papel manila, en donde los

alumnos hicieron, sin tanta dificultad, tanto las correcciones ortográficas, así como de redacción y correspondencia a la sección del periódico en la que fue ubicada por cada equipo de trabajo.

Por último, a fin de aprovechar esta actividad para la vinculación de contenidos programáticos, se les propuso la elaboración, ahora, de un periódico grupal a partir de hechos históricos. Ya que, independientemente de reafirmar los conocimientos y habilidades adquiridos en torno al periódico, en Historia se estaba manejando en esos momentos, contenidos relacionados al Descubrimiento y la Conquista de nuestro continente. Mismos que, a través de otros procedimientos y/o metodologías, habían sido abordados por el grupo previamente.

Así que, para iniciar esta fase de la actividad cada quien debía tomar datos de algún suceso comprendido entre esas dos etapas y trasladarse imaginariamente a ese momento histórico para recrear los acontecimientos que permitieran la redacción de una noticia de la sección que a cada uno correspondía, de acuerdo a los equipos que previamente se habían integrado a partir de tarjetas con palabras que empezaban con la misma letra y que les fueron entregadas después de jugar "Viene un barco cargado de..."

De esta forma, los alumnos tuvieron esa semana para elegir el acontecimiento a partir del cual iban a trabajar y la redacción de su noticia, con el compromiso de volvernos a reunir el sábado siguiente para la confección de nuestro periódico con el material que cada uno iba a llevar. Sin embargo, esta actividad llevó casi dos semanas para realizarla -lo doble de lo programa-

do-, debido a que, en el primer intento, a la mayoría se les dificultó remontarse en el tiempo y ubicarse en algún momento de la historia para la recreación de los acontecimientos, aunque cada uno ya había recopilado los datos con los que iba a trabajar. Motivo por el cual, se les invitó a los cuatro alumnos que habían logrado cubrir la actividad, a exponer sus trabajos al grupo y, a partir de ello, se realizaron varias prácticas grupales de recreación de acontecimientos de esas dos etapas de la historia, tratando de cubrir con ellas las diferentes secciones del periódico, así como la información completa de la noticia.

Después de esa práctica, la actividad pudo realizarse (anexo 15), aunque todavía con muchas dificultades. Situación que por cierto, no puede pasar desapercibida, requiriendo otro tipo de análisis y tratamiento.

En lo que respecta al objetivo de esta propuesta, una vez cubiertas las diferentes fases para la elaboración del periódico, descritas en las dos actividades anteriores, del producto obtenido se extrajeron los siguientes datos:

En la elaboración de este ejemplar periodístico, los alumnos emplearon un total de 54 palabras con m antes de p y b y de n antes de v y f . De las cuales 25 correspondieron a mp , 13 a mb , 7 a nv y 9 a nf . Mismas que en su conjunto arrojan una frecuencia total de 175 veces empleadas.

Intentando especificar todavía más la información obtenida, en el siguiente cuadro se presenta cada categoría con su respectiva frecuencia y el porcentaje correspondiente a cada una de ellas, en cuanto a:

ESCRITURA CORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	80	46
mb	41	23
nv	12	7
nf	30	17
TOTAL	163	93

Con la información de la siguiente tabla, se complementan los datos de la anterior. Sólo que es considerada en forma independiente por corresponder a la escritura incorrecta de esas palabras, pero que sumadas a aquéllas dan la frecuencia total de 175, arriba señalada.

ESCRITURA INCORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	6	4
mb	4	2
nv	2	1
nf	-	-
TOTAL	12	7

Seguidamente, a fin de poder establecer comparaciones entre los datos de ambas tablas, en la siguiente gráfica (Figura 25) se presentan los porcentajes obtenidos por categorías tanto de las palabras escritas correctamente como de las incorrectas.

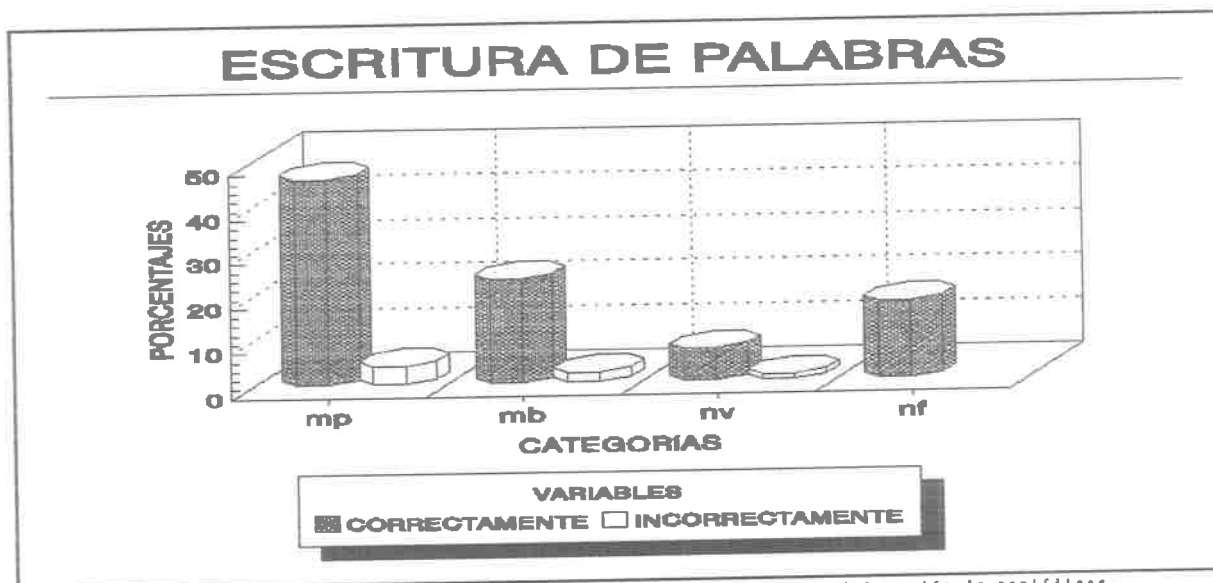


FIGURA 25: Porcentajes por categoría de la tercera fase en la elaboración de periódicos.

Así tenemos que, de un total de 175 palabras escritas con *mp*, *mb*, *nv* y *nf*, el 93% de ellas presentaron escritura correcta, mientras que el restante 7% correspondió a la escritura incorrecta ortográficamente de las mismas. Dichos datos son presentados comparativamente en la siguiente gráfica. (Figura 26)

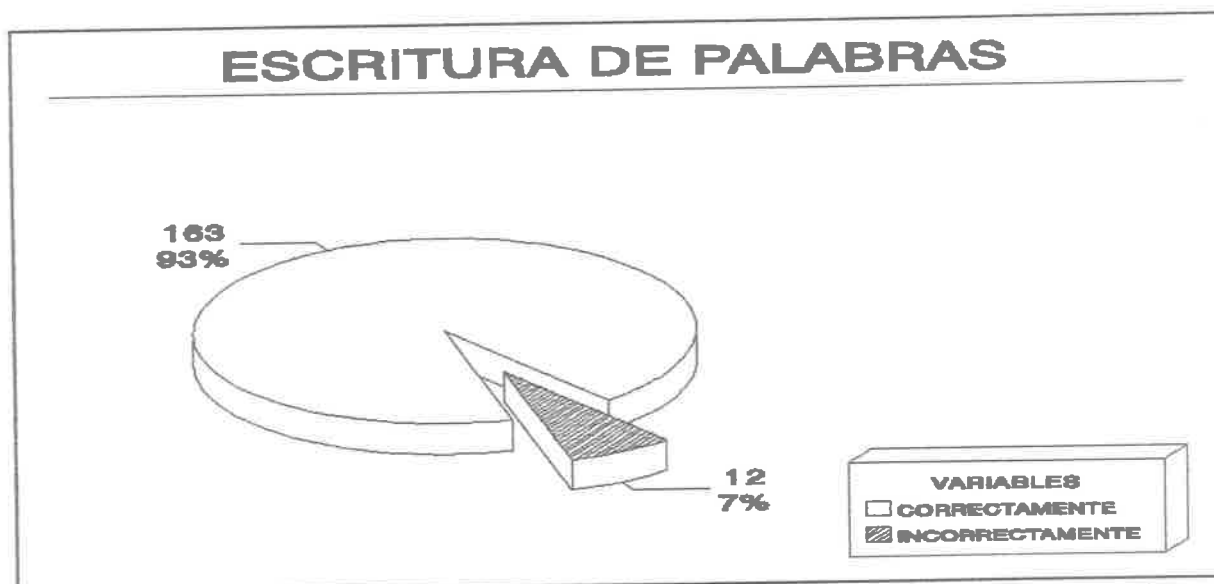


FIGURA 26: Porcentajes totales por variable de los periódicos elaborados en la tercera etapa del trabajo.

Observaciones:

A través del análisis de los datos obtenidos de la tercera actividad en cuanto a la elaboración de periódicos, curiosamente se presenta una situación que no se había observado en ninguna de las actividades ya desarrolladas desde el inicio de la aplicación de esta propuesta y que consiste en el hecho de que, por primera vez, la categoría que mayor número de errores ortográficos presentó fue la relacionada con el uso de la *m* antes de *p*, mientras que en el desarrollo de las anteriores actividades se había observado mayor frecuencia de error ortográfico en la categoría *nv* y en consecuencia *mb*.

Sin perder de vista la proporcionalidad existente entre el número de veces que este tipo de palabras fueron empleadas y las que presentaron error en su escritura, la explicación tal vez se pueda encontrar en las observaciones expuestas en las actividades relacionadas con la elaboración de guiones de teatro, en cuanto a la identificación de casos aislados, en la que los alumnos aún no prevenen el correcto empleo de *m* antes de *p* y *b* y de *n* antes de *v* y *f*. Tal como se puede observar, al menos en los casos de Patricia y Fernando ya mencionados en la actividad anterior y que ahora vuelven a incidir en el mismo problema, a pesar de los trabajos desarrollados encaminados a su superación, y de los análisis y correcciones grupales realizados en cada caso con el mismo fin. Considerando, además, como posible causa de tal situación, el hecho de que esta vez todos los escritos hayan sido de su propia autoría, sin auxiliarse en ningún portador de texto más que para la elección de los temas con los que se iba a trabajar.

F. El boletín escolar (Apéndice F)

(Del 1 de marzo al 31 de mayo de 1994)

A propósito de la actividad anterior, en la que los alumnos habían trabajado exclusivamente con información periodística, a fin de ampliar el campo de consulta, se les sugirió recurrir ahora a otras fuentes en busca de ésta.

Por tal motivo, para iniciar esta actividad, se dieron a la tarea de recopilar diferentes tipos de información y llevar al salón de clases recortes y apuntes recabados de la televisión, revistas, carteles, boletines, folletos, etc.

