

# SEP

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

---

✓  
NECESIDADES PSICOPEDAGOGICAS DE LOS  
PROFESORES QUE APLICAN LA PROPUESTA PARA  
EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA,



T E S I S

QUE PRESENTAN:

MARIA MARTHA BERNAL LOPEZ

MARIA IMELDA GONZALEZ MECALCO

PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADAS EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

  
UNIVERSIDAD  
PEDAGOGICA  
NACIONAL

BAJO LA DIRECCION DE LA  
LIC. LUCIA RIVERA FERREIRO

MEXICO D. F.,

FEBRERO 1996

NECESIDADES PSICOPEDAGOGICAS DE LOS PROFESORES  
QUE APLICAN LA PROPUESTA  
PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

Por

*María Martha Bernal López*  
*María Imelda González Mecalco*

Asesora

*Profa. Lucía Rivera Ferreiro*

*Universidad Pedagógica Nacional.*  
*México, D.F., enero de 1996.*

## INDICE

	PAG.
<b>AGRADECIMIENTOS</b>	4
<b>DEDICATORIAS</b>	5
<b>INTRODUCCION</b>	7
<b>CAPITULO 1. "Calidad de la educación y educación compensatoria"</b>	10
1.1. El fracaso escolar y un sistema educativo que no logra disminuirlo.	11
1.2. Calidad de la educación, equidad, igualdad y justicia social.	13
1.3. Educación compensatoria: ¿panacea de la educación?	16
1.4. Papel del docente en los programas preventivos y compensatorios.	20
<b>CAPITULO 2. "Proyecto de atención preventiva y compensatoria: PALEM"</b>	23
2.1. Antecedentes.	24
2.2. Características.	28
<b>CAPITULO 3. "Metodología"</b>	34
3.1. Definición del problema y objetivos.	35
3.2. Diseño de la investigación.	35
3.3. Población.	36
3.4. Escenario.	36
3.5. Unidades de análisis.	37
3.6. Técnicas e instrumentos.	38
3.7. Procedimiento.	39
<b>CAPITULO 4. "Análisis de resultados: PALEM en la práctica. Problemas y necesidades"</b>	41
4.1. Características de ingreso e interpretación de la PALE.	42
4.1.1. Tiempo de aplicación.	42
4.1.2. Motivos por los cuales ingresan a PALEM.	42
4.1.3. Interpretación de la Propuesta.	44
4.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje con la PALE.	48
4.2.1. Planeación.	48
4.2.2. Desarrollo.	48
4.2.3. Evaluación.	61
4.3. Problemas y necesidades.	64
4.3.1. Asesorías.	65
4.3.2. Cursos.	66
<b>CONCLUSIONES</b>	70
<b>ANEXOS</b>	77
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	80

## AGRADECIMIENTOS

*Queremos agradecer a la Profra. Lucía Rivera Ferreiro el apoyo constante al trabajo, quien nos acompañó desde los inicios del mismo dedicándole tiempo como si fuera suyo propio. No queremos dejar de mencionar también a la Profra. Pilar Míguez Fernández, cuyas reflexiones ayudaron en el avance y mejoramiento de la investigación.*

*A los integrantes de la Coordinación Central de PALEM, Profr. José Luis Loza y Profra. Leonarda Lima les agradecemos el apoyo brindado, así como a la Profra. Rosario López y Elizabeth De la Fuente, miembros de la Coordinación de PALEM en la Dirección No. 2 de Escuelas Primarias. Y por supuesto, a los profesores que amablemente cedieron su tiempo para ser entrevistados y que nos permitieron estar en las aulas y observar su trabajo.*

*Por último, agradecemos a la Profra. Beatriz Rodríguez, a la Profra. Laura González, al Dr. Héctor Botello y al Dr. Hugo Aboites sus pertinentes y atinados comentarios que enriquecieron la investigación.*

A mis padres queridos  
por darme lo más valioso  
que es la vida misma y enseñarme  
el significado del estudio y del amor.

A Hugo  
quien con su ejemplo, apoyo y cariño  
llegó a cambiar mi visión del mundo  
y el rumbo de mi existencia en él.

A mis compañeros maestros  
que han dedicado gran parte de su vida  
a la enseñanza del saber humano,  
en especial: a:  
Elsa, Lulú, Lidia, Blanca, Vero y Alicia.

Martha

A mis maestros de siempre: Gloria  
y Lucio, mis padres...

A José Luis  
por los encuentros y desencuentros:  
en el aire y en el tiempo...

A lo que nació con esto:  
Bosie,  
de quien sólo yo sé...

Imelda

## INTRODUCCION

"El debate en torno a la escuela, abierto desde hace tanto tiempo, sigue sin cerrarse. Las preguntas relativas a qué es la escuela y qué debe ser, a cuál es y cuál debería ser su papel, a cuáles son los objetivos de la educación y por qué medios pueden conseguirse; las polémicas en torno a los métodos y los contenidos, a la disciplina y la libertad; las inquietudes sobre el futuro de la escuela y el papel que debe desempeñar en la sociedad, son preguntas, polémicas e inquietudes que permanecen abiertas de par en par."<sup>1</sup>

Todos los profesionales de la educación seguramente nos mantenemos con estos cuestionamientos. Pero sabemos que no hay una sola respuesta porque además son asuntos que tienen que ver con una organización amplísima de todo el Sistema Educativo, y que por lo mismo no podría determinarse en términos absolutos.

Pensando en que como profesionales de la educación debemos aportar elementos que conduzcan a cambios cualitativos a partir de la apertura a discusiones sobre la educación, presentamos aquí un estudio enfocado a poner sobre la mesa las cosas que pasan en la escuela como un ámbito real donde los maestros son los sujetos del cambio.

Nos enfocamos a esa otra parte de la educación, a la *necesaria*, a la que ha apoyado a la educación regular, a la que se dice que ha permitido disminuir el fracaso escolar y atender a los grupos que se encuentran en mayor desventaja económica, cultural y social, nos referimos a la educación preventiva y compensatoria, por su importancia al tratar de prevenir aspectos como la reprobación y la deserción escolar que prevalecen en las escuelas elementales.

Existen varios programas generados a raíz de este tipo de educación, aquí nos abocamos a uno en especial por el impacto que ha tenido en las escuelas: PALEM (Propuestas para el Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática): Aquí sólo nos referiremos a la Propuesta de lengua escrita, nos interesa de manera especial por su relevancia como alternativa de enseñanza del contenido básico: la lecto-escritura.

Nuestro trabajo está orientado hacia dos aspectos fundamentales, el primero de ellos es la forma en que la Propuesta se concretiza en el aula, es decir, cómo ocurre el proceso enseñanza-aprendizaje a raíz de la aplicación de ésta. El segundo aspecto, todavía más importante, es el sujeto que hace esto posible: el maestro, cómo vive este tipo de trabajo, qué le significa aplicar la PALE, cómo la concibe, y sobre todo, qué dificultades enfrenta y cuáles son sus necesidades psicopedagógicas.

Nuestro interés por este tema surgió a raíz de que siendo la PALE una alternativa con un buen sustento teórico y dirigida a prevenir el fracaso escolar en los dos primeros años de educación primaria, no existieran investigaciones sobre su impacto en los maestros que lo aplican y en cambio, se hubieran enfatizado los estudios relacionados con los principios pedagógicos de la misma.

Para la presentación de la investigación realizada la hemos dividido en 4 capítulos, en el primero nos referimos a la cuestión de la calidad de la educación y la educación compensatoria, la primera por la

---

<sup>1</sup> JESUS PALACIOS. La cuestión escolar. 6 ed., Barcelona, Laia, 1984, p. 7.

trascendencia que tiene como objetivo primordial de una gran cantidad de reformas educativas en nuestro país y la segunda como una de las estrategias implementadas para lograr este fin.

En el segundo capítulo nos referimos a la composición del Proyecto que nos ocupa PALEM, mencionamos sus antecedentes, esto es, las investigaciones que le precedieron, asimismo se hace alusión a las características que le son propias, como son las acciones que conforman el proyecto, terminamos este apartado con una breve explicación de los 4 niveles de conceptualización por los que pasa el niño en su proceso de apropiación de la lengua escrita.

Reservamos para el tercer capítulo lo que se refiere a la metodología empleada durante el desarrollo de la investigación, los participantes en ella, los instrumentos y las unidades de análisis empleados.

En el último capítulo exponemos los resultados obtenidos haciendo una descripción del trabajo que realizan los docentes en el aula durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, acompañados de ejemplos ilustrativos, nos referimos también a la interpretación que los maestros han hecho de la propuesta, las asesorías y cursos que han recibido y los problemas que se suscitan y han tenido que afrontar.

La última parte de nuestro trabajo presenta las conclusiones a las que arribamos y que nos permiten apreciar la dimensión de lo que implica el trabajo con PALEM.

# CAPÍTULO

1

*Las personas se desarrollan como tales cuando son capaces de crecer integralmente.  
Para desarrollarse es necesario tener conocimientos,  
gozar de una calidad de vida digna, ser respetados y aceptados. Pero hay quizás algo más  
importante que todo lo anterior: El proceso de desarrollo personal radica en descubrir  
el sentido de la vida que procede fundamentalmente de demostrarse a sí mismo la capacidad  
de transformar la realidad en el sentido en que uno cree que debe ser transformada,  
y, de manera igualmente importante, en hacerlo en forma congruente con los valores que uno  
quiere  
ver reflejados en esa realidad que contribuye a transformar.  
El mejoramiento efectivo genera una verdadera satisfacción en la vida.*

*Sylvia Schmelkes.*

## CAPITULO 1

### "CALIDAD DE LA EDUCACION Y EDUCACION COMPENSATORIA"

Es bien sabido que la educación juega un papel primordial en el desarrollo de todos los países, es además una de las funciones sociales de la escuela que más prestigio tienen y que ha sido caracterizada de diversas formas en cada época de acuerdo a los cambios y requerimientos sociales.

Actualmente se habla de ella como un factor que adquiere todavía mayor importancia debido a los cambios sociales y económicos a nivel internacional, principalmente a dos, el primero de ellos es la creciente competitividad económica entre países y la creación de bloques económicos, el segundo es el fenómeno social surgido a raíz de la globalización del mundo con los medios de comunicación, las vías y redes electrónicas, etc. Por todo esto se cree que la educación será un mecanismo de gran importancia y sobre todo el vehículo que permitirá que los países sean económicamente más competitivos.

En este sentido, se ha establecido en nuestro marco legal que todos los individuos deben tener las mismas oportunidades e igualdad de condiciones en cuanto al acceso, permanencia y egreso de las instituciones escolares. Sin embargo, sabemos que esto no es así, la exclusión y sobre todo la marginación social son características de los sistemas educativos en América Latina en general y de México en particular.

América Latina se caracteriza por integrarse de sociedades sumamente heterogéneas, lo que de una u otra forma acentúa las desigualdades socioculturales que terminan por reflejarse en la marginación educativa: no todos los sujetos logran acceder al sistema.

Al problema del fracaso escolar se asocia irremediamente la problemática de los grupos marginados, es en estos grupos donde según las estadísticas, la reprobación y deserción escolar se presentan con mayor énfasis.

Estamos hablando por lo tanto, de sistemas educativos que no han logrado abatir el grave problema que representa el fracaso escolar, bastante acentuado en América Latina pero presente también en los países industrializados y considerados del Primer Mundo.

Ciertamente se reconoce al fracaso escolar como un problema que las políticas educativas no han logrado resolver, pues pese a la gran cantidad de reformas y de estrategias, este fenómeno sigue siendo característico de los sistemas educativos.

## 1.1. *El fracaso escolar y un Sistema Educativo que no logra disminuirlo*

Debemos reconocer en principio que la naturaleza y por ende, la resolución del fracaso escolar son de índole social, pero que, sin embargo, su manifestación es indudablemente individual.

Las investigaciones sobre este fenómeno suelen agruparse en tres diferentes enfoques: las que le atribuyen la responsabilidad al alumno, las que se la atribuyen a la familia y las que la asignan a la escuela. Esto nos permite apreciar que ha sido estudiado desvinculando los tres factores principales que lo generan, pues el fracaso tiene un origen social en el que confluyen el alumno, la familia y la escuela misma; se hace pues necesario precisar la forma en que estos factores se relacionan.

De estas investigaciones la que se presenta con mayor frecuencia es la primera, es decir, el niño es considerado el único responsable de su propio fracaso escolar, en este sentido, se piensa que los contenidos escolares están bien estructurados y la acción y los métodos pedagógicos son los adecuados, y que como la familia nada tiene que ver con la escuela tampoco puede ser responsable.

Esta tendencia como hecho real en la escuela, genera en el niño una baja autoestima y es rápidamente señalado por una sociedad que valora el éxito material, la iniciativa individual y sobre todo, el estatus socioeconómico.

Desde los primeros años de vida escolar, al niño se le va haciendo consciente y sobre todo, responsable de su propio aprendizaje y por consecuencia del éxito o del fracaso que logre en la escuela, no se tiene presente por un lado, que en gran medida el niño actúa según lo que se espera de él como lo han comprobado Rosenthal y Jacobson, y por otro lado, se olvida la importancia del papel del maestro en el éxito o fracaso escolar de los alumnos, así como el de la familia.

Es importante señalar que en este fenómeno se encuentran involucrados estos tres factores: la escuela, la familia y el niño, por lo que el fracaso escolar es muy complejo, ya que tiene diversos matices y causas, además es definido según la población de la que emana.

Este problema no es exclusivo de una zona en especial sino que está presente en zonas urbanas, rurales e indígenas, aunque es más patente en las zonas marginadas.

Respecto a este problema, Gómez Molina señala que "el fracaso escolar depende más de quien sea el evaluador que de la calidad objetiva del producto-rendimiento del alumno.<sup>2</sup> Por su parte, Delval menciona que "...el auténtico fracaso radica en que los alumnos no sepan resolver problemas nuevos, y no hayan desarrollado el gusto por el saber y la cultura, en la adquisición de destrezas, técnicas e instrumentos para un autoaprendizaje y carencia de actitudes positivas hacia el saber."<sup>3</sup> Esto nos permite apreciar la diversidad de puntos de vista en torno a un mismo problema y que por lo tanto tendrá diferentes soluciones dependiendo del enfoque de cada sector involucrado.

<sup>2</sup> Cit. por GARCIA LOPEZ, R. et al. Educación Compensatoria. Madrid, Santillana, 1987, p. 23.

<sup>3</sup> Ibid. p. 24.

En sociedades como la nuestra se le atribuye el calificativo de *fracasado escolar* a aquel estudiante que no cubre los requerimientos mínimos que demanda la sociedad a través de la institución educativa en sus diferentes niveles. De acuerdo con Avanzini existen 3 criterios que podrían definir la situación de fracasado escolar: malas calificaciones, el que repite curso y el que es declarado suspenso en los exámenes.

Frecuentemente la reprobación se da en aspectos de carácter cognitivo como son las áreas básicas (lenguaje, matemáticas, etc.), pero nunca se da en la adquisición de valores, normas y actitudes; es decir, la escuela enfatiza el aprendizaje de automatismos que si bien son importantes, necesitan complementarse con los otros tipos de aprendizajes, por lo que estaríamos hablando de la necesidad de tomar en cuenta los tres tipos de contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje: conceptos y hechos, procedimientos y actitudes para determinar el éxito o el fracaso escolar.

Además, los sistemas de evaluación que se emplean para determinar este fenómeno son poco confiables, arbitrarios y con frecuencia contribuyen a que éste se multiplique y refuerce.

Como comentábamos anteriormente, el fracaso ocurre más en la población que habita en zonas de bajos recursos económicos y desfavorecidas socialmente, como son las zonas urbano-marginadas, las rurales y las indígenas, las cuales se enfrentan a un sistema educativo que no responde a sus necesidades y que no les ofrece del todo las alternativas para tener siquiera la escolaridad mínima.

Estos grupos tienen que hacer frente a un sistema educativo dirigido a grupos homogéneos que por lo tanto no respeta sus características de origen ni sus códigos lingüísticos y en cambio les ofrece modelos culturales ajenos pertenecientes a las capas superiores de la sociedad.

Para estos grupos marginados se ha diseñado todo un sistema de compensación que se pretende disminuya las desventajas socioculturales y ofrezca a los sujetos las mismas oportunidades de escolarización, nos referimos a la llamada *Pedagogía o Educación compensatoria* que ha generado una serie de proyectos alternativos en diversos países y por supuesto en México, como respuesta también al fracaso escolar y de lo cual hablaremos más adelante.

Sabemos que el fracaso es un problema agudo y patente en todas las sociedades, pero es alarmante encontrar que los más altos índices de reprobación se dan en los dos primeros años de educación primaria, periodo durante el cual, los alumnos deberían adquirir los conocimientos básicos.

Hablando en cifras, América Latina se caracteriza por tener las tasas de repitencia más altas del mundo, como resultado de ello solamente la mitad de los que se matriculan a nivel primaria terminan ese ciclo.

Respecto a la situación específica en México y de acuerdo con el Programa para la Modernización Educativa, el 45 % de la matrícula de educación primaria no concluye este nivel en el periodo reglamentario y en zonas rurales se rebasa el 80 %, se habla de un millón 700 mil niños entre los 10 y 14 años de edad que no se encuentran matriculados en ningún servicio y de alrededor de 300 mil niños en edad escolar que representan el 2 % de la demanda potencial, la mayoría habitantes de zonas rurales e indígenas que aún no tienen oportunidades de acceso al primer grado.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> PODER EJECUTIVO FEDERAL. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994, México, 1989.

Estamos en los umbrales del siglo XXI con un promedio de acceso a la educación primaria del 98%, pero con una eficiencia terminal a nivel nacional durante el ciclo 1993-1994 del 61.1%, desigual entre los Estados, ya que en Chiapas fue del 33.7%, en Guerrero del 41.2%, en Veracruz del 46.9% y en Oaxaca del 49.7%.<sup>5</sup>

El Programa para la Modernización Educativa se propone duplicar la eficiencia terminal en las escuelas en las zonas rurales e indígenas que es del 20%. La estrategia que plantea para ello consiste en brindar a los estudiantes que así lo requieran apoyo externo, paralelo al sistema escolar formal: complementario, compensatorio o preventivo, a nivel preescolar, remedial, de adultos, en modalidad televisivo y abierto, entre otros.

La hipótesis que subyace a esta estrategia es que el sistema escolar formal no puede atender el problema del fracaso escolar y requiere por lo tanto, de alternativas externas para resolverlo. Pero tiene que ver también con la idea que el Programa ha manifestado como importante: ofrecer una educación de calidad teniendo como principios la igualdad, la equidad y la justicia social.

## 1.2. *Calidad de la educación, equidad, igualdad y justicia social*

Anteriormente mencionábamos la importancia que reviste la educación en los tiempos actuales por los cambios tanto sociales como económicos que se dan a nivel internacional.

Los sistemas educativos actualmente buscan, por lo menos en la parte teórica, otorgar educación y conocimientos útiles a todos los individuos, pero además y sobre todo, se pretende ofrecer una educación que los promueva y que cree *justicia social*.

Este término de *justicia social* tiene que ver en gran medida con la *igualdad* y la *equidad*. *Igualdad* se refiere a "una situación donde los alumnos son tratados de igual manera, es decir, reciben la misma calidad de enseñanza y gozan de locales físicos, de textos escolares, de materiales didácticos de igual naturaleza y calidad".<sup>6</sup>

Joseph Farrow y Henry Levin distinguen 4 formas en las que este concepto puede ser utilizado:

- \* *Igualdad de acceso*. Cuando todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de serlo de un centro educativo.
- \* *Igualdad en el alcance escolar*. Que todos los estudiantes tengan la posibilidad de completar el mismo número de años.
- \* *Igualdad en los conocimientos*. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de aprender lo mismo.

<sup>5</sup> ROJAS, Francisco. Simposio "Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad." Toluca, octubre de 1994.

<sup>6</sup> STROMQUIST, Nelly. "Educación y equidad educativa en América Latina." Conferencia dictada el 27 de septiembre de 1994 en el Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.

\* *Igualdad en los beneficios.* Los estudiantes tienen las mismas oportunidades de obtener beneficios a largo plazo, como son la ocupación, el prestigio social, los salarios, etc.

Por lo que se refiere al concepto de *equidad*, éste evidencia la necesidad de actuar con justicia. Cuando se piensa que hablar de igualdad y actuar con ella no es suficiente para promover la justicia social, se hace necesario entonces utilizar el término de equidad que desemboca teóricamente en la promoción de la igualdad; la equidad parte de la idea de que los grupos históricamente menos privilegiados necesitan apoyos adicionales puesto que con sus propias características no pueden competir en igualdad de circunstancias, sobre todo porque siempre se toma como parámetro el nivel de la clase media.

En términos generales, el concepto de equidad fortalece que exista igualdad en los resultados, su propósito es minimizar las desventajas sobre las que los sujetos no tienen control.

Existen además 2 términos que se vinculan con la equidad y la igualdad y que cobran actualmente gran importancia, nos referimos al *acceso* y a la *calidad*.