Así, se llevó al aula información tal como: científica tomada de libros y enciclopedias; recetas tomadas de revistas y envases de alimentos y de medicamentos; instructivos tomados de folletos; noticias tomadas de la televisión, periódicos y revistas, etc., mismas que fueron leídas al grupo, señalando en cada caso la fuente de consulta respectiva.

Seguidamente, una vez más pero con menos dificultad que la vez anterior, los alumnos señalaron los medios de comunicación que cada uno conocía, tales como: televisión, periódico, revistas, libros, folletos, carteles, teléfono, fax, etc.

Posteriormente, en base a la lista elaborada con la aportación del grupo, se procedió a averiguar cuáles de esos medios de comunicación existían en la localidad, e indagando con vecinos y familiares, se concluyó que nuestra comunidad cuenta con todos esos medios y otros que no se habían contemplado, tales como: la carta, boletines, telegrama, radio, etc., mismos que

fueron incluidos para completar la lista anteriormente elaborada. A partir de ella, se comentó sobre los que, generalmente, hay en la casa (televisión y radio), los que se compran en tiendas o estancillos (periódicos, revistas), se comentó también sobre el servicio de correo y telégrafo porque durante el curso se hizo uso de esos servicios, de acuerdo a actividades programadas con el grupo. Y así, a través de este pequeño sondeo se pudo observar la familiaridad de los alumnos con algunos de esos medios de comunicación debido a su uso, o en su efecto, demostraron conocer al menos la forma de acceder a algunos otros.

Sin embargo, dos situaciones que se desprendieron de esta actividad y que cabe resaltar fueron: primeramente, el hecho de que para los alumnos consultar libros representa ir a la biblioteca, de acuerdo a lo que ellos mismos expresaron, lo que sugiere que, aparte de sus libros de texto, en sus hogares no cuentan con estos medios; segundo, aunque se sabe de la existencia del fax, además de que la mayoría de los alumnos no conoce su utilidad, ninguno dijo conocer la forma en que este medio de comunicación opera. Pero, a pesar de ello, después de reflexionar sobre la importancia de los medios de comunicación en general, se llegó a la conclusión de que éstos nos permiten conocer otros lugares, lo que pasa ahí, de su gente, saber de seres queridos que se encuentran lejos, etc. Y que además, sin ellos no llegarían a nosotros muchos conocimientos, descubrimientos y adelantos en general de las ciencias que se dan en otros lugares.

Seguidamente, se revisó el tema "El periodiquito" de su libro de texto (pp. 90- 91), se comentó sobre las semejanzas y

diferencias con los periódicos antes elaborados, se identificaron las secciones de éste y el tipo de información en cada una. Posteriormente, se comentó sobre la posibilidad de elaborar un ejemplar como el del libro que, por sus características, se infirió que también fue elaborado por niños.

El análisis realizado permitió determinar al boletín escolar como un medio de comunicación más, en el que los alumnos pueden manifiestar sus ideas, inquietudes, inconformidades, actividades trascendentales, etc.

En esa misma sesión se acordó la recopilación de diferentes ejemplares de este medio de comunicación en las dependencias de la localidad. Así, fueron llevados al salón de clases boletines recabados de CIQROO, SSA, SARH, SEQ, etc. El problema detectado en esta fase de la actividad fue que entre los boletines se consideraron algunos folletos informativos, haciendo evidente la confusión entre estos dos medios de comunicación. Misma que a través del análisis del material recabado, en cuanto al tipo de información que cada uno poseía, pudo ser superada en gran medida. Y así, una vez diferenciados, el trabajo giró en torno exclusivamente a los boletines, mismos que después de ser analizados sección por sección, fueron intercambiados en el grupo, a partir de lo cual se establecieron semejanzas y diferencias entre ellos, por ejemplo: los nombres de las secciones y el tipo de información que cada uno poseía, las dependencias de donde provenían, etc.

Después del análisis del material recabado y tomando como base la información extraída de esos ejemplares, se determinó la

elaboración de uno propio a partir de las secciones: editorial, literatura, sabías que..., noticias, entretenimientos, avisos, felicitaciones, etc.

Para tal fin, se formaron equipos de trabajo y, en esta ocasión, con el propósito de que todos los alumnos se familiarizaran con todas y cada una de las secciones del boletín, se determinó elaborar un ejemplar por equipo, primero a mano, y luego de su análisis y corrección, proceder a su reproducción en el mimeógrafo manual. También se determinó que su edición sería en forma mensual y se distribuiría a los demás grados y grupos.

De esta forma, todos se dieron a la tarea de recabar información a lo largo del mes, distribuyéndose entre ellos tareas de investigación y redacción por cada sección del boletín.

Al finalizar el mes, cada equipo presentó su ejemplar elaborado a mano, mismo que fue leído al grupo, haciendo las correcciones que se consideraron necesarias en cuanto a la redacción de los textos, así como a la adecuación de la información incluida en cada sección.

Para concluir con esta etapa de la actividad, se procedió a la transcripción de los ejemplares del boletín a stenciles y su posterior reproducción en el mimeógrafo manual. (Anexo 16)

Una vez hecho el tiraje de los cinco diferentes ejemplares, volviendo al objetivo de esta propuesta, se pudieron contabilizar un total de 27 palabras empleadas con *mp*, *mb*, *nv* y *nf*, con una frecuencia de 59 veces escritas. De ellas, 13 correspondieron a *mp*, con una frecuencia de 24 veces escritas correctamente y una vez empleada incorrectamente en cuanto a su ortografía; 7 corres-

pondieron a *mb*, con una frecuencia de 15 veces escritas correctamente; 4 correspondieron a *nv*, con una frecuencia de 7 veces escritas correctamente y 1 vez empleada incorrectamente y, 3 correspondieron a *nf*, con una frecuencia de 11 veces empleadas correctamente. De ahí que, en el siguiente cuadro se presenta la frecuencia por variable, así como el porcentaje correspondiente a cada una de ellas.

ESCRITURA CORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	24	41
mb	15	25
nv	7	12
nf	11	19
TOTAL	57	97

ESCRITURA INCORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	FRECUENCIA
mp	1	1.5
mb	-	-
nv	1	1.5
nf	-	-
TOTAL	2	3

En la siguiente gráfica (figura 27), son concentrados los datos de ambos cuadros. Correspondiendo a las barras de la izquierda de cada variable a la escritura correcta, mientras que las de la derecha representan la escritura incorrecta de las mismas.

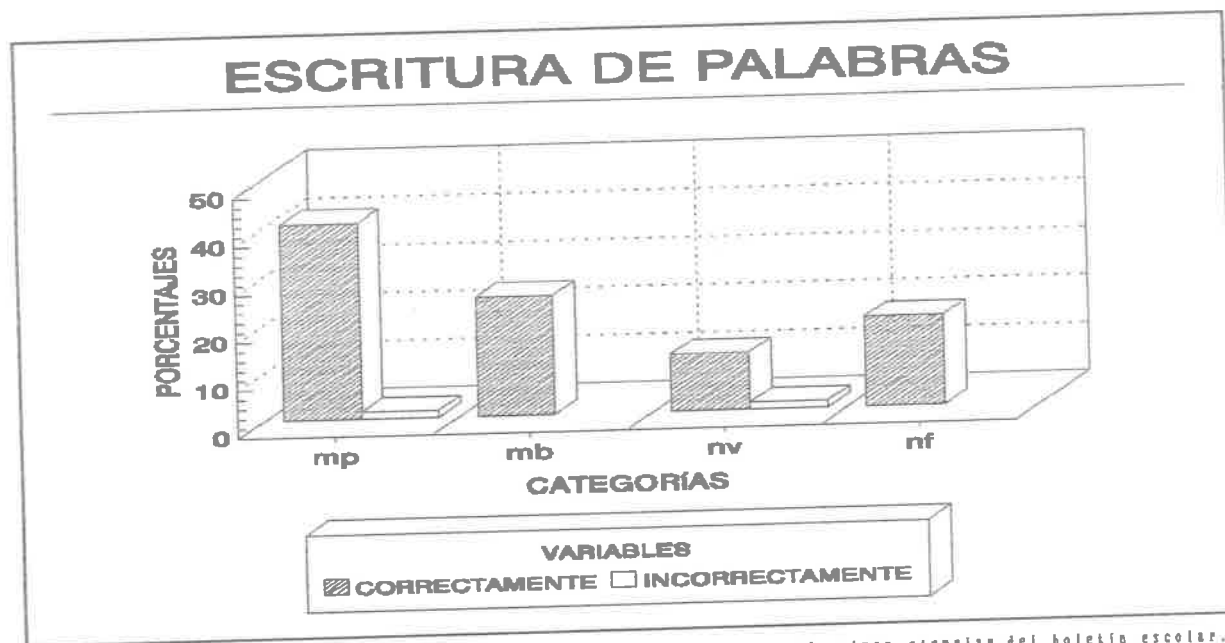


FIGURA 27: Porcentajes por categorías de análisis correspondientes al primer ejemplar del boletín escolar.

Y por último, en la siguiente gráfica (figura 28), son presentadas las frecuencias y porcentajes totales por variable: escritura correcta e incorrecta.

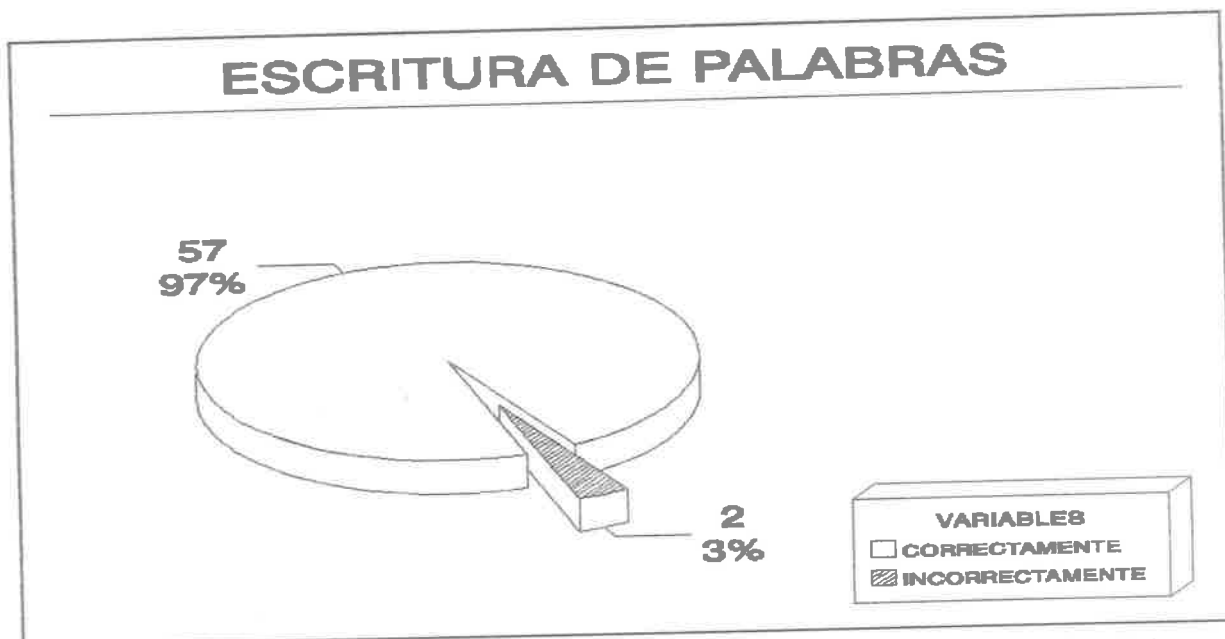


FIGURA 28: Frecuencias y porcentajes totales obtenidos de los primeros ejemplares del boletín escolar.