Por lo que respecta al *acceso*, las estadísticas informan que las tasas de matrícula bruta en América Latina superan las de Asia y África en los 3 niveles educativos. Los informes de la UNESCO refieren que éstas son del 100% para primaria y 57% para secundaria, lo que en la matrícula neta termina por convertirse en apenas un 85% para el grupo de niños de 6 a 11 años de edad que pertenecen al nivel de primaria, existe por lo tanto un 15% de los niños fuera del sistema.

Pese a esto, los sistemas educativos dan por hecho que el problema de la cobertura está resuelto y entonces lo que debe atenderse ahora es la calidad de los servicios.

Por cuanto se refiere a la *calidad* cabría hacer en principio un análisis del término, pues es en realidad un problema ya de por sí muy ambiguo y que origina confusiones porque no hay un acuerdo acerca de lo que debe entenderse por él, sin embargo, aparece como objetivo promordial de una gran cantidad de reformas y políticas educativas, se habla de "*elevación de la calidad de la educación*", de "*mejorar la calidad de los servicios educativos*", etc., lo que deducimos de esto es que la cuestión calidad es algo muy importante, pero ¿a qué se refiere eso que todos juzgan como importante?

Un ejemplo de esta ambigüedad sería el comentario que hizo José Angel Pescador Osuna, quien fuera Secretario de Educación Pública: "se atiende la calidad de la educación porque la preocupación precisamente de mejorar los contenidos en términos de la relevancia y pertinencia que deben tener está también en función de cuál va a ser la característica del egresado."<sup>7</sup>

Es a finales de la década de los 80's que se afirma que el problema de la calidad de la educación es muy complejo en cuanto a su definición y a una intervención por mejorarla, ya que implica diversos factores.

Se ha intentado definir calidad diferenciándolo del concepto de cantidad, es decir, se habla de calidad por negación o contraposición a cantidad, evitando de esta forma el problema de definirla. De

<sup>7</sup> PESCADOR OSUNA, José Angel. Inauguración del Simposio...

acuerdo con Verónica Edwards<sup>8</sup> existen 3 hipótesis que subyacen a las concepciones sobre calidad de la educación y que son las que de alguna manera han permitido que se le considere como algo evidente.

La primera hipótesis permite presuponer que al conocerse las partes se conoce el todo. Esto es, cuando se logran detectar y definir los factores que influyen en la calidad de la educación, entonces puede decirse que se sabe lo que es una educación de calidad.

La segunda hipótesis supone la existencia por los efectos de ésta y generalmente es a partir de los resultados de escolaridad que se habla de una buena o mala calidad de la educación.

Por último, la tercera hipótesis evidencia la calidad a través de sinonimias, en proposiciones tales como: una educación *eficiente es de calidad*, una educación *relevante es de calidad*, etc.

Es importante mencionar que en realidad el significado que se le asigne a la calidad depende de la perspectiva social que se retome, de los sujetos que la enuncien, ya sean profesores, padres de familia, planificadores, etc. y desde el lugar en que se hace, pero que es un término que no puede definirse en términos esenciales ni absolutos.

En México se evidencia la calidad de la educación de acuerdo a la segunda hipótesis. El Programa para la Modernización Educativa presenta una serie de datos en relación a la cobertura de la educación y al fracaso escolar, y es a partir de estas cifras que se habla de elevar la calidad de la educación, se plantean entonces diversas estrategias que permitan alcanzar esta meta, indefinida, pero al fin y al cabo una meta educacional.

El concepto de calidad que le subyace es entonces reduccionista en tanto que es considerado solamente desde la política educativa y juzgado a partir de los resultados de escolaridad, que si bien dan un panorama más o menos general en cuanto a estadística se refiere del aumento anual en la cobertura, nada dice acerca del tipo de servicio que se otorga a los estudiantes ni de si éste está respondiendo a las necesidades de la población.

En el caso de México se plantea la atención de 2 ejes fundamentales: la cobertura y la calidad. La primera entendida en términos del acceso de todos los educandos a la escuela en el nivel educativo que les corresponda. Importa pues que los niños se encuentren matriculados en algún tipo de servicio educativo, aunque éste no sea precisamente la educación primaria regular, es aquí donde los programas compensatorios juegan un papel relevante en la medida en que las escuelas regulares no llegan a todos los grupos sociales y mucho menos a las áreas geográficas más apartadas, por lo que se tiene que brindar un servicio especial de educación.

La cuestión de calidad es un poco más complicada, no sólo por la dificultad del término, sino porque la práctica ofrece pocos elementos para decir que estamos ante una educación de calidad.

No obstante, el PME realiza un diagnóstico del estado en que se encuentra la educación y concluye que hay que elevarla en calidad, digamos que la parte teórica, conceptual del tópico no es tan

---

<sup>8</sup> EDWARDS RISOPATRON, Verónica. El concepto de calidad de la educación. UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 1991, p. 17.

importante en términos prácticos y que se precisa en cambio, crear alternativas, ofrecer opciones a la población que por tanto tiempo ha estado abandonada y que reclama atención a la mayor brevedad.

De aquí que los programas compensatorios hayan jugado y sigan teniendo un lugar muy especial como parte de la solución a la problemática educativa. Obviamente no se requiere solamente del diseño de proyectos alternativos con un buen sustento teórico y con coherencia interna, lo que es esencial es que tengan coherencia con la realidad y ofrezcan el apoyo que plantean en la teoría.

Esto equivale a decir que lo que se requiere es que los sectores involucrados estén relacionados entre sí, que estén conscientes de que trabajan para un mismo proyecto, que tengan claros los objetivos y la preparación adecuada para que la parte técnica y operativa de éstos logre el impacto que se espera.

### *1.3. Educación compensatoria: ¿panacea de la educación?*

El problema del fracaso escolar, como ya se mencionó, se presenta con mayor frecuencia en las zonas indígenas, rurales y conurbadas que tienen en general, un capital cultural inferior y que, en consecuencia están en desigualdad con las clases socioeconómicas media y alta.

A raíz de esto es que surge el interés de la investigación educativa por estudiar este problema. Los estudios realizados al respecto han avanzado en el descubrimiento de las correlaciones tan poderosas que existen entre las desigualdades en el ámbito social, cultural y económico y las que hay en el ámbito escolar.

En México, por ejemplo, el Instituto Nacional de Educación encontró que existe una significativa correlación entre los resultados de los exámenes de conocimientos en áreas como español y matemáticas y el nivel socioeconómico de los niños. Los niños pertenecientes al nivel socioeconómico bajo presentan diferencias muy marcadas en el aspecto sociocultural y además no tienen las mismas oportunidades que la mayoría de los niños. Estas oportunidades derivan de factores tales como los extraescolares, las instalaciones, materiales de la escuela, aspectos psicológicos del medio familiar y las condiciones propiamente pedagógicas.

El problema de compensar de alguna manera estas desventajas es muy complejo, por lo que el trabajo debe dirigirse a 3 niveles de acción, no excluyentes uno de los otros: el contexto familiar, el contexto escolar y el mismo niño.

Es por ello que surge la imperiosa necesidad de los sistemas educativos en la década de los 50's, por ofrecer alternativas de solución que aminoren o en el mejor de los casos, que igualen las oportunidades de las clases desfavorecidas.

Los primeros lugares donde se propuso una alternativa de este tipo fueron Europa y E.U., esta tendría carácter complementario, paralelo y externo al sistema escolar obligatorio, por lo cual se le denominó *Educación compensatoria*.

Hoy el objetivo primordial de este tipo de educación es el de optimizar el proceso educativo, tanto dentro como fuera de la escuela, compensando de esta forma, los bajos rendimientos del alumno.

Los primeros programas que se diseñaron como parte de la educación compensatoria tenían como objetivo cubrir aquellos vacíos del conocimiento que los niños desfavorecidos presentaban en el aspecto sociocultural al llegar a la escuela y que constituían obstáculos para que estos se adecuaran al sistema escolar en general y al ambiente de la clase de forma más específica.

En la actualidad esto ha cambiado, ya que gran parte de estos programas consideran fundamental la interacción de todos los participantes en el hecho educativo por su enorme influencia en el desarrollo global del sujeto. De no ser así, los programas compensatorios estarían destinados a fracasar.

Resulta importante señalar que a través de estos programas se pretende integrar al sujeto a la sociedad, sin embargo, en torno a esto se han suscitado dos diferentes posturas: la primera de ellas aboga por la adaptación del niño a los requerimientos sociales y cognitivos de la escuela y la otra estima que esto no es adecuado, pues se deben respetar las características y los valores de la cultura propia de cada educando.

De éstas, la primera postura es la que presenta mayor tendencia, esto lo corroboran los datos estadísticos, pues muestran que los grupos marginados son considerados no escolarizados, debido a que es justamente la escolarización el parámetro que se les impone para que puedan o no acceder al entorno social y escolar exitosamente.

Al hablar de educación compensatoria nos parece importante mencionar el punto de vista que tiene Julia Victoria Espín<sup>9</sup>, ella hace referencia a dos enfoques: el culturalista y el compensatorio que se han usado en este tipo de educación en zonas marginadas (suburbios).

El enfoque culturalista se refiere a los proyectos de educación dirigidos a grupos marginados y que se basan en las propias raíces culturales de éstos, aunque sus condiciones materiales de vida no sean las idóneas.

El enfoque compensatorio tenía como idea básica compensar los déficit que presentaban los niños pertenecientes a los grupos marginados, es éste el que más ha prevalecido en los programas de educación.

En 1977 el Consejo de Europa dio como definición de educación compensatoria la siguiente: "...una acción de igualar desigualdades, de equilibrar desequilibrios entre los alumnos que por razones económicas, culturales o simplemente físicas o psicológicas, se encuentran en condiciones desiguales para afrontar los estudios".<sup>10</sup>

Las estrategias compensatorias se pueden agrupar en 3 grandes bloques, según la misma autora: el primer grupo abarca las estrategias que se formulan dentro del campo escolar y su objetivo es elevar los niveles de los resultados escolares exclusivamente; a través de ellos se pretenden disminuir las desigualdades sociales haciendo modificaciones en el currículum escolar, en los métodos pedagógicos

<sup>9</sup> VICTORIA ESPIN, Julia. Lectura, lenguaje y educación compensatoria. Barcelona, Oikos-Tau, 1978.

<sup>10</sup> Ibid. p. 28.

y durante el periodo escolar. El segundo bloque lo constituyen las estrategias que se orientan hacia el cambio global de las condiciones sociales que rodean al ámbito de la escuela, su objetivo en pocas palabras es romper el círculo de la pobreza. El último grupo está formado por aquellas estrategias que se enfocan a las relaciones entre las escuelas situadas en las zonas desfavorecidas y su entorno social.

En México poco a poco se han identificado los principales mecanismos de la desigualdad escolar y aunado a esto se han logrado diseñar e implantar programas específicos de acción que tal vez puedan resolver los grandes problemas de la desigualdad social y escolar.