Observaciones:

De 59 veces que fueron escritas palabras con *mp*, *mb*, *nv* y *nf*, solamente dos presentaron error ortográfico. La palabra *relámpago* fue escrita así: *relanpago* y *convertir* fue escrita como *combertir*. Y en ellas, como se puede observar, solamente una presenta verdadero problema en cuanto al uso de *m* antes de *p* y *b* y de *n* antes de *v* y *f*, porque en la segunda palabra el problema se centra en el uso de *v* y *b*, aplicándose correctamente la regla ortográfica.

De ahí que la fase de corrección grupal no haya presentado mayores problemas, ya que tales errores fueron detectados fácilmente por el grupo en el momento de intercambiar sus propios trabajos; a la vez, se hicieron otro tipo de correcciones ortográficas, de redacción y, sobre todo, de adecuación de los textos en las secciones en que fueron incluidos. En este caso, la sección que más problemas causó fue la de *avisos*, ya que en ésta se incluyó información semejante a la manejada con anterioridad en el periódico, o sea, de carácter económico básicamente.

En la segunda publicación del boletín escolar fueron empleadas un total de 11 palabras con *mp*, *mb*, *nv* y *nf*, con una frecuencia total de 16 veces escritas. De ellas, 4 correspondieron a *mp*, con una frecuencia total de 7 veces escritas correctamente; 5 a *mb* con 6 veces empleadas correctamente; 1 a *nv* también con 1 sola vez empleada correctamente y, 1 a *nf* empleada 2 veces en forma correcta.

Dicha información queda representada en el siguiente cuadro, desglosando la frecuencia y porcentaje correspondiente a cada categoría.

ESCRITURA CORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	7	44
mb	6	38
nv	1	6
nf	2	12
TOTAL	16	100

Como en esta ocasión no hubo escritura incorrecta, en la siguiente gráfica (figura 29), se presentan los porcentajes correspondientes a cada categoría en cuanto a escritura correcta únicamente.

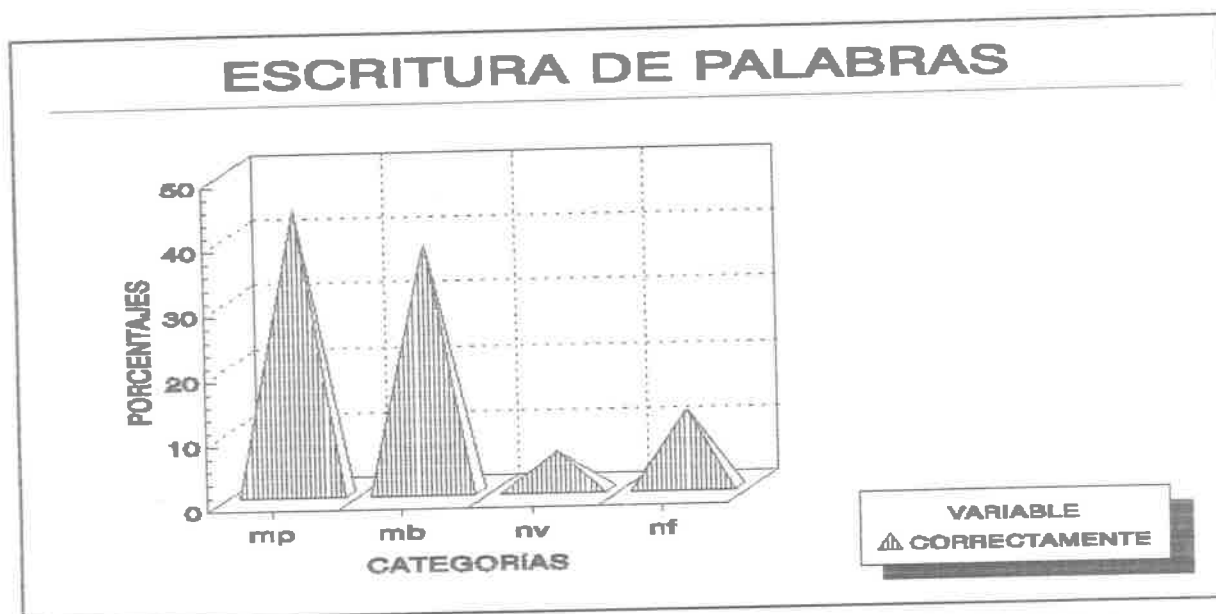


FIGURA 29: Información obtenida del segundo ejemplar del boletín escolar elaborado por el grupo.

Observaciones:

Cabe aclarar que de esta producción se hizo un solo ejemplar por todo el grupo. Y como este caso no presentó problemas en

cuanto a la situación que nos ocupa, el trabajo de corrección se centró en otros tópicos, tales como: otro tipo de correcciones ortográficas, redacción y adecuación de los textos en cada sección. Pudiéndose observar menores problemas en el trabajo; sin embargo, hasta ahora el número de tirajes no ha sido suficiente para su distribución a otros grados y grupos, quedándose en el grupo los ejemplares producidos, debido a la dificultad que se les presentó a los alumnos en el uso del stencil.

Para el tercero y último ejemplar que se produjo en forma grupal, se emplearon un total de 19 palabras con *mp*, *mb*, *nv* y *nf*, con una frecuencia de 27 veces escritas, de las cuales 24 correspondieron a escritura correcta, mientras que 3 presentaron error ortográfico. De ellas, 7 correspondieron a *mp*, escritas 10 veces correctamente y 1 vez en forma incorrecta; 4 a *mb*, con una frecuencia de 4 veces empleadas correctamente; 2 a *nv* con la misma frecuencia de empleo correcto; 6 a *nf* escritas 8 veces en forma correcta y 2 veces presentó error ortográfico en su escritura.

Dicha información es concentrada en los siguientes cuadros por categoría de análisis, frecuencia y porcentaje correspondiente a cada una de ellas en cada variable.

ESCRITURA CORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
<i>mp</i>	10	37
<i>mb</i>	4	15
<i>nv</i>	2	7
<i>nf</i>	8	30
TOTAL	24	89

ESCRITURA INCORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	1	4
mb	-	-
nv	-	-
nf	2	7
TOTAL	3	11

En la siguiente gráfica (figura 30), se presentan comparativamente los porcentajes de ambos cuadros correspondiendo las barras de la izquierda de cada categoría a la escritura correcta y las de la derecha a la incorrecta.

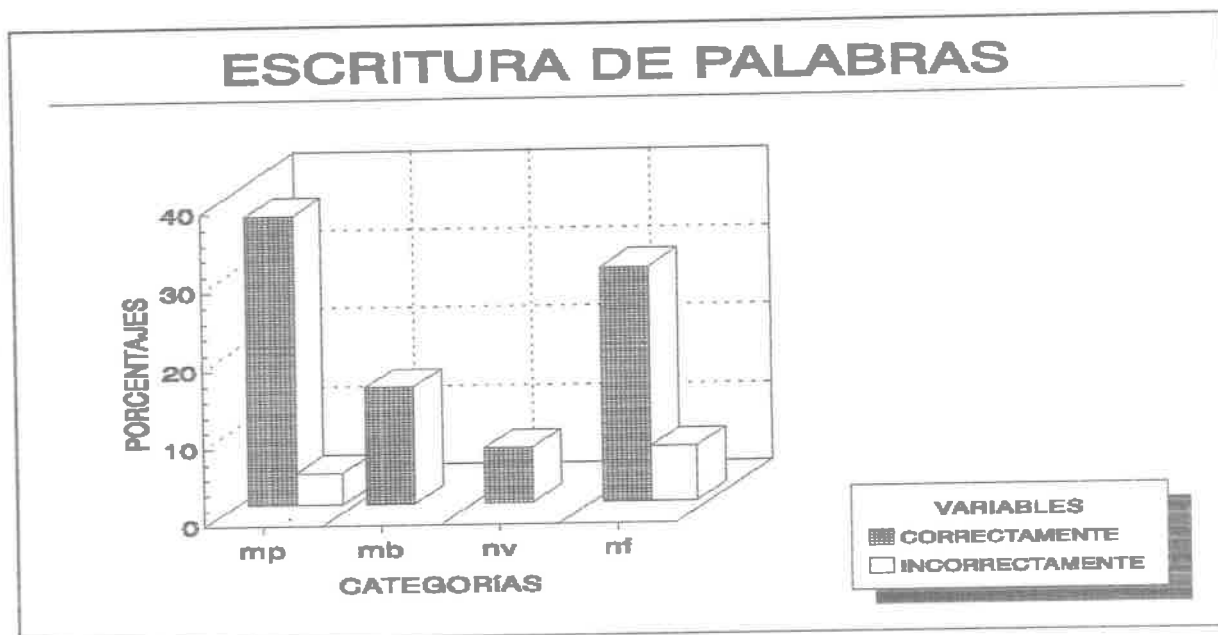


FIGURA 30: Información obtenida del tercer ejemplar del boletín escolar.

Simplificando aún más esa información, en la siguiente gráfica (figura 31), son presentadas las frecuencias y los porcentajes totales obtenidos por cada variable.