No obstante, la trayectoria de la educación compensatoria en México ha tenido un cariz bastante político, es decir, las estrategias que se implementan para atender a los grupos marginados y a la población en general han respondido más bien a cuestiones políticas más que a las pedagógicas.

Es en 1958, a raíz de la puesta en marcha del Plan de Once Años, que se reconoce en México que una de las causas fundamentales de la desigualdad estaba en la falta de oportunidades para ingresar a la escuela primaria y que las causas de la desigualdad escolar se encontraban fuera del sistema escolar, como son la pobreza, la escasa preparación de los padres, la necesidad de los educandos por trabajar, la pobreza cultural, etc., características que hoy en día aún persisten.

En un intento por abatir esta problemática se crea en 1978 el Programa Educación para Todos dirigido a los grupos marginados y cuyo objetivo era: "asegurar a todos los mexicanos el uso del alfabeto y la educación fundamental indispensable para que mejoren por sí mismos, individual y colectivamente, la calidad de su vida."<sup>11</sup>

Este programa fue sumamente relevante, ya que se convirtió en el antecedente directo de los programas y proyectos subsecuentes con carácter preventivo y compensatorio en nuestro país, de los cuales, gran mayoría aún siguen en funcionamiento.

La forma en que se decidió organizar este Programa fue en 3 subprogramas: Primaria para Todos los Niños, Castellización y Educación Para Adultos. De sumo interés y sobre todo relevancia para nuestro trabajo resulta el primero, porque como veremos más adelante, tuvo influencia en el desarrollo del proyecto PALEM.

De igual forma, el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988) consideró dentro de sus objetivos la atención a grupos marginados y apoyó los programas compensatorios, entre los que se encuentra PALEM. Además, una característica importante de este programa es que contempló diferentes vertientes para elevar la calidad de la educación, como fueron: docentes, programas y contenidos educativos, métodos y técnicas que aumentarían el aprovechamiento de los alumnos y la eficiencia terminal en el nivel de educación elemental.

Así pues, la atención a los grupos marginados ha sido una preocupación constante de los gobiernos, se ofrecen alternativas que ataquen los problemas que enfrentan estos grupos que están fuera del sistema escolar, otorgando opciones compensatorias de ingreso a algún servicio educativo. Sin embargo, cabe preguntarse ¿por qué si se ha creado todo un sistema de atención a estos grupos, la

---

<sup>11</sup> SEP. Educación para Todos. Doctrina. V. 1, México, 1978, p. 8.

baja eficiencia terminal sigue siendo una realidad constante, así como lo sigue siendo la meta de elevar la eficiencia terminal y con ello la calidad de nuestro sistema educativo?

Las políticas educativas y la baja eficiencia han terminado por crear una especie de interjuego o de círculo vicioso que seguirá afectando a los grupos de bajos recursos en tanto que no se implementen estrategias reales que no partan únicamente del ámbito educativo. Es decir, resulta que la problemática de los grupos marginados no puede ser atendida única y exclusivamente por la educación, ya que como mencionábamos anteriormente, estos grupos enfrentan desventajas y desigualdades que están fuera del sistema educativo.

Bajo esta idea de que el sistema educativo por sí solo no puede atender las demandas de los grupos marginados, porque no son demandas solamente educativas, el anterior gobierno creó varios programas compensatorios que en palabras del ex-Secretario de Educación Pública, José Ángel Pescador, son programas que refuerzan la atención a los sectores bajos y que amplían las oportunidades de movilidad social, dichos programas son: PRONASOL, Solidaridad para una escuela digna, Becas en solidaridad, Programa para abatir el rezago educativo, desayunos escolares para educación preescolar y diversos programas para atender a las comunidades indígenas.

Sin entrar en detalle de estos programas porque no es esa nuestra intención, debemos comentar que desconocemos si estos programas fueron evaluados en relación a su funcionalidad para que en esa medida se plantee la continuidad de los mismos.

Las estadísticas no informan acerca de la calidad de los conocimientos adquiridos, tenemos promedios de acceso a la educación primaria bastante aceptables a nivel nacional, pero la baja eficiencia terminal desdibuja este panorama y saca a flote nuevamente las profundas desigualdades que subsisten entre los más pobres y los más ricos respecto a las oportunidades educativas.

Actualmente en atención a los grupos marginados y en la resolución del fracaso escolar, existen en México diversos programas compensatorios avocados a problemas específicos, pero que tienen características similares. Además, varios de estos programas se resaltan en el PME como alternativas funcionales que tendrán continuidad.

Estamos hablando de programas como los *Cursos Comunitarios* a cargo del CONAFE, *Programas de atención a grupos indígenas en el Distrito Federal*, el *Programa de atención al rezago educativo (PARE)* y el Proyecto 03 "*De atención preventiva y compensatoria*" a cargo de la Dirección Técnica de la Dirección General de Educación Primaria y que incluye subproyectos como *Segundo de Nivelación (2N)*, *Sistema escolarizado acelerado primaria 9-14 (SEAP 9-14)*, *Unidades para la reprobación (UPRE)*, *Extraedad* y *Propuestas para el aprendizaje de la lengua escrita y la matemática (PALEM)*.

Como puede verse, se precisa de una serie de proyectos, se invierte cierta parte del gasto educativo en ellos con el propósito de que todos los niños tengan acceso a la educación y sobre todo, tengan la oportunidad de concluirla, pero nuestra eficiencia terminal sigue siendo pobre.

En este sentido, podríamos hablar de un sistema educativo que fracasa, no de un gran número de niños que lo hacen, sino de un sistema caduco, con reformas que no son continuas ni siquiera dentro de un mismo sexenio, de un sistema que no se autoevalúa ni cuenta con los elementos para formar un

magisterio eficiente, actualizado e informado, pero sobre todo, de un sistema aislado de los demás sectores, que no permite la participación de la sociedad más que a nivel del discurso y que es ajeno a la situación de cada Estado y región, brindando un curriculum igual para todos, pero no los mismos recursos materiales (los libros de texto no llegan a las zonas más aisladas del centro o en el mejor de los casos llegan incompletos), nos referimos a un sistema educativo que margina más a los ya de por sí llamados marginados.

La idea de que el sistema educativo ha disminuido la marginación puede ser sólo aparente, podría decirse que los mecanismos de marginación sólo han adoptado nuevas formas, de esta manera podemos hablar de 3 tipos de marginación de acuerdo con Inés Aguerrondo.<sup>12</sup>

**La marginación por exclusión total.** Esta se da cuando el sistema no logra incorporar a ciertos sectores de la población o los incorpora muy tardíamente. En términos generales hablaríamos del no ingreso al sistema.

**La marginación por exclusión temprana.** Este tipo se da cuando los niños, una vez que han ingresado a la escuela se los margina antes de que logren las habilidades básicas, es lo que conocemos como deserción o abandono.

**La marginación por inclusión.** Aquí se retiene a los niños dentro del sistema, pero no se les garantizan los aprendizajes que corresponden al grado que está cursando.

Es claro que estos 3 tipos de marginación se presentan en nuestro país y con mayor fuerza en las zonas rurales e indígenas, en las que los programas compensatorios aún no logran del todo disminuir las diferencias ni evitar el fracaso escolar.

Un último dato interesante en relación a los programas compensatorios en México es que la mayoría de ellos se dirigen al nivel de educación primaria, pues es aquí donde el fracaso escolar se convierte en una realidad desde los primeros grados.

#### *1.4. Papel del docente en los programas preventivos y compensatorios*

En realidad este apartado debería llamarse ¿quién hace posible que los proyectos se vuelvan una realidad? La respuesta es fácil, todos sabemos que el agente es el maestro, pero ¿con qué elementos cuenta este maestro para aplicar estos proyectos?, ¿qué perfil debe tener?

Para iniciar, podemos hablar de quién es ese docente, ya que su formación profesional es bastante diferente a la de cualquier otra profesión, "en prácticamente todas (las profesiones), la transición de la formación al ejercicio profesional implica un cambio de mundo particular. Se pasa de la escuela de derecho al despacho y a los juzgados, de la escuela de ingeniería a la industria, etc. En el caso del

<sup>12</sup> AGUERRONDO, Inés. Simposio...

maestro no sucede así, se pasa de la escuela a la escuela, aunque en diferente lugar, primero como estudiante, después como maestro."<sup>13</sup>

Esto nos permite en primera instancia ubicar al docente como un sujeto que actúa no solamente en la escuela en un tiempo presente, sino como un sujeto que *tradicionalmente* ha estado en la escuela. Nos interesa dejar bien claro las repercusiones de la formación académica del profesor no sólo a partir de que éste ingresa a la Normal, sino desde que inicia sus estudios escolares. La escuela se convierte en su mundo, ahí estudia y ahí trabaja, de esta forma su contacto con otros ámbitos se ve bastante limitado.

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo de la formación magisterial o del bagaje de conocimientos que posee el docente, sólo precisaremos algunos de los elementos importantes con que cuenta y que son puestos en juego durante su trabajo en el aula.

En términos generales los profesores cuentan con elementos psicopedagógicos adquiridos a partir de 3 fuentes principales que describimos a continuación:

***\* La formación psicopedagógica que se adquiere durante su preparación normalista.***

Durante su formación inicial en la Normal se le brinda al entonces estudiante, un bagaje de conocimientos bajo un perfil académico determinado, así egresa con una perspectiva de cuál es su rol (en la que es importante la función que la misma sociedad le asigna), cuál es el rol del alumno, el de los contenidos curriculares y la metodología, qué significa planear, evaluar, por qué hay que hacerlo, etc., es decir, posee una idea global del proceso enseñanza-aprendizaje.

La formación docente desde y en la Normal equivale a una **formación psicopedagógica** que incluye dos elementos básicos: los conocimientos del área del saber que se imparte y la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje, pero es precisamente esta afirmación la que complejiza la tarea docente y por ende, la práctica misma, ya que una cosa no conlleva necesariamente la otra; bien pueden tenerse los conocimientos sobre un área, pero esto no implica que se cuente con las habilidades para ejercer como docente.

*"...saber la materia que se va a impartir, si bien es absolutamente necesario, no es condición suficiente para lograr o propiciar el aprendizaje del alumnado. Pero todavía es posible perfilar más esta idea. Aunque se hayan estudiado las teorías evolutivas de Piaget o Wallon, se conozca la importancia de tener en cuenta el papel del entorno cultural y social para el desarrollo cognitivo del alumnado y se tenga información sobre todos los modelos conocidos de enseñanza y aprendizaje, no existe la seguridad de que la práctica docente pueda por ello mejorar. Si esto no fuera así, los psicólogos y los pedagogos serían los mejores profesores, pero la experiencia demuestra que no es siempre cierto y que conocer algo no quiere decir poder utilizarlo."*<sup>14</sup>

---

<sup>13</sup> QUIROZ, Rafael. "El maestro y la legitimación del conocimiento." En: Elsie Rockwell (Comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, El Caballito, 1985, p. 32-33.