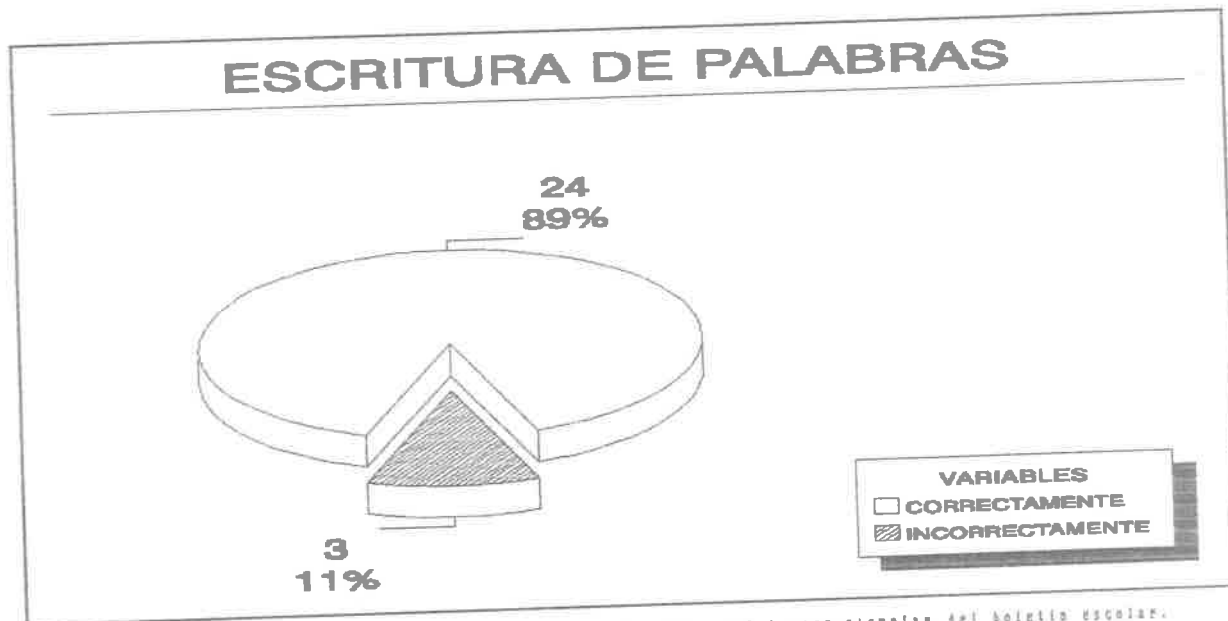


FIGURA 31: Frecuencias y porcentajes totales obtenidos del tercer ejemplar del boletín escolar.

Y retomando la información de las tres etapas de trabajo en la elaboración de boletines, en la siguiente gráfica (figura 32), se presentan comparativamente las frecuencias y los porcentajes totales por variable, obtenidos en cada uno de los ejemplares elaborados por el grupo.

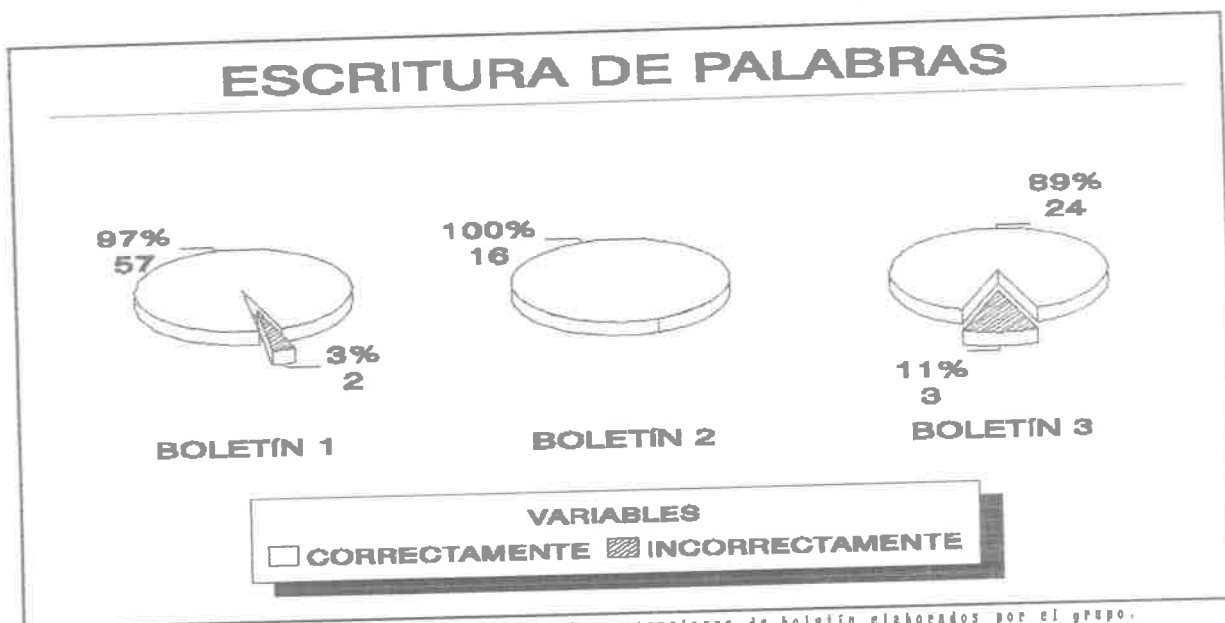


FIGURA 32: Información obtenida de los tres ejemplares de boletín elaborados por el grupo.

G. Tercera evaluación

Al término de las actividades programadas en torno a esta propuesta, se aplicó la tercera y última evaluación, que consistió, primeramente, en la escritura de una lista de 62 palabras con *mp*, *mb*, *nv* y *nf* que les fueron dictadas a los alumnos, tomadas de las dos evaluaciones anteriores.

La segunda parte de la actividad consistió en la redacción de un texto, ocupando el mayor número posible de las palabras del dictado. (Anexo 17)

En esta ocasión se les pidió no consultar el diccionario y preguntar, en cambio, por las dudas que tuvieran en torno al significado de algún término que les resultara desconocido.

Así tenemos que, de las palabras del dictado se emplearon en total 62 con una frecuencia de 2,572 veces escritas, de ellas 2,142 correspondieron a escritura correcta y 430 a escritura incorrecta ortográficamente, en ambas actividades.

En el siguiente cuadro se desglosa la situación que se presentó en cada caso:

ESCRITURA DE PALABRAS

CATEGORÍA	PALABRAS EMPLEADAS	FRECUENCIA	ESCRITURA CORRECTA	ESCRITURA INCORRECTA
mp	18	852	770	82
mb	16	670	560	110
nv	15	591	378	213
nf	13	459	434	25
TOTAL	62	2,572	2,142	430

Correspondiéndole a la escritura correcta el 83% del porcentaje total y a la incorrecta el restante 17%.

Pero, además de la lista de 62 palabras dictadas, los alumnos emplearon otras 45 palabras más con *mp*, *mb*, *nv* y *nf* y que son consideradas para este análisis. Por consiguiente, tenemos que se emplearon un total de 45 palabras con una frecuencia de 168 veces escritas, resultando de ellas, 155 escritas correctamente mientras que 13 presentaron escritura incorrecta. Y al igual que en el caso anterior, a continuación se presenta un desglose de la situación que se pudo detectar por cada categoría de análisis:

ESCRITURA DE PALABRAS

CATEGORÍA	PALABRAS EMPLEADAS	FRECUENCIA	ESCRITURA CORRECTA	ESCRITURA INCORRECTA
mp	20	84	76	8
mb	18	67	65	2
nv	5	13	10	3
nf	2	4	4	-
TOTAL	45	168	155	13

En este caso, a la escritura correcta le corresponde el 92% del porcentaje total y el restante 8% a la escritura incorrecta.

Así, unificando ambas informaciones tenemos que: en esta última evaluación se emplearon un total de 107 palabras con *mp*, *mb*, *nv* y *nf*, con una frecuencia de 2,740 veces escritas. De ellas, 2,297 correspondieron a escritura correcta y 443 a escritura incorrecta. Mismas que, en el siguiente cuadro son presentadas por categoría:

ESCRITURA DE PALABRAS

CATEGORÍA	PALABRAS EMPLEADAS	FRECUENCIA	ESCRITURA CORRECTA	ESCRITURA INCORRECTA
mp	38	936	846	90
mb	34	737	625	112
nv	20	604	388	216
nf	15	463	438	25
TOTAL	107	2,740	2,297	443

Resultando que, de un total de 107 palabras escritas en esta tercera evaluación, se obtuvo una frecuencia de 2,740 (100%), de ellas 2,297 correspondieron a escritura correcta, o sea, un 84% del total y 443 palabras escritas incorrectamente, correspondiéndole un 16% del porcentaje total.

Para completar esta información, en la siguiente tabla se presenta un desglose por categoría de análisis de las frecuencias y porcentajes obtenidos en cada una de ellas tanto en escritura correcta como incorrecta:

ESCRITURA CORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	846	31
mb	625	23
nv	388	14
nf	438	16
TOTAL	2,297	84

ESCRITURA INCORRECTA

CATEGORÍA	FRECUENCIA	PORCENTAJE
mp	90	3
mb	112	4
nv	216	8
nf	25	1
TOTAL	443	16

Así, en la siguiente gráfica (figura 33), son presentados comparativamente los porcentajes alcanzados en ambos cuadros por categoría de análisis.

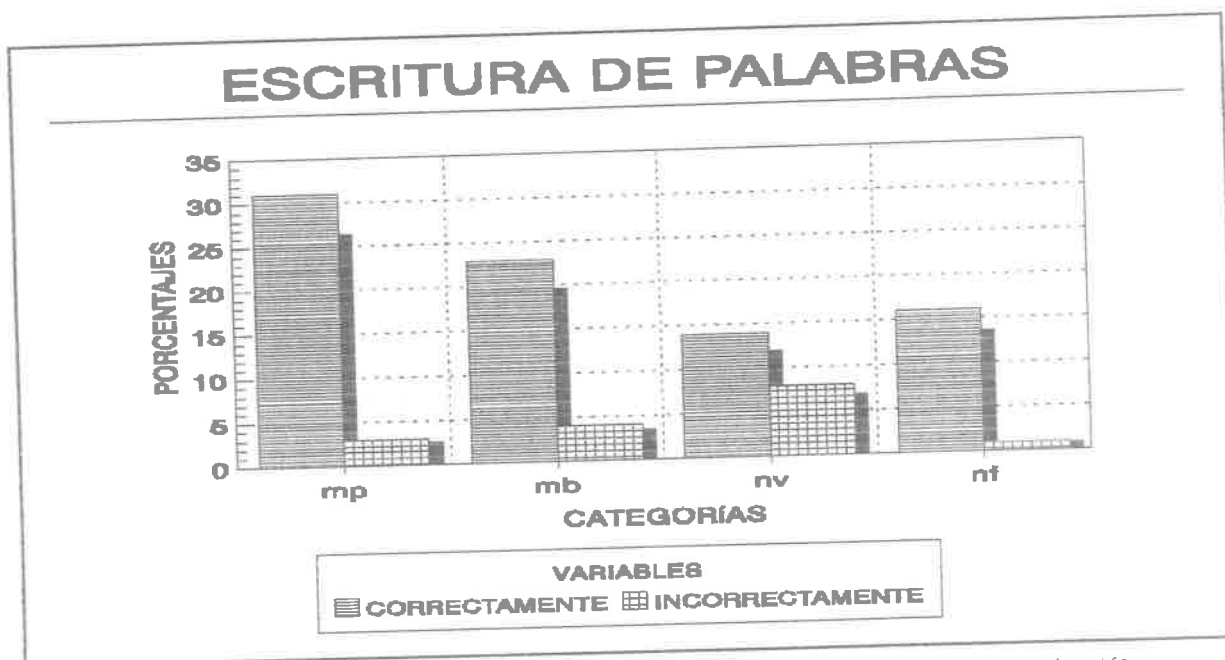


FIGURA 33: Porcentajes por categorías de cada variable obtenidos en la tercera evaluación.

Intentando resumir toda la información adquirida a partir de la tercera evaluación, en la siguiente gráfica (figura 34), son presentados de manera general los porcentajes alcanzados tanto en escritura correcta como incorrecta.