<sup>14</sup> HERNANDEZ, Fernando y Juana Ma. Sancho. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona, Paidós, 1993, p. 25.

***\* Los saberes docentes que genera durante su práctica.***

Al tener contacto con la realidad, el profesor genera sus propios saberes docentes a partir de su actividad en el aula al enfrentarse a problemas de diversa índole, poniendo en juego de esta forma habilidades, capacidades y conocimientos que va construyendo a lo largo de su experiencia. "La iniciación en el trabajo de maestro requiere de aprendizajes nuevos que pueden o no remitir a lo que se le enseñó en la Normal."<sup>15</sup>

Es en esta fuente donde la experiencia tiene su mayor peso, regularmente se considera (los propios maestros así lo hacen) que es en la práctica donde realmente aprendieron a ser maestros y aluden a la poca utilidad de los conocimientos adquiridos en la Normal.

***\* Cursos de actualización a los que tiene acceso durante su ejercicio profesional.***

Los cursos de actualización que le proporcionan la SEP y los que él mismo busca contribuyen también a modificar su práctica y a promover su desarrollo profesional.

La importancia de estos cursos radica precisamente en la movilidad del pensamiento que pueden provocar al estar informado de las recientes investigaciones en el ámbito educativo, y son todavía más útiles cuando se accede a ellos por interés propio a partir del reconocimiento de su función como docente.

Los temas pueden ser variados, desde el diseño, elaboración y evaluación de material didáctico, conocimiento y aplicación de nuevas metodologías y técnicas de enseñanza, aplicación de técnicas grupales, teorías del proceso enseñanza-aprendizaje, etc., hasta los que tengan que ver con gestión escolar, investigación educativa, formación docente, etc.

De forma global así se conforma el bagaje informativo y formativo que le permite al docente desempeñarse como tal. Ahora bien, el profesor que trabaja algún programa preventivo o compensatorio es un maestro de estos, es un maestro de carne y huesos que asistió a la Normal como todos, es decir, no es un maestro señalado por los Dioses, aunque no por esto deja de ser un sujeto particular.

No obstante, su involucramiento en este tipo de programas los lleva a una adquisición de experiencias poco usuales en su trabajo cotidiano, y en algunas ocasiones los lleva a cuestionar su práctica y su papel en la educación. Y es que en su preparación inicial como maestros no se habla de la existencia de un tipo de educación diferente al regular, mucho menos se les prepara para ello; para corroborar esto tan sólo hay que preguntar a un docente si cree contar con elementos suficientes para atender un grupo de escuela unitaria, por ejemplo.

---

<sup>15</sup> ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros." Cuadernos de Educación, DIE, México, 1986, p. 69.

# CAPÍTULO

2

*El texto que usted escribe debe probarme que me desea.  
Esa prueba existe: es la escritura. La escritura es esto: la ciencia de los goces  
del lenguaje, su Kamasutra (de esta ciencia no hay más que un tratado:  
la escritura misma).*

*Roland Barthes.  
El placer del texto.*

133243

## CAPITULO 2

### "PROYECTO DE ATENCION PREVENTIVA Y COMPENSATORIA: PALEM"

#### 2.1. Antecedentes

El proyecto que en esta investigación nos interesa de manera particular se inserta en lo que ya hemos descrito como educación preventiva y compensatoria, al cual le subyace el enfoque compensatorio que ha prevalecido en algunos programas de este tipo de educación en nuestro país, al tratar de compensar los déficit que presentan los niños que pertenecen a las clases marginadas.

Las características del mismo tienen un sentido particular en lo que se refiere a la atención de los grupos marginados, este es un proyecto que pretende prevenir el problema del fracaso escolar en 2 áreas específicas: lecto-escritura y matemáticas en los 2 primeros grados de educación primaria.

La primera de las propuestas que surge es la de lengua escrita y posteriormente se integra la de matemáticas; en este trabajo únicamente nos referiremos a la primera de ellas, realizando un análisis de la forma en que actualmente opera en los grupos de primer grado y poniendo especial atención en la identificación de las necesidades que tienen los profesores durante su aplicación.

Los antecedentes de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE) se ubican en los llamados *Grupos Integrados* que iniciaron en Educación Especial, por lo que consideramos pertinente hacer una breve reseña del surgimiento y desarrollo de estos grupos.

Los Grupos Integrados surgieron a raíz de que los problemas de aprendizaje en las escuelas se hicieron cada vez más evidentes sobre todo en el primer año de escolaridad, en el cual los conocimientos que se adquieren son los básicos, tales como lectura, escritura y cálculo.

La Dirección de Educación Especial, preocupada por esta problemática diseñó un servicio que consistía en detectar, diagnosticar y dar tratamiento psicopedagógico a los niños con problemas de aprendizaje dentro de la escuela primaria, todo esto con el objetivo de ofrecer alternativas diferentes de aprendizaje a niños repetidores reincorporándolos al proceso regular de enseñanza primaria.

Los primeros Grupos Integrados se formaron en la Ciudad de Puebla durante el periodo escolar 1970-1971, llegando a la Ciudad de México en el siguiente periodo escolar (1971-1972).

Entre 1973 y 1974 se realizó el "*Plan Saltillo*", lo que dio origen a la formación de los primeros Grupos Integrados en Coahuila, creándose además la Escuela Normal de Especialización en Saltillo. Fue en este último año cuando se fundó la Supervisión de Grupos Integrados en el Distrito Federal.

El "*Plan Nuevo León*" se establece con carácter experimental en 1974 bajo la coordinación de la Dirección General de Educación Especial y la Dirección General de Educación Pública del Estado de

Nuevo León, cuyo objetivo principal era estudiar y atender las dificultades que influían en el rendimiento escolar de niños repetidores de primer y segundo año, derivándose de éste los siguientes objetivos:

- "a) Auxiliar a la educación primaria del Estado de Nuevo León en la solución de los problemas y dificultades en el aprendizaje escolar.
- b) Contribuir a la prevención de la deserción y reprobación escolar en los primeros grados de educación primaria.
- c) Adquirir la experiencia necesaria que permita el desarrollo de acciones similares a nivel nacional.
- d) Promover la formación de equipos multiprofesionales formados por psicólogos, psicopedagogos, médicos, trabajadores sociales y maestros de lenguaje."<sup>16</sup>

La importancia del "Plan Nuevo León" fue la aportación que hizo del instrumento de evaluación y el curriculum de lecto-escritura. Fue en el periodo 1977-1978 que se elaboró en el D.F. el curriculum de matemáticas, diseñándose además un manual de operaciones que explicitaba la estructura y funciones de este servicio.

El desarrollo de los Grupos Integrados se hizo extensivo a toda la República en 1980 y en 1984 se cubrió la totalidad de los Estados del país.

Cuando el Plan Nuevo León estuvo estructurado, las actividades se dirigieron en torno a 3 objetivos: detección, diagnóstico y reeducación. Durante la puesta en marcha de estas actividades y gracias a la evaluación que se efectuó de las mismas se detectaron una serie de necesidades que fueron solucionadas con la creación del Departamento de Investigación y el Departamento de Asesoría Técnica.

Dentro del Departamento de Investigación se realizaron una serie de estudios, entre los cuales se encuentran *"El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura"* y el proyecto *"Una experiencia de integración para niños con necesidades especiales en la escuela primaria, los grupos integrados B"*, además se publicaron los resultados en 1982 de las investigaciones realizadas por la Dirección General de Educación Especial, bajo el auspicio de la Dra. Margarita Gómez-Palacio, quien entonces fungía como Directora de esta institución y la Dra. Emilia Ferreiro responsable de estas investigaciones.

Fue la Organización de los Estados Americanos la que decidió publicar los resultados de estas investigaciones bajo el título *"Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura"* que aparece en 5 fascículos, cada uno de ellos con un centro de interés específico.

Estas investigaciones reportaron los mismos resultados que otras realizadas en Suiza y Argentina: que los niños entre los 4 y los 6 años siguen un proceso similar en la adquisición y en la forma de conceptualizar la lengua escrita y que al entrar a la escuela poseen ya cierto conocimiento de ésta con base a su experiencia y a su propio desarrollo cognitivo.

---

<sup>16</sup> SEP- DGEE. Los Grupos Integrados. México, 1984, p.11.

Por su parte, el Departamento de Asesoría Pedagógica diseñó el "Cuadernillo de lecto-escritura" para que fuera trabajado con los Grupos Integrados, pero fue gracias a la aportación de la teoría psicogenética en el aprendizaje de la lengua escrita que se elaboró la "PROPUESTA PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA".

Es importante hacer mención que la idea central que dirigió las acciones de la Dirección General de Educación Especial fue enfocar los esfuerzos hacia la capacitación a maestros más que darle un tratamiento específico al niño bajo el supuesto de que tenía algún problema a nivel orgánico.

El desarrollo tanto de las investigaciones que dieron origen como de las posteriores a los Grupos Integrados y el mismo desarrollo de estos Grupos fueron favorecidos en gran medida por el "Programa Educación para Todos" (1978), y más específicamente por el "Programa Primaria para Todos los Niños" (1976-1982), el cual, en esa época favorecía diferentes proyectos que más tarde podrían desarrollarse formando parte de los programas regulares de la Secretaría de Educación Pública.

El beneficio que recibieron específicamente los Grupos Integrados fue a finales de 1978 y comienzos de 1979 por la expansión que se hizo de los mismos. El Programa Primaria para Todos los Niños proporcionó plazas docentes y material didáctico, respondiendo de esta forma al siguiente objetivo:

"Dar oportunidad a toda la población de aprender a leer y escribir, mantener el uso del alfabeto y adquirir los conocimientos y habilidades suficientes para participar en el mejoramiento de su propia vida y en el desarrollo del país."<sup>17</sup>

Posterior al Programa Educación para Todos, el *Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte (1984-1988)* insistía nuevamente en que el problema del fracaso escolar se agravaba a pasos agigantados, dicho Programa reportó en su diagnóstico, entre otras cosas, lo siguiente:

"\* Existe una falta de coordinación, sistematización y articulación pedagógica entre los diferentes niveles de la educación básica, misma que se refleja en los contenidos, metodología, organización y finalidades de los programas, que no responden adecuadamente ni a las peculiaridades regionales ni a los requerimientos de la sociedad.

"\* El currículum de la educación básica deberá poner atención especial a la enseñanza del español, para lograr que los alumnos se expresen con corrección en forma oral y escrita.

"\* Merece atención particular el fracaso escolar y la reprobación. Para reducirlos es necesario mejorar los niveles de aprovechamiento de los alumnos. Destacarán por tanto los programas de apoyo al trabajo de los maestros en el aula, mediante la aplicación de métodos que faciliten la atención individualizada a los alumnos, el perfeccionamiento de los sistemas de supervisión y valoración del trabajo escolar y el diseño de técnicas de evaluación más congruente con las peculiaridades de los educandos."<sup>18</sup>

<sup>17</sup> SEP. Educación para Todos 2. Qué es el Programa de Educación a Grupos Marginados. México, 1978, p. 15.

<sup>18</sup> SEP. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. México, 1984, p. 6, 22.

De esta manera, ante el problema tan grave que representa la reprobación y deserción en la escuela primaria, este Programa estableció como una de sus acciones la promoción de proyectos experimentales en el ámbito educativo, respondiendo de esta manera a uno de sus objetivos que señala lo siguiente: "Racionalizar el uso de los recursos disponibles y ampliar el acceso a los servicios educativos a todos los mexicanos, con atención prioritaria a las zonas y grupos más desfavorecidos"<sup>19</sup>, así pues, en 1984 se puso en marcha una de las estrategias específicas para abatir este problema, mediante acciones correspondientes al Proyecto Estratégico No. 8 en el mismo año y al 03 en 1986.

Una de las acciones de estos 2 proyectos consistió en la aplicación del Proyecto "Implantación de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" (IPALE) en grupos de primero y segundo grados de educación primaria; como consecuencia de los resultados logrados en la fase experimental iniciada por la Dirección General de Educación Especial con la Propuesta y sobre todo, gracias al trabajo realizado con los Grupos Integrados, lo cual indicó que la reprobación en estos grados escolares disminuyó en un porcentaje considerable.

Es preciso aclarar que al Proyecto se le denominó *implantación* porque la Dirección General de Educación Primaria pretendía que la Propuesta fuera aplicada en todas las escuelas primarias regulares, no solamente en aquellas en las que los profesores así lo quisieran. Este fue un intento fallido porque gran número de maestros se resistieron y no aceptaron trabajar la Propuesta de forma obligatoria, y si lo hacían los resultados no eran tan óptimos como se esperaba, ya que veían la aplicación de la PALE como una simple carga administrativa.

Para la operación del Proyecto IPALE se hizo necesario integrar una Comisión por diversos sectores de educación como fueron las Direcciones Generales de Educación Especial, de Educación Primaria, de Evaluación Educativa, de Programación, de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio y de Educación Normal, así como las USEDES o DGSCEP en los Estados, la Universidad Pedagógica Nacional, el Consejo Nacional Técnico de la Educación y la Unidad Coordinadora de Proyectos Estratégicos. Cada una de ellas tendría funciones particulares y líneas complementarias de trabajo.

La primera de las líneas estaba constituida por la estrategia para la implantación de la propuesta en el ciclo escolar 1986-1987, la segunda consistía en la revisión de los planes y programas de estudio de preescolar y de 1o. y 2o. grados de primaria y los contenidos de los libros de texto, la tercera se enfocaba a la revisión de los planes y programas de las licenciaturas en educación preescolar y primaria, y la cuarta tenía que ver con el seguimiento y evaluación de los resultados que se logaran, así como con la continuación de las investigaciones de la Dirección General de Educación Especial con el propósito de retroalimentar y perfeccionar las propuestas.

Fue a partir del año escolar 1984-1985 que se aplicó en forma experimental la Propuesta en el Distrito Federal y 8 Estados de la República (Durango, Guerrero, Hidalgo, Oaxaca, Puebla, Querétaro, Quintana Roo y Yucatán) atendiendo a 14,153 alumnos correspondientes a 432 grupos de primer grado. La promoción obtenida fue de 90%. En el ciclo escolar 1985-1986 se continuó en 2o. grado con 362 grupos, la promoción correspondió al 92.8%.

---

<sup>19</sup> Ibid. p. 13.

El Proyecto 03 se hizo extensivo a 8 entidades más (Campeche, Coahuila, Chiapas, Chihuahua, Jalisco, Michoacán, Nuevo León y Veracruz), lo cual mostró la conveniencia de ampliar la cobertura de aplicación de la Propuesta, por ello, la Subsecretaría de Educación Elemental estableció para el año escolar 1986-1987, el Proyecto "Implantación de la Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita" como una acción a su cargo, en el cual participaron conjuntamente la Dirección General de Educación Especial, incorporándose 12 entidades más (Baja California Sur, Colima, Guanajuato, Morelos, San Luis Potosí, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala, Zacatecas y Estado de México) con un total de 5,455 grupos.

Fue hasta 1988 que se cubrió el total de las entidades federativas con la incorporación de Aguascalientes y Nayarit, atendándose un total de 18,245 grupos de 1o. y 2o. grados.

En el periodo escolar 1990-1991 el Proyecto IPALE y de acuerdo con las acciones del Programa para la Modernización Educativa incluyó el trabajo con la Propuesta para el Aprendizaje de la Matemática para primer grado, dicha Propuesta tiene sus orígenes también en Educación Especial y por ende, en los Grupos Integrados, a partir de esto el Proyecto se denominó PALEM: *PROPUESTAS PARA EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA Y LA MATEMÁTICA*.

## 2.2. Características

A partir de la información mencionada en el apartado anterior podemos entender a PALEM tanto a nivel de proyecto como a nivel de las propuestas que lo integran y hacer una diferencia entre ellos.

PALEM es un subproyecto que pertenece al Proyecto "De atención preventiva y compensatoria", sin embargo, el nombre de *subproyecto* sólo obedece a cuestiones meramente administrativas, ya que el presupuesto que se le otorga en esta categoría es evidentemente menor al que se le otorga a un proyecto. Esto implica pues que el presupuesto se brinda al Proyecto 03, el cual, tiene que analizar prioridades para su empleo por los diferentes subproyectos que lo integran.

No obstante, por lo que se refiere a la cuestión del diseño, organización y funcionamiento de PALEM éste es un proyecto y así lo trataremos a lo largo del trabajo.

De esta manera, el proyecto se refiere al diseño y desarrollo de estrategias de acción necesarias para que las propuestas (lengua escrita y matemáticas) se concreten en el aula.

Así pues, "el proyecto PALEM es un plan de acción inserto en la organización educativa, cuyo propósito es disminuir los índices de reprobación y deserción escolar al promover y apoyar la aplicación por parte de los maestros de primero y segundo grados, de una propuesta metodológica que tiene su fundamento teórico en la teoría psicogenética de Jean Piaget, que considera el nivel evolutivo del niño, sus intereses, conocimientos previos y los contenidos a tratar, destacando la participación de los alumnos en la construcción de su conocimiento con respecto a la lectura, escritura y la matemática."<sup>20</sup>

---

<sup>20</sup> SEP. Documento informativo sobre PALEM. México. Inédito, 1994.

El proyecto se conforma de varias acciones, a saber: *Capacitación, difusión, evaluación, supervisión, promoción del aprendizaje e investigación*. Los objetivos son los siguientes:

### **Capacitación...**

El objetivo que tiene la capacitación es proporcionar los elementos teórico-técnicos y operativos necesarios para el desarrollo de las acciones. Tiene las siguientes modalidades: cursos, reuniones técnicas y asesorías técnicas.

Los cursos consisten en reuniones que se efectúan entre un capacitador y un grupo de docentes y autoridades en la cual se tratan contenidos teóricos en relación a la temática de las propuestas. Tiene como objetivo brindar los elementos teórico-metodológicos para abordar el proceso de aprendizaje en relación a la lengua escrita y la matemática.

El ciclo escolar 1994-1995 es el primero en el que se otorga un curso básico con una duración de 40 horas, tiene reconocimiento escalafonario, se ofrece en diferentes horarios y está dirigido a los profesores de todas las Direcciones del Distrito Federal. Integra conocimientos en relación a la teoría psicogenética de Jean Piaget y la Pedagogía Operatoria con el propósito de que los profesores tengan claros los principios que rigen el trabajo con la Propuesta, además se otorga información respecto al proceso de aprendizaje de la lecto-escritura, definiéndose en esta parte cuál es su papel como promotores del mismo.

En la reunión técnica se pretende analizar el desarrollo de las acciones teórico-pedagógicas para detectar necesidades y plantear alternativas de solución en los diferentes niveles de responsabilidad. Se tratan temáticas diferentes y de interés para cada una de las direcciones, realizándose dos de éstas al mes entre los Coordinadores de dirección y sus capacitadores. Del mismo modo se llevan a cabo estas reuniones una vez al mes entre la Coordinación Central y los Coordinadores de cada dirección.

Por lo que se refiere a la asesoría técnica, esta permite atender de manera directa al docente que lo requiere y tiene como propósito orientar y apoyar el trabajo metodológico que desarrolla el profesor con las propuestas. Las asesorías las brinda el capacitador al maestro y son al menos 3 veces al mes, en ellas le ofrece apoyo para determinar el perfil del grupo y con base a ello y a las evaluaciones constantes sugerirle actividades para trabajar con los niños, además le aclara sus posibles dudas.

El perfil del capacitador en un inicio era únicamente ser maestro de educación primaria y contar con 3 años de servicio mínimo con experiencia en grupos de primer grado. El perfil que se exige ahora es diferente por las necesidades que se han detectado en el desempeño de los capacitadores; algunas de las características actuales son: en el aspecto teórico debe dominar la Propuesta en los aspectos metodológico, cognitivo y conceptual, debe dominar la técnica de aplicación de la evaluación tanto de lengua escrita como de matemáticas, debe tener además una visión esquemática de las actividades y la relación que tienen éstas con los manuales, manifestar disposición para el estudio y poseer capacidad de comunicación. Por otra parte, el capacitador debe tener mínimo un año de haber trabajado la Propuesta y sobre todo, debe haber tomado el curso básico de PALEM.

### **Difusión...**

El objetivo de la difusión es sensibilizar a las autoridades educativas, a los profesores y a la población en general, sobre la importancia y funcionalidad de las Propuestas. Se trata de dar a

conocer algunos aspectos relevantes del proyecto a maestros que no han tenido un acercamiento directo a él, las estrategias que se emplean son los trípticos y los carteles.

### **Evaluación...**

Dentro de esta acción se efectúan dos tipos de evaluación: la *institucional* que tiene como propósito verificar el cumplimiento de la normatividad técnica y operativa y dar las indicaciones necesarias para mejorar las acciones del proyecto; y la *evaluación del aprendizaje* que tiene el objetivo de detectar las diferentes conceptualizaciones que tienen los niños acerca de la lengua escrita y de los aspectos de la matemática.

### **Supervisión...**

El objetivo de la supervisión es verificar el desarrollo de las actividades técnico-operativas de capacitadores y docentes. Por medio de ella se observa cómo se llevan a la práctica las Propuestas y el proyecto mismo, siendo diferentes las actividades de esta acción en cada nivel de responsabilidad.