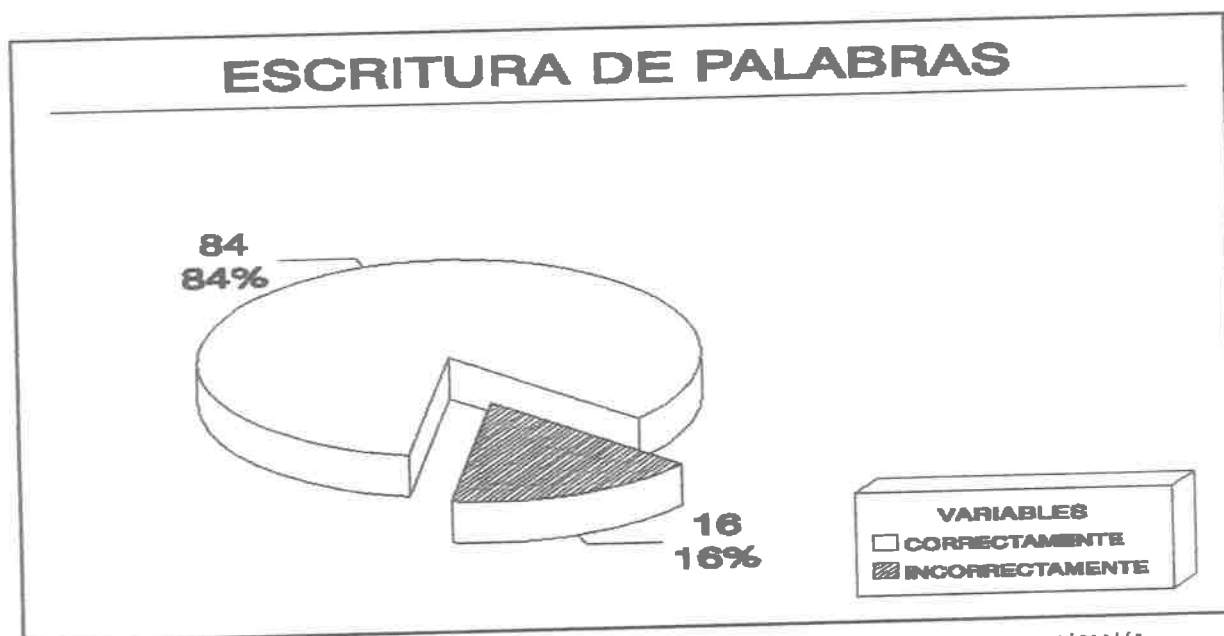


FIGURA 34: Frecuencias y porcentajes totales por variable obtenidos de la tercera evaluación.

Y por último, si consideramos el total de palabras escritas tanto correctas como incorrectas como el 100% de cada variable (figura 35), la situación que se presenta en cada categoría es la siguiente:

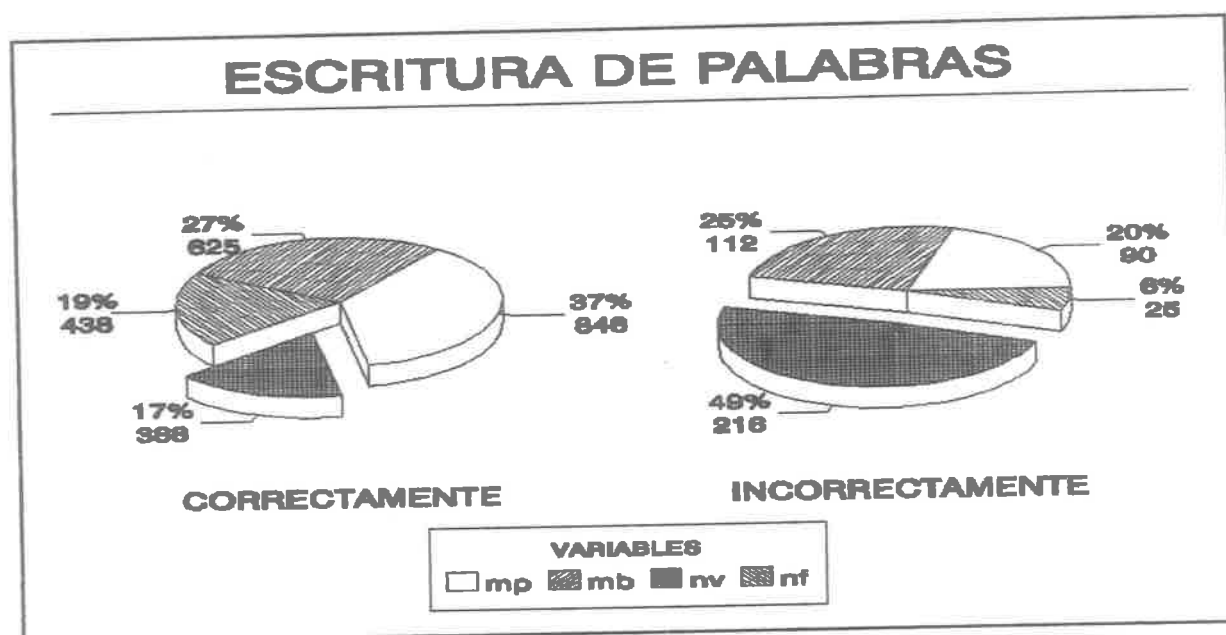


FIGURA 35: Frecuencias y porcentajes por variable de cada categoría de análisis en forma independiente.

incorrecta), podría decirse que hubo un avance en la resolución del problema que nos ocupa, la finalidad del análisis no termina con la determinación de esos parámetros -escritura correcta e incorrecta-, ya que eso no resuelve nada por sí mismo, debiéndose en cambio intentar buscar las causas de esta problemática. Así que, tratando de ir más allá en busca de ellas, se puede determinar que:

a) A partir del análisis de los trabajos del grupo se observó que, en el caso de 7 alumnos que presentaron determinados errores en la escritura del dictado, algunos de ellos fueron superados en la redacción de los textos, tal como sucedió por ejemplo, con Diana Margarita, que en el dictado presentó 5 errores ortográficos: *combento, embío, comboi, imberso y embazar*. Y en su texto, las palabras *convento, envío e inverso* fueron escritas correctamente, presentando por consiguiente sólo dos errores ortográficos: *comboi y embazar*.

Esa fue la misma situación que se presentó con los otros 6 alumnos, antes mencionados, que en la escritura de sus textos redujeron el número de errores ortográficos.

Problemática que se constata si comparamos, por ejemplo: los porcentajes alcanzados en el mismo dictado (83% de escritura correcta y 17% de escritura incorrecta) y las empleadas libremente por los alumnos en sus textos (92% de escritura correcta contra el 8% de escritura incorrecta). Lo mismo sucede si la comparación la establecemos entre esta actividad y la anterior -elaboración de boletines- en la que el problema resultó prácticamente superado.

A fin de poder establecer objetivamente dichas relaciones, en la siguiente gráfica, (figura 37), se presentan comparativamente las frecuencias y los porcentajes totales obtenidos en las tres evaluaciones aplicadas durante el transcurso de este trabajo.

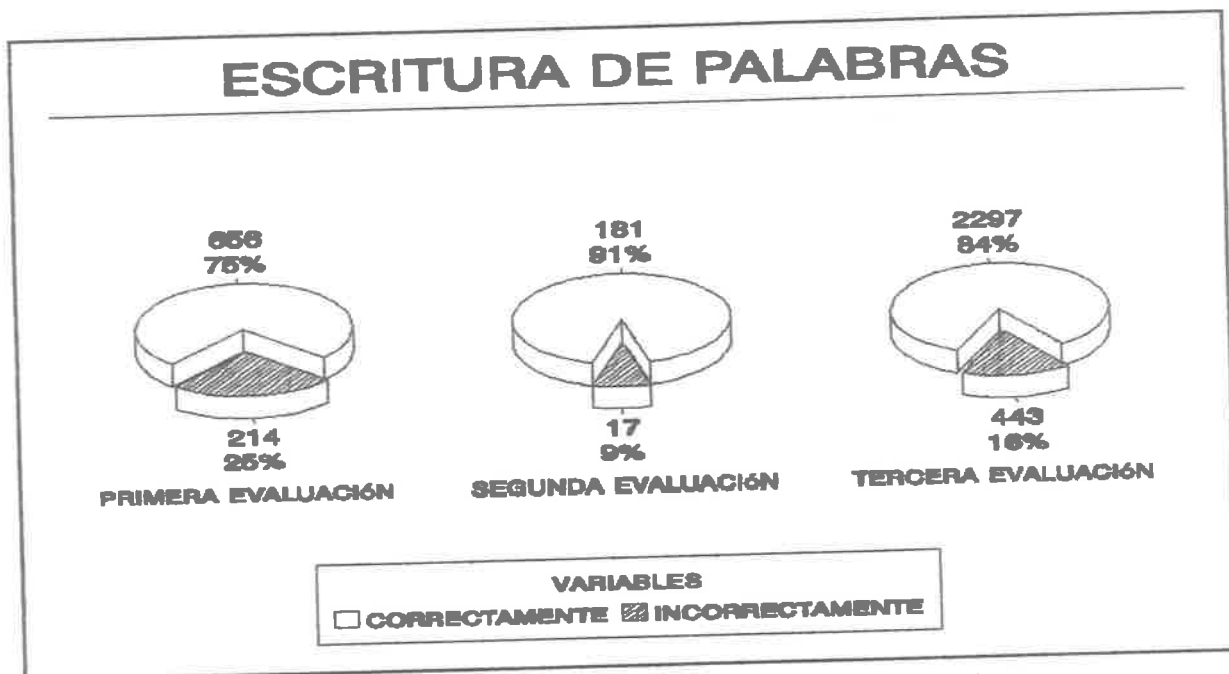


FIGURA 37: Información obtenida de las tres evaluaciones aplicadas al grupo.

b) Otra situación que se presentó fue la que se dio con algunos alumnos que, aunque ahora se emplearon palabras de las dos evaluaciones anteriores y en algunos casos hasta se les volvió a dar el significado de algunos términos, en ellos una vez más resultó evidente que el uso de palabras poco comunes o frecuentes en su vocabulario constituye una de las principales causas de error en la escritura. Tal como se puede observar si comparamos, por ejemplo, las palabras:

-*comprar*, utilizada un total de 69 veces de las cuales 67 correspondieron a escritura correcta y sólo 2 a escritura incorrecta.

-*vampiro*, empleada 79 veces: 73 correctamente y 6 con error ortográfico.

-*confortable*, que fue empleada únicamente 17 veces y que en la mayoría de los casos fue cambiada por *comportar* y *comportamiento*.

-*embajada*, que fue empleada 23 veces correctamente y 14 veces en forma incorrecta.

-*tranvía*, empleada sólo 4 veces en forma correcta y 28 veces en forma incorrecta.