### **Promoción del aprendizaje...**

Sus objetivos son: estimular el uso de la lengua escrita por parte de los alumnos (con base principalmente en lo que se conoce como Correo PALEM), y garantizar la equidad en el aprendizaje al brindar atención especial a los alumnos de conceptualización presilábica.

### **Investigación...**

Es una acción que se encuentra bastante limitada debido principalmente a la falta de recursos humanos, de tiempo y presupuesto.

La Coordinación Central dentro de las acciones de supervisión y evaluación fundamentalmente realiza seguimiento de algunas problemáticas que se presentan a nivel general en las diferentes Direcciones de Educación Primaria en el D.F. Actualmente el trabajo se enfoca al estudio de la atención que se ofrece a los niños de conceptualización presilábica, son este tipo de actividades las que se consideran parte de la acción de investigación.

En conjunto, estas acciones permiten que el trabajo que llevan a cabo los profesores en el aula en relación a las Propuestas esté provisto de las condiciones necesarias para que éste sea eficiente y eficaz.

En este proyecto participan los distintos agentes educativos: jefe de oficina de proyectos académicos, coordinador del proyecto en las diferentes Direcciones del D.F., capacitador técnico, supervisor de sector y de zona, director, maestro, padre de familia y el niño.

Hasta aquí hemos abordado lo referente a PALEM como proyecto. Por lo que se refiere a las Propuestas de lengua escrita y matemática, éstas son independientes entre sí, es decir, pueden llevarse a cabo por separado, pues cada una tiene su propio material de trabajo, sin embargo, ambas tienen el mismo sustento teórico y pertenecen al mismo proyecto. Las dos Propuestas han sido elaboradas para retomar a cada niño en su propio proceso, su ritmo de desarrollo y en sus diferentes momentos de conceptualización.

En el presente trabajo, como ya lo hemos mencionado nos enfocaremos únicamente al trabajo que se realiza con la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (PALE), pero sin dejar de lado la relevancia que reviste la puesta en marcha del proyecto y considerando sobre todo el trabajo que se realiza dentro de la acción de capacitación por ser ésta la que brinda los elementos teórico-metodológicos indispensables para que los docentes apliquen la PALE.

Los documentos básicos de esta Propuesta son: un manual de lengua escrita, una guía de evaluación y un paquete de tarjetas de actividades.

La primera versión del manual contenía a grosso modo una descripción somera de los Grupos Integrados, los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje desde la perspectiva psicogenética y el papel del maestro en dicho proceso, se describía el proceso de adquisición de la lengua escrita, la organización de las actividades y se planteaban sugerencias concretas de éstas.

El actual manual, rediseñado en 1991, presenta en términos generales los mismos contenidos que el primero, solamente se suprimió la parte que describía los Grupos Integrados y las sugerencias de actividades concretas.

Por lo que se refiere a la guía de evaluación en ella se menciona el concepto de evaluación del que parten y la forma en que debe ser llevada a cabo por el profesor, incluye también el material que se utilizará durante la misma.

El paquete de tarjetas de actividades comprende un total de 108. Las primeras que se diseñaron se dividían en 5 categorías correspondiéndoles un color a cada una de ellas; había tarjetas generales (rosas), tarjetas para lectura (blancas) y para cada uno de los niveles de conceptualización: presilábico (amarillas), silábico (azules) y alfabético (verdes). Estas fueron modificadas en detalles mínimos unificando además su color, debido a que los profesores utilizaban única y exclusivamente las que correspondían a cada nivel de conceptualización de sus alumnos.

Actualmente la presentación que tienen las tarjetas no corresponde al mismo orden de las anteriores, es decir, no va del nivel presilábico hasta el nivel más avanzado, sin embargo, mantienen una secuencia estructural de modo que se alternan tarjetas de los diferentes niveles. La aplicación de éstas no debe ser secuenciada, sino que en la medida en que los alumnos avancen y de acuerdo a necesidades específicas se hará uso de ellas.

Cada tarjeta tiene un objetivo específico y una descripción de la actividad, así mismo indica el tipo de organización del trabajo que puede ser: grupal, en equipo, individual y de tareas.

En términos concretos podemos decir que en el trabajo con la Propuesta se aborda de manera clara y precisa la importancia y la función de cada uno de los participantes del acto educativo: docente, niño y familia, partiendo de aspectos básicos como la concepción de que el aprendizaje de la lecto-escritura es un proceso que implica una continua reflexión y respeto profundo hacia el nivel de conceptualización en el que se encuentran los niños.

En este sentido, cobra especial relevancia el papel que la PALE le asigna al maestro como guía o facilitador del aprendizaje, promoviendo situaciones didácticas que sean verdaderas oportunidades para que el niño por cuenta propia llegue al conocimiento.

Estas situaciones didácticas se plantean en los diversos contextos y actividades de la cotidianidad escolar, como son: en el salón de clases, en la biblioteca, (y si se tiene que crear, se crea), y en las tareas (salón y casa).

Se considera fundamental la relación que se establece entre el profesor y los padres de familia, ya que el medio sociocultural y afectivo en el que el niño se desarrolla influye en el arribo que éste haga al conocimiento de la lengua escrita. De esta manera, los padres pueden convertirse en eficaces colaboradores del trabajo que realiza el maestro en la escuela.

Se parte de la idea de que los niños ingresan a la escuela habiendo iniciado un trabajo de reflexión acerca de la lengua escrita, gracias al contacto que han tenido con una serie de objetos que presentan textos impresos: envases de refrescos, latas de alimentos, cajas de cerillos, productos de limpieza, etc. además los anuncios que puede ver en la calle y en la televisión, así como los periódicos, revistas y libros con los que tiene contacto. El niño de la ciudad está inundado de información que le provee su medio, sin embargo, no todos han avanzado al mismo ritmo, de tal manera que el proceso de adquisición por el que atraviesan es similar, pero distinto en su evolución.

En la PALE se definen 4 momentos por los que pasa el niño en la apropiación de la lengua escrita, los cuales fueron caracterizados por las investigaciones que le antecedieron. Estos momentos son los siguientes:

**Conceptualización presilábica.** Cuando el niño no diferencia entre dibujo y escritura, realizando en sus producciones trazos similares al dibujo cuando se le pide que escriba. Posteriormente logra diferenciarlas objetivamente al descubrir la relación entre escritura y significado, considerando que los textos representan los nombres de los objetos.

**Conceptualización silábica.** El niño descubre poco a poco que el habla no es un todo indivisible y que a cada emisión oral corresponde una parte de la representación escrita. Se caracteriza porque el niño hace una correspondencia grafía-sílaba, esto es, a cada sílaba de la emisión oral le hace corresponder una grafía.

**Conceptualización silábico-alfabética.** Es una transición donde el alumno conserva elementos del momento anterior y el subsiguiente: alfabético. El niño puede escribir estableciendo la relación tanto fonema-grafía como sílaba-grafía.

**Conceptualización alfabética.** Es el momento en el que el niño se da cuenta de la relación existente entre la emisión oral y la representación gráfica, a partir de esto, puede establecer la correspondencia entre cada grafía con cada fonema.

En esencia, PALEM es un proyecto interesado no sólo en el niño como sujeto de aprendizaje, sino y sobre todo, en el profesor como agente principal, el cual, como ya mencionamos en el primer capítulo, posee un bagaje de conocimientos que han sido adquiridos con una amplia gama de diferencias.

Esto a su vez, nos lleva a pensar que el trabajo cotidiano de los profesores no es homogéneo ni inmóvil, sino que por el contrario, es sumamente heterogéneo ya que está mediado por sujetos que se

reconstruyen constantemente a sí mismos y a la institución. Son estos sujetos precisamente quienes nos interesan en el presente trabajo.

Creemos que lo primordial no es analizar el proyecto PALEM en términos solamente de lo establecido teóricamente, sino en función de la forma en que opera en las aulas. Bien sabemos que las estadísticas nos indican el número de alumnos, grupos y profesores que están integrados al proyecto, sin embargo, no nos permite apreciar el proceso real de aceptación, aplicación y comprensión de una Propuesta de esta naturaleza.

Por esta razón es que decidimos aproximarnos a los docentes, para conocer sus problemáticas y necesidades cuando tienen un acercamiento con la PALE; ¿cómo se da este acercamiento?, ¿qué es lo que hace posible la apropiación de la Propuesta de Lengua Escrita?, ¿se satisfacen las expectativas del docente?, ¿cuáles son sus **problemas y necesidades psicopedagógicas?**

Esto trajo como consecuencia la presente investigación, en la cual se asocian irremediamente las problemáticas o dificultades que enfrentan los docentes a las necesidades psicopedagógicas, entendiendo éstas a dos niveles: las manifiestas y las implícitas. Las primeras son los aspectos que a juicio del profesor, (es decir, que él mismo es capaz de reconocer) le impiden de alguna manera dirigir adecuadamente el proceso de formación de sus alumnos y le dificultan el trabajo de enseñanza de la lengua escrita con base a la PALE. Las implícitas por su parte, son aquellas que no puede reconocer porque su formación no se lo permite o porque no las considera importantes, aunque estén influyendo en su práctica, pero en tanto que determinen su trabajo las consideraremos como elementos dignos de ser analizados.

# CAPITULO

## 3

*Característica de una teoría es el hecho de que, una vez que la ha concebido el hombre,  
ella se incorpora cualquier cosa como alimento propio,  
y el hecho de que desde el primer momento de su concepción,  
la teoría generalmente se vuelve más fuerte con cada cosa que ve, oye, lee  
o entiende su autor.*

*Laurence Sterne.*

## CAPITULO 3 "METODOLOGIA"

### 3.1. *Definición del problema y objetivos*

A partir de la discusión acerca de la formación del docente y del papel primordial que ocupa en toda reforma o innovación educativa en cualquier nivel de Sistema Educativo Nacional, surge en nosotros la siguiente pregunta a investigar:

**¿Cuáles son las principales necesidades psicopedagógicas de los maestros que aplican la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita en el primer grado de Educación Primaria?**

Para tratar de responder a esta pregunta y orientar el trabajo de tesis, nos planteamos los siguientes objetivos:

- \* *Definir algunas características de la puesta en marcha de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita en algunas escuelas públicas de Educación Primaria en el Distrito Federal.*
- \* *Ofrecer un panorama de las dificultades que enfrentan los maestros que aplican la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita.*
- \* *Identificar las necesidades psicopedagógicas de los profesores que aplican la Propuesta.*

### 3.2 *Diseño de la Investigación.*

Nuestro trabajo se inició básicamente como un estudio descriptivo, aunque pueden encontrarse elementos explicativos del fenómeno de nuestro interés y no solamente una descripción del hecho mismo. "Los estudios descriptivos sirven para analizar cómo es y se manifiesta un fenómeno y sus componentes."<sup>21</sup>

Este tipo de estudios no necesariamente incluyen hipótesis, tal es el caso de este trabajo, ya que las situaciones que tienen que ver con fenómenos del comportamiento humano no siempre se pueden predecir con exactitud, aunque sí permiten cierta aproximación a la realidad.

---

<sup>21</sup> HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto, et. al. Metodología de la investigación. México, McGraw Hill, 1994, p. 71.

Si el estudio que nos ocupa es descriptivo esto indica que estamos hablando de un diseño de investigación no experimental porque no se están manipulando variables, sino que se está observando el fenómeno tal y como se da en un contexto natural.

Considerando la naturaleza del problema decidimos emplear como técnicas básicas la observación de tipo descriptivo y la entrevista semiestructurada.

La observación descriptiva nos permitió obtener datos de manera directa, al observar la secuencia de las actividades de enseñanza-aprendizaje que suceden en las aulas donde se aplica la Propuesta. Por su parte la entrevista semiestructurada fue seleccionada por considerar que era la técnica que más nos acercaba a la realidad de los sujetos que constituyeron nuestra muestra y mediante la cual ellos mismos expresarían sus dificultades y necesidades prioritarias en cuanto a la concepción y aplicación de la Propuesta.

### *3.3 Población.*

La población con que trabajamos estuvo constituida por profesores de Educación Primaria que tenían a su cargo primer grado y que aplicaban la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. Se eligió trabajar con profesores adscritos a la Dirección No. 2 de Escuelas Primarias del Distrito Federal, por las facilidades de acceso que se tuvieron.

El total de profesores de primer grado que aplican PALEM en ambos turnos en esta Dirección es de 152, con un total de 3,427 alumnos. La muestra la constituyeron un total de 26 profesores entrevistados y 3 de ellos observados. Su elección estuvo determinada con la colaboración de la Coordinación del proyecto en esa Dirección, ya que no teníamos injerencia directa en decisiones que tienen que ver con el acceso a las escuelas primarias.

Las características generales de la muestra fueron:

*Sexo: 25 profesores del sexo femenino, 1 del sexo masculino*

*Edad: Las edades fluctuaron entre los 26 y los 59 años, el promedio fue de 42.*

*Nivel académico: 20 normalistas, 3 con Normal superior y 3 con licenciatura*

*Años de servicio: Variaron desde 2 hasta 35 años*

*Turno: 12 del matutino y 14 del vespertino*

*Escuelas: Zona norte del D.F., haciendo un total de 14*

### *3.4 Escenario.*

La Dirección No. 2 de Escuelas Primarias abarca la zona norte del Distrito Federal y comprende las Delegaciones políticas de Gustavo A. Madero y Venustiano Carranza, con un total de 10 sectores, 100 zonas escolares y 702 escuelas.

Se trabajó como ya se dijo con un total de 14 escuelas pertenecientes a 4 sectores: El Coyol, Cuauhtepic, Casas Alemán y Fray Servando Teresa de Mier:

1. "Arq. Manuel Tolsá"	21-079-61-VII-x
2. "Aurelio Maldonado Cedillo"	21-337-81-X-x
3. "Dr. Cayetano Andrade"	21-250-21-III-x
4. "Dr. Miguel Silva"	21-028-61-VII-x
5. "General Felipe Angeles"	21-088-61-VII-x
6. "Gertrudis Bocanegra de Lazo de la Vega"	22-0858-132-17-X-016
7. "Leona Vicario"	21-363-81-X-x
8. "Maestro Sillio R. Escalante"	21-177-21-III-x
9. "Manuel Sabino Crespo"	21-414-81-X-x
10. "Quetzalcóatl"	21-377-3-10-x
11. "Susana Irma Herrera Mascorro"	22-0790-121-16-X-016
12. "Tata Vasco"	21-265-21-III-x
13. "Teodomiro Manzano C."	22-0794-121-16-X-016
14. "Tonatiuh"	21-402-93-III-x

En general, el nivel socioeconómico de las escuelas es bajo, presentan una organización completa y son diurnas.

### *3.5. Unidades de análisis.*

Las unidades de análisis representan puntos de referencia medulares acerca del tema que nos interesa en función de lo que se pretende investigar. Se formulan mediante afirmaciones que guían y de alguna forma restringen la observación a situaciones específicas.

En términos generales, nuestras unidades de análisis abordan aspectos que tienen que ver con el rol que desempeña un maestro que aplica la Propuesta..

El foco de nuestro interés en las observaciones lo constituyó la actividad del docente, en cuanto al desarrollo y evaluación de las secuencias didácticas que planificaban, teniendo como referente al alumno y al contexto, es decir, se observaba al docente pero sin perder de vista la forma de interacción que establecía con sus alumnos y el contenido de aprendizaje.

Las unidades de análisis que empleamos para las entrevistas se centraron en aspectos que tienen que ver con la planificación, el desarrollo y la evaluación de la práctica docente propiamente dicha y los relacionados con el tiempo de aplicación de la Propuesta, motivos para su ingreso, interpretación que hacen de ella y los cursos y asesorías que reciben antes o durante la puesta en práctica de la Propuesta.

### 3.6. Técnicas e instrumentos

Como ya mencionamos anteriormente, las técnicas empleadas fueron la observación descriptiva y la entrevista semiestructurada, las cuales en función del tema y de la forma en que se decida su complementariedad, proporcionan datos que se enriquecen y por lo demás, bastante útiles ya que permiten darnos cuenta de la realidad que viven los maestros al llevar a la práctica el Proyecto PALEM.

La guía de observación tuvo como base una lista de indicadores diseñada por la Coordinación Central Técnico-Operativa de PALEM de la que se tuvo conocimiento durante el trabajo de Servicio Social que se realizó en la misma. Esta guía tenía como fin proporcionar parámetros que orientaran el seguimiento del trabajo docente respecto a la aplicación de la Propuesta, contenía 5 rubros: planeación, organización grupal, comunicación en el aula, evaluación y actitudes.

Para los fines que la investigación perseguía se hizo necesario redefinir algunos aspectos de esa guía, ya que nuestro objetivo era acercarnos al trabajo dentro del aula y ver cómo se desarrolla la Propuesta.

Realizamos una prueba piloto que apoyó las modificaciones efectuadas a dicha guía, quedando como aparece en el anexo 1. Este piloteo se llevó a cabo en la Escuela Primaria "7 de Enero" ubicada en la colonia Cove, perteneciente a la Dirección No. 3 de Escuelas Primarias en el D.F. La muestra la constituyeron tres maestras de primer grado del turno matutino que aplicaban la PALE.

La fase de Planeación fue excluida de esta guía, ya que pudimos constatar por el piloteo que no es directamente observable y también por la renuencia que manifestaron los profesores para mostrar sus avances programáticos. Para el registro de la observación se utilizó un formato en el que se anotaba en orden lo que hacían y decían el profesor y los alumnos, así como las situaciones de contexto. Además se hicieron grabaciones en audio de las sesiones observadas. El formato puede apreciarse en el anexo 2.

Para la elaboración de la guía de entrevista se hizo necesario definir categorías que nos permitieran profundizar en el trabajo que realiza el docente para tratar de ubicar los problemas a los que se enfrenta y las necesidades que de forma explícita o implícita manifiesta durante su práctica cotidiana. De igual modo se abordaron categorías que se relacionan con las asesorías y cursos que reciben los docentes.

Se realizaron dos grupos focales, esta técnica consiste en la reunión de un grupo de 8 a 12 personas con características similares, con el fin de discutir en relación a un tema específico que sea del interés del investigador. Con base a los datos obtenidos de éstos y a los de la prueba piloto, se tomaron los aspectos que se consideraron pertinentes para diseñar la guía de entrevista que empleamos.

Los dos grupos focales se efectuaron con maestros de educación primaria: el primero con 8 profesores de la Dirección No. 5, en las instalaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (Ajusco) y el segundo con 10 profesores de la Dirección No. 2 en la escuela primaria "Arq. Manuel

Tolsá", como única condición se pidió que los asistentes hubieran tenido ya un primer contacto con el trabajo de la PALE.

La versión final de la guía de entrevista se centraba al igual que la guía de observación en las fases de desarrollo y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje, incluyendo también preguntas relacionadas con la fase de planeación y aspectos como las asesorías y cursos que reciben, enfatizando las dificultades y necesidades a las que se enfrentan durante su práctica cotidiana para la aplicación de la misma. (Anexo 3).

### *3.7 Procedimiento*

Una vez efectuadas la prueba piloto y los grupos focales, cuya experiencia de estos últimos fue un tanto difícil por los obstáculos que se presentaron para reunir a los profesores en horarios fuera de su actividad profesional, se procedió a solicitar las autorizaciones correspondientes: Coordinación Central Técnico-Operativa de PALEM, Dirección No. 2 de Escuelas Primarias y la Coordinación del Proyecto Palem en esa Dirección con el fin de que se nos permitiera llevar a cabo el plan de trabajo previsto

Obtenida ya la autorización se estableció un acuerdo con las coordinadoras del Proyecto en la Dirección No.2, a quienes se les explicó sucintamente los detalles de nuestra investigación, previendo no dejar nada al azar y haciendo hincapié en la población con la que se pretendía trabajar.

Se visitaron las escuelas que comprendieron la muestra, presentando tanto a inspectores, directores y profesores el plan de acciones a seguir. Una de las dificultades que tuvimos en esta acción fue el acceso tan restringido a las escuelas por parte de las autoridades. Cuando esa dificultad fue salvada se iniciaron las observaciones una hora diaria, durante un período de dos meses. Se acordó con cada una de las profesoras que serían observadas, un horario específico y se les pidió que durante ese lapso trabajaran el área de Lengua Escrita. Se les explicó la necesidad y utilidad para la investigación de efectuar grabaciones de sus clases, consiguiendo de esta forma su autorización. Estas fueron realizadas por las dos investigadoras dentro del salón de clases, desde puntos estratégicos, es decir, lugares que permitieran apreciar la conducción del docente y su contexto. La grabadora fue colocada cerca del profesor de modo que pudieran registrarse las instrucciones y diálogo que establecía con sus alumnos.

Otra de las dificultades que se presentaron en la realización de las observaciones fue el corto tiempo (una hora) que se tuvo para hacerlas, ya que esto de alguna forma impidió que se tuviera una idea más completa de las secuencias didácticas de cada una de las profesoras.

Por otra parte también la renuencia que manifestaron algunas de las profesoras a ser observadas fue otra de las dificultades a las que nos tuvimos que enfrentar. Las maestras al sentirse "observadas", digamos que tenían un poco más de control sobre las actividades que llevaban a cabo y cuidaban aspectos que probablemente al sentirse libres no lo hacían.

Por último la falta