-*convoy*, utilizada 4 veces en forma correcta, mientras que 32 veces fue empleada en forma incorrecta.

De las que, mientras las dos primeras, además del dictado fueron entre otras, las más empleadas con menores errores ortográficos; las siguientes como *convoy* y *tranvía*, aparte del dictado, fueron muy poco usadas en la redacción de textos y de las que mayor problema presentaron en su ortografía; al igual que otras, tales como: *embajada*, *imperio*, *amputar* y *confortable*, que aunque con menor frecuencia fueron empleadas, nos sirven para comprobar la poca familiaridad en su uso, por ejemplo, algunas formas en que fueron empleadas son:

- "El niño buscó una *amputación* muy fea".

- "Su casa, que estaba en una *en bajada*".

- "Le gustaba que le inviten a fiestas y siempre estaba muy *comportable*".

- "No sabe ser *confortable* con su jefe", etc.

3. En conclusión, se puede determinar que el verdadero problema al respecto lo presentan tres alumnos: Elías, Luisa y Socorro que indistintamente utilizaron *m* o *n* antes de *p*, *b*, *v* o

f; mientras que los demás casos, se podría decir, presentan más bien problemas en cuanto a la escritura de *v* y *b*. Tal como se puede observar claramente en los siguientes casos.

ESCRITURA CORRECTA	FRECUENCIA	ESCRITURA INCORRECTA	FRECUENCIA
Convento	22	Combento	11
Envoltura	18	Emboltura	21
Envasar	12	Embasar	17
Convoy	4	Comboy	28
Conversación	23	Combersación	14
Tranvía	4	Trambía	27
Imbécil	14	Invésil	23

Los anteriores constituyen casos en los que, siguiendo la regla de empleo de *m* antes de *b* y de *n* antes de *v*, se hace uso indistintamente de *v* o *b*.

Por último, independientemente del objetivo que se perseguía a lo largo de la aplicación de estas actividades, dos avances significativos en el grupo lo constituyen:

-La adecuación de verbos dados en infinitivo a los tiempos y personas correspondientes, por ejemplo: los cambios que se observaron en amputar: *amputaron*, *amputó*, etc.; enfilear: *enfiló*, *enfilamos*, *enfilados*, etc.; envasar: *envasé*, *envasó*, *envasamos*, *envasados*, etc. Situación que se había planteado como problemática al inicio de este trabajo.

-La mayor facilidad que se pudo observar en cuanto a la redacción de textos, comparado con los anteriores trabajos como los de la primera evaluación, específicamente, en la que los alumnos con muchos problemas apenas lograron redactar cuartilla o cuando mucho cuartilla y media; a diferencia de esta última en la que, sin condicionar la cantidad, la mayoría de ellos escribió hasta tres cuartillas, empleando, sobre todo, cuentos en sus redacciones. Lo que hace suponer que actividades como las desarrolladas por el grupo en cuanto a la elaboración de recetas de cocina, guiones de teatro, noticias, etc., contribuyeron enormemente en este logro.

Independientemente de que todo el trabajo desarrollado en las condiciones y con las características descritas a lo largo de este informe, coadyuvó a lograr una mayor integración del grupo y a la adquisición de más confianza en los alumnos para preguntar, exponer su puntos de vista, etc.

CONCLUSIONES

Desgraciadamente, el problema del fracaso escolar es una realidad que día a día vivimos en nuestras aulas pero que, hasta ahora, todos hemos preferido ignorar por resultarnos más cómodo a tener que encarar ese juego de fuerzas que se esconde en el transfondo de esta problemática.

Sin embargo, sus grandes dimensiones nos impiden a seguir con ese conformismo pensando que nada se puede hacer, y puesto que la realidad no es estática ni permanente, bien podríamos intentar desde nuestras aulas transformar esa realidad, en lugar de seguir esperando que se invente una "fórmula mágica" que resuelva nuestros problemas.

Pretender ese cambio representa, aceptar de entrada que lo que nos ha llevado a ese estado de cosas ha sido esa forma vertical-autoritaria del proceso educativo en donde el alumno no es más que una "tábula rasa" que hay que llenar, pretender el aprendizaje a través de procedimientos mecánicos, memorísticos y librescos en los que no se contemplan ni los intereses y necesidades del alumno, ni la realidad educativa, ese mal pretendido formalismo con que intentamos el abordaje del lenguaje, como objeto de conocimiento escolar, nuestras propias expectativas como docentes y, las condiciones desiguales del contrato didáctico.

Sólo hasta que tomemos conciencia de todo ello hemos de comprender que si el niño no aprende no es porque él no quiera ni

porque posea, salvo rarísimas excepciones, alguna dificultad o deficiencia mental, sino porque nosotros mismos no se lo hemos permitido y, la experiencia vivida a lo largo de este trabajo nos ayudó a confirmarlo.

En consecuencia, por demás está seguir buscando o en el peor de los casos, esperando que nos llegue a las manos, la metodología idónea para el aprendizaje del lenguaje escrito en los niños del medio rural y grupos marginados, porque ésa no existe. Ya que si bien es cierto que contamos con muchas teorías al respecto, suficientemente argumentado ha sido el fracaso que representa su transposición mecánica a nuestros contextos. De ahí que, la mejor metodología será aquélla que, tomando los elementos teóricos existentes, verdaderamente contemple el "aquí" y "ahora" del proceso educativo a través de una rigurosa planificación del trabajo a desarrollar, considerando que toda experiencia educativa es diferente a cualquier otra que se desarrolle aun en el mismo ámbito, por los diferentes elementos que en ella intervienen dándole características propias y únicas.

Ello implica, en primera instancia, el compromiso por parte del profesor de conocer a los alumnos con los que ha de compartir esa experiencia educativa, cómo aprenden, los mecanismos a través de los cuales desarrollan su inteligencia, sus necesidades e intereses de acuerdo a la edad en que se encuentren y su contexto social. Características que deberá tomar en cuenta en el momento de la planificación a fin de que ésta no quede flotando en el "deber ser".

Entender que, definitivamente, el alumno no puede aprender

a través de otros, porque necesita poner en juego todas sus potencialidades para participar activamente en la construcción de su propio conocimiento para que pueda serle útil en su vida diaria. Por ende, promover un aprendizaje verdaderamente significativo representa empezar por romper ese contrato didáctico y, a través de una relación más horizontal facilitar la plena interacción sujeto-objeto por medio de situaciones-problema que lo conduzcan a la utilización de sus propios instrumentos para su solución, haciéndolo reflexionar hasta alcanzar un verdadero pensamiento creativo, que le permita el rescate de su individualidad.

El trabajo desarrollado nos permitió perder el miedo a abandonar las exposiciones magistrales y el control de la disciplina obligada. Porque el permitirle al niño participar activamente en la construcción del conocimiento no requirió más motivación hacia el objeto de conocimiento y disciplina que la que su propia actividad le ofrecía, pudiéndose observar más responsabilidad y satisfacción por el trabajo realizado.

Un trabajo en esas condiciones facilita la interpretación del acontecer educativo, porque al conocer previamente las características psicológicas del niños, los intereses y necesidades propias de su edad y de su contexto permite relacionar éstas con su desenvolvimiento, sus respuestas y actitudes ante el trabajo del grupo, pudiendo resultar más justas nuestras valoraciones al respecto.

Ese mismo acercamiento a la realidad, permitió poder aprovechar todas las situaciones que se fueron dando en el transcurso

del trabajo en beneficio del proceso educativo en vez de considerarlas como simples contratiempos o desviaciones a lo programado.

Aunque también hay que reconocer que factores que influyeron negativamente en el trabajo, sin duda alguna existieron. Tales como, la casi nula cooperación de los padres de familia en éste y cualquier otro tipo de actividades escolares. Ya que a pesar de haberles informado e invitado a participar en el desarrollo del trabajo, la respuesta al respecto no fue tan favorable como se esperaba, debido sobre todo a sus necesidades laborales.

Otro factor que tuvo incidencia negativa en el trabajo lo constituyó la poca disposición que se encontró en las autoridades educativas para su desarrollo. Como en el caso específico del director de la escuela, quien desde el inicio intentó obstaculizar su puesta en práctica, al negarse a facilitar el grupo que de antemano se le había solicitado para la aplicación de la propuesta. Teniéndose que adecuar ésta a otro grado y grupo a última hora.

Cabe mencionar también, la incidencia de otros factores que, aunque de carácter familiar, repercuten en el desempeño escolar de los alumnos. Tal como sucede con los problemas de separación o divorcio de los padres y/o abandono del hogar por alguno de ellos, que se refleja no sólo en el comportamiento del niño sino en su asistencia y cumplimiento con el trabajo, debido a la poca atención que se les proporciona en estos casos y a la necesidad de cooperar económicamente para el sustento familiar ya desde esta muy temprana edad.

Problemas de esta naturaleza fueron detectados a través de una encuesta que se aplicó a la familia de cada alumno al inicio del curso, las visitas que se realizaron a sus hogares y del acercamiento padres-alumnos-maestro que en todo momento se intentó mantener. Gracias a lo cual, se pudo prever que dichas situaciones tuvieran una incidencia mayor en el desempeño escolar, ya que conociendo la realidad de cada niño se estuvo en mayor posibilidad de adaptar el trabajo escolar a sus necesidades y de comprender mejor su desempeño. Independientemente del trabajo que en conjunto se realizó en horas extraclase, que permitió una mejor realización de las actividades programadas y en cierta medida contribuyó a consolidar la integración del grupo.

También, el desarrollo de este trabajo nos demostró que la ausencia de portadores de texto y situaciones comunicativas en los que el niño pueda participar en estos ámbitos desfavorecidos socioeconómicamente, dejan de ser un obstáculo en el aprendizaje cuando las actividades educativas verdaderamente promueven la participación del alumno, despertando su interés por la investigación e indagación. Ya que cuando eso sucede, él es capaz de romper cuanta barrera se le presente a fin de lograr su objetivo, sacándole provecho tanto a materiales, en apariencia tan insignificantes como un empaque de alimento, hasta libros y revistas de más seriedad, recurriendo para ello a las instancias correspondientes -bibliotecas, instituciones públicas y privadas, etc.-, tal como sucedió, por ejemplo, con las recetas de cocina elaboradas y los boletines escolares. En este último fue curioso observar, sobre todo, que para cubrir la sección "Sabías que..."

los alumnos se involucraron en una constante búsqueda de información previa a la edición de los ejemplares, recurriendo para tal fin al material del Rincón de Lecturas, libros prestados, material de biblioteca e instituciones como SEQ y CIQROO, etc. Con lo cual queda demostrado que, más que ausencia, es la poca familiaridad que los niños tienen con esos materiales al no incentivar su uso tanto en la casa como en la escuela.

Y en síntesis, todo el trabajo desarrollado nos obligó a aceptar que la capacidad del niño para aprender por sí mismo es tan grande, pero tal parece que eso a los adultos nos atemoriza y preferimos mantenerla dormida. Sin embargo, los resultados obtenidos fueron tan satisfactorios que bien valdría la pena intentar un cambio rotundo y definitivo, teniendo presente que, si bien una práctica de esta naturaleza no suple en su totalidad las carencias materiales que estos contextos socioeconómicos defasvarecidos imponen, al menos ayudan a mermar las consecuencias de la desventaja cultural en el aprendizaje de los alumnos.

Quizá una práctica de esta naturaleza en forma cotidiana represente mayor esfuerzo y organización en el trabajo por parte del docente, pero los resultados y la satisfacción personal consecuente lo ameritan y compensan.

BIBLIOGRAFÍA

- CIDAC. El Acuerdo de Libre Comercio México-Estados Unidos: Alternativas para el futuro. México, Ed. Diana, 1991, 291 pp.
- DANIEL, Wayne W. Estadística con aplicaciones a las Ciencias Sociales y a la Educación. México, Ed. McGraw-Hill, 1993, 504 pp.
- DE GORTARI, Eli. El método materialista dialéctico. México, Ed. Grijalbo, 1986, 158 pp.
- DI GIORGI, Piero. El niño y sus instituciones. México, Ed. Roca, 1977, 142 pp.
- DOMMANGET, M. Los grande socialistas y la educación: De Platón a Lenin. Madrid, Ed. La Fragua, 1972, 166 pp.
- FROMM, Erich. Marx y su concepto del hombre. México, Ed. Fondo de Cultura Económica, 1992, 272 pp.
- GILBERT, Roger. Las ideas actuales en pedagogía. 3 ed., México, Ed. Grijalbo, 1984, 248 pp.
- GONZALEZ CASANOVA, Pablo y FLORESCANO, Enrique. México, hoy. 8 ed., México, Ed. Siglo Veintiuno, 1984, 419 pp.
- GUILLEN DE REZZANO, Clotilde. Didáctica General. 12 ed., Argentina, Ed. Kapeluz, 1965, 211 pp.
- HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto, et. al. Metodología de la Investigación. Colombia, Ed. McGraw-Hill, 1991, 505 pp.
- LABARCA, Guillermo. Economía política de la educación. 3 ed., México, Ed. Nueva Imagen, 1987, 397 pp.
- ORIA RAZO, Vicente. Política Educativa Nacional. 2 ed., México, Ed. Imagen, 1990, 268 pp.
- PONCE, Aníbal. Educación y lucha de clases. 8 ed., México, Editores Unidos, 1986, 246 pp.
- ROBLES, Martha. Educación y sociedad en la historia de México. 2 ed., México, Ed. Siglo Veintiuno, 1978, 262 pp.

- SEP. La lengua escrita en la educación primaria. 2 ed., México, 1992, 220 pp.
- _____. Plan y Programas de Estudio 1993, Educación Básica, Primaria. México, Fernández Editores, 1993, 164 pp.
- SHOROJOVA, E. V. El problema de la conciencia. México, Ed. Grijalbo, 1974, 325 pp.
- UPN. Antología Análisis de la práctica docente. México, SEP, 1987, 227 pp.
- _____. Desarrollo del niño y aprendizaje escolar. México, SEP, 1986, 367 pp.
- _____. Desarrollo Lingüístico y Currículum Escolar. México, SEP, 1988, 264 pp.
- _____. El lenguaje en la escuela. México, SEP, 1990, 137 pp.
- _____. El maestro y las situaciones de aprendizaje de la lengua. 2 ed., México, SEP, 1990, 409 pp.
- _____. El Método Experimental en la enseñanza de las Ciencias Naturales. México, SEP, 1988, 291 pp.
- _____. Evaluación en la práctica docente. México, SEP, 1987, 335 pp.
- _____. Formación Social Mexicana I, Volumen 1. México, SEP, 1987, 443 pp.
- _____. La matemática en la escuela I. 2 ed., México, SEP, 1990, 372 pp.
- _____. La sociedad y el trabajo en la práctica docente I. 2 ed., México, SEP, 1990, 222 pp.
- _____. La sociedad y el trabajo en la práctica docente II. México, SEP, 1988, 291 pp.
- _____. La sociedad y el trabajo en la práctica docente III. 2 ed., México, SEP, 1990, 334 pp.
- _____. Medios para la enseñanza. México, SEP, 1986, 321 pp.
- _____. Planificación de las actividades docentes. México, SEP, 1986, 291 pp.
- _____. Política Educativa. 2 ed., México, SEP, 1990, 336 pp.

Considerando dicha problemática por alumno, tenemos que presentaron:

- A. De 0 a 10 errores ortográficos: 19 alumnos.
- B. De 11 a 20 errores ortográficos: 5 alumnos.
- C. De 21 a 30 errores ortográficos: 4 alumnos.
- D. De 31 en adelante errores ortográficos: 1 alumno.

De la anterior información se desprende la siguiente gráfica, (figura 36).

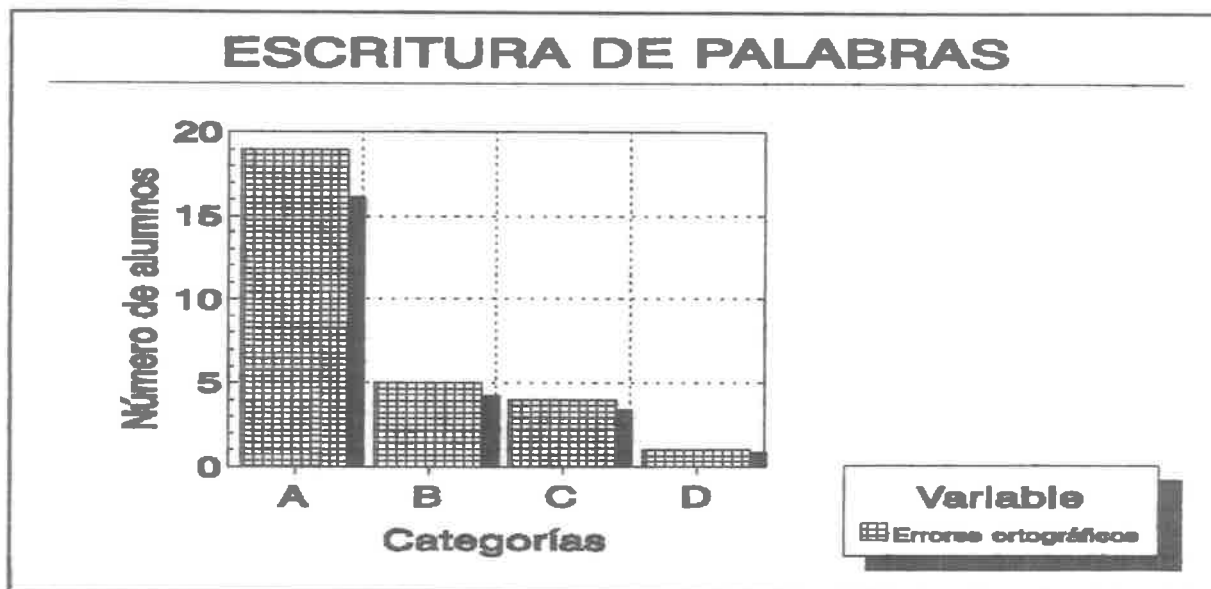


FIGURA 36: Situación de cada alumno en cuanto al problema que nos ocupa de acuerdo a la tercera evaluación.

Observaciones:

1. En esta ocasión, a partir de la corrección grupal de los trabajos se procedió a la reconstrucción de la regla ortográfica del uso de la *m* antes de *p* y *b* y de *n* antes de *v* y *f*.

2. Si bien de la primera evaluación (en la que se obtuvo un porcentaje total del 75% de escritura correcta, contra un 25% de escritura incorrecta), a esta tercera evaluación (en la que se obtuvo un 84% de escritura correcta contra un 16% de escritura

- _____. Sociedad, Pensamiento y Educación I. México, SEP, 1987, 433 pp.
- _____. Teorías del aprendizaje. México, SEP, 1988, 450 pp.
- _____. Manual de redacción e investigación documental I. México, Talleres de Impre Roer, 1988, 233 pp.
- _____. Revista Pedagogía, volumen 08, número 01. México, Ed. Nueva Época, 1992, 120 pp.

Apéndices

Apéndice A

Relación de alumnos de quinto grado

Núm.	Nombre	Edad
01	Aguilar Ayuso Erick Noé	13 años
02	Burgos Galán Luis Manuel	14 "
03	Carrillo Santos Alberto	10 "
04	Cetz Kú Victoria Aracely	13 "
05	Chan Chan María del Carmen	13 "
06	Cocom Ek Narciso	11 "
07	Collí Chan Guadalupe Alonso	9 "
08	Ek Aldecua Marieli Marina	13 "
09	Escudero Pérez Fernando	10 "
10	Estrada Interián Diana Margarita	11 "
11	Fernández Catzim Karla Yuridia	10 "
12	García Pacheco Aurora Guadalupe	11 "
13	García Pacheco Margarita	10 "
14	Gutiérrez May Alfredo Manuel	12 "
15	Ix May David Natanael	11 "
16	Kinil Pat Teresa de Jesús	11 "
17	Kú Canul Diana Isabel	11 "
18	López Díaz Socorro de la Concepción	10 "
19	Martínez Mondragón Jorge Miguel	10 "
20	May Beltrán Luisa Karine	10 "
21	Medrano Mejía Celia Miguelina	12 "
22	Mendoza Mayo María Guadalupe	11 "
23	Pantaleón Casanova Elías Josué	12 "
24	Poot Lima Artemio	12 "
25	Puc Rojas Verónica	11 "
26	Quiterio Espinoza Sonia Magali	10 "
27	Tec Vázquez Nancy Rocío	13 "
28	Ulúac Chan Patricia	11 "
29	Valladares Torres Geovani Erubiel	10 "

Apéndice B

Elaboración de un recetario

Actividades	Forma de organización	Recursos Didácticos
<p>-Lea el texto "Un platillo extraño", (L.A. pp. 42-43).</p> <p>-Localice en el diccionario las palabras desconocidas.</p> <p>-Vuelva a leer el texto y comente con sus compañeros sobre su contenido.</p> <p>-Platique con sus compañeros sobre el platillo que más le guste.</p> <p>-Elabore una lista de platillos que conozca y el lugar donde se preparan.</p> <p>-De la lista anterior, identifique los que se preparan en el lugar donde vive, los que ya ha comido, los que no ha comido, los que no ha comido pero le gustaría probar, los que no ha comido pero no le gustaría probar, etc.</p> <p>-Comente con sus compañeros la información que se necesita para poder preparar un platillo.</p> <p>-Identifique como partes de una receta de cocina: el nombre del platillo, la lista de ingredientes con sus cantidades y, los pasos a seguir para elaborarla.</p> <p>-Con sus familiares y/o vecinos investigue la receta de algún platillo típico de nuestra región.</p> <p>-Presente su investigación al grupo, delimitando cada una de las partes de la receta.</p> <p>-Intercambie su trabajo para corrección.</p> <p>-Consulte en el diccionario las palabras señaladas como incorrectas y vuelva a redactar su receta con las adecuaciones correspondientes.</p> <p>-Consigan varias recetas de sopas, ensaladas, postres y otros platillos, para elaborar un recetario.</p>	<p>Grupal</p> <p>Individual</p> <p>Grupal</p> <p>Grupal</p> <p>Grupal</p> <p>Individual</p> <p>Grupal</p> <p>Grupal</p> <p>Individual</p> <p>Individual</p> <p>Individual</p> <p>Grupal</p> <p>Individual</p> <p>Por equipos</p>	<p>Libro del alumno</p> <p>Diccionario</p> <p>Gis y pizarrón</p> <p>Cartel</p> <p>Información empírica</p> <p>Recetas de cocina</p> <p>Revistas, periódicos, cajas, latas y bolsas.</p>

Actividades	Forma de organización	Recursos Didácticos
<p>-Participe en los talleres que se formen para la elaboración de recetarios:</p> <p>a) Organícese por equipos de trabajo.</p> <p>b) Intercambie sus recetas con sus compañeros para revisión de la estructura y ortografía.</p> <p>c) Realice las correcciones pertinentes, investigando la adecuada escritura de palabras tanto en el diccionario como con sus compañeros.</p> <p>d) Conjunten sus recetas y distribúyanse trabajos para la elaboración del recetario: organización de las recetas en comidas, antojitos, sopas, postres, etc., elaboración de contraportadas, etc.</p>	Por equipos	<p><u>Folders</u>, broches, marcadores, tijeras, pegamento, etc.</p>

Apéndice C

Los guiones de teatro

Actividades	Forma de organización	Recursos Didácticos
<p>-Juegue a "la escuelita" y comente con sus compañeros sus experiencias al respecto.</p> <p>-Lea en su libro de texto el tema "Los ciegos y el elefante" (pp. 36-37), y comente con su equipo:</p> <p>¿Por qué se peleaban los ciegos?</p> <p>¿Cómo se resolvió el problema?</p> <p>¿Cuál es el final de la obra?</p> <p>¿Cuál le parece que es el personaje más importante y por qué?</p> <p>¿Cómo se imagina que es el lugar donde se desarrolla la historia?</p> <p>¿Por qué los ciegos no podían ponerse de acuerdo acerca de la forma del elefante?, etc.</p> <p>-Intercambie sus opiniones con otros equipos y explique en qué se parecen un cuento y un guión de teatro y en qué son diferentes.</p> <p>-Identifique como partes de un guión teatral:</p> <p>a) Los parlamentos.</p> <p>b) Las acotaciones.</p> <p>c) La escenografía.</p> <p>-Vuelva a leer "Los ciegos y el elefante" e identifique en él las tres partes de un guión teatral.</p> <p>-Describa los personajes y los lugares de la obra: cómo es su aspecto físico, cómo es su carácter, cómo está vestido, cómo es el lugar donde está, qué hay, etc.</p> <p>-Participe en la representación de esa obra de teatro.</p> <p>-Escriba sus propios guiones de teatro.</p> <p>-Intercambie sus trabajos con el grupo para su corrección.</p> <p>-Participe en los talleres que se formen para la elaboración de muñecos quifíol.</p> <p>-Represente sus propias obras a través del teatro quifíol.</p>	<p>Grupal</p> <p>Por equipos</p> <p>Grupal</p> <p>Grupal</p> <p>Individual</p> <p>Por equipos</p> <p>Por equipos</p> <p>Individual y por equipos</p> <p>Grupal</p> <p>Grupal</p> <p>Por equipos</p>	<p>Libros de texto</p> <p>Material de desecho, tela, engrudo, tijeras Muñecos quifíol.</p>

Apéndice D

Lista de palabras de la segunda evaluación

mp	mb	nv	nf
relámpago	combate	convento	inflar
lámpara	imbécil	envenenar	ánfora
trampa	tómbola	envoltura	enfadado
amputar	lumbre	envío	enfocar
tempestad	ambición	envidia	infección
imperio	embajada	conversación	enflaquecer
trompo	embustero	convivencia	enfilas
Campeche	timbre	inverso	enfriar
emperador	lumbre	convoy	confortable
columpio	alfombra	invitación	informar
temperatura	alambre	invisible	influencia
temprano	Colombia	invierno	anfibia
comprar	combinación	enviudar	anfitrión
simple	sombrilla	envasar	enfurecer
compás	hombre	envejecer	enfrentar
impecable	ombligo	convertir	infinidad
ampolla	ambulancia	tranvía	infeliz
amparar	ámbito	convenio	infame
emplazar	embrión	investigación	infancia
empresa	embellecer		conferencia
impulso	imborrable		confianza
impedir	embestir		confederación
impar	semblante		confiscar
impaciencia	combustible		conflicto
empezar	mimbre		confesar
compositor	temblor		confundir
empleado			Pánfilo
empate			inflación
imponer			
Pamplona			
vampiro			
compadre			
competir			
comprobar			
compañero			

Apéndice E

El periódico

Actividades	Forma de organización	Recursos Didácticos
<p>-Comente con el grupo alguna noticia del día que le haya llamado la atención, por qué le interesó dicha noticia y la forma en que se enteró de ella.</p> <p>-Elabore una lista de los medios de comunicación que conozca, determinando la importancia de cada uno de ellos.</p> <p>-En su libro de texto (pp. 84-85), revise la lectura relacionada a "El periódico". A partir de ella comente con sus compañeros ¿qué periódicos conoce?, ¿compran alguno en su casa?, ¿cuál?, ¿quién lo compra y con qué frecuencia?, ¿quiénes lo leen?, ¿cuáles secciones les interesan más?, etc.</p> <p>-Consigan un periódico, revísenlo y platiquen sobre las noticias que contiene, los anuncios y las fotografías. Observen su organización e identifiquen las secciones que posee. Busquen en él noticias que traten sobre diferentes temas, como política, cultura o deporte. Analicen cómo es la primera plana y qué datos contiene.</p> <p>-Realice una encuesta con sus vecinos para indagar: qué periódicos leen, cada cuánto tiempo lo compran, qué secciones les gusta más, si creen que es importante leer el periódico y por qué. Lea su trabajo al grupo y compare las respuestas obtenidas con las de sus compañeros.</p> <p>-Lleve al salón de clases diferentes noticias y fotografías de periódicos. Revueltas, intercámbielas con sus compañeros para su organización. Elija alguna de esas noticias, analícela identificando en ella: el qué, quién, cómo, cuándo y dónde. Determinando a las respuestas de esas interrogantes como la información que cualquier noticia debe proporcionar al lector.</p>	Grupal	
	Grupal	Gis y pizarrón
	Ind./grupal	Libros de texto, gis y pizarrón
	Por equipos	Periódicos de circulación local
	Individual	Entrevistas
	Por equipos	Recortes de periódicos

Actividades	Forma de organización	Recursos Didácticos
<p>-Señale la importancia de los títulos de las noticias e intente describir el tipo de información que determinada sección posee, con sólo leer el título de ésta.</p> <p>-A partir de los títulos de algunas noticias intente ubicarlas en la sección correspondiente: policiaca, deportes, clasificados, política, nacionales, internacionales, etc.</p> <p>-Imagine ser reportero e intente redactar una noticia del día.</p> <p>-Organice y participe en la elaboración de un ejemplar de periódico, dividiéndose por equipos la producción de cada sección.</p> <p>-Participe en los talleres que se establezcan para producción y/o recopilación de información, corrección de los trabajos, organización del material y edición del periódico.</p> <p>-Comente con sus compañeros sobre la experiencia que vivió en el desarrollo de la actividad.</p>	<p>Grupal</p> <p>Por equipos</p> <p>Individual</p> <p>Grupal Individual</p> <p>Por equipos</p> <p>Grupal</p>	<p>Recortes de periódicos</p> <p>Recortes de periódicos</p> <p>Recortes de periódicos (títulos de noticias)</p> <p>Papel manila, marcadores, pegamento, tijeras, recortes de periódicos, diccionarios, etc.</p>

Apéndice F

El boletín escolar

Actividades	Forma de organización	Recursos Didácticos
<p>-Investigue y lleve al salón de clases diferentes tipos de información. Léalas al grupo y comente acerca de la fuente en que fueron adquiridas.</p> <p>-Comente con sus compañeros sobre los medios de comunicación que conozca.</p> <p>-Indague sobre los medios informativos que existen en su localidad y la forma en que nosotros podemos acceder a ellos.</p> <p>-Determine la importancia de esos medios informativos y la necesidad social de los mismos.</p> <p>-Revise en su libro de texto el tema relacionado a "El periodiquito" (pp. 90-91) y comente con sus compañeros sobre su contenido. Reflexione acerca de: ¿Por qué está hecho a mano?, ¿qué piensa de los problemas que se mencionan en él?, ¿qué opina de los entretenimientos?, ¿qué quiere decir editorial?, ¿qué opina de las noticias?, ¿qué piensa de la sección de literatura?, ¿para qué sirve un boletín escolar?, etc.</p> <p>-Recopile diferentes ejemplares de este medio de comunicación. Llévelos al grupo, intercámbielos con sus compañeros para su análisis y comente sobre alguna información que éstos posean.</p> <p>-Discuta sobre la importancia que como medio de comunicación posee el boletín.</p> <p>-Organice su elaboración y publicación, determinando previamente: ¿Cómo se llamará?, ¿cuántas secciones tendrá?, ¿cuáles?, ¿qué tipo de información podrá contener cada sección?, ¿tendrá sección de anuncios, entretenimientos y problemas?, ¿quiénes se encargarán de elaborarlo?, ¿quiénes serán los lectores?, ¿cuáles serán los períodos de publicación?, etc.</p>	Individual	Revistas, Recortes de revistas
	Grupal	
	Individual	
	Grupal	
	Individual	Libro del alumno
	Grupal	
	Por equipos	Boletines
	Grupal	Gis y pizarrón
Grupal		

Actividades	Forma de organización	Recursos Didácticos
<p>-Forme un equipo de cinco miembros. Platicuen sobre acontecimientos de la escuela y del lugar donde viven, y que sea de interés para los lectores, como competencias deportivas, festivales, accidentes, etc. Elijan uno y redáctenlo en forma de noticia, procurando abarcar en ella: Quién participó, qué, cómo, cuándo y dónde sucedió. Lean sus noticias al grupo para su comentario.</p> <p>-De las elaboradas por el grupo, seleccione y clasifique las noticias que se incluirán en el boletín escolar.</p> <p>-Participe en la organización y distribución de las tareas para su elaboración.</p> <p>-Participe en los talleres que se establezcan para producción y/o recopilación de información, corrección de trabajos, organización del material y edición del boletín escolar.</p>	<p>Por equipos</p> <p>Grupal</p> <p>Por equipos</p> <p>Por equipos</p>	<p>Hojas, mimeógrafo, <u>stenciles,</u> tinta.</p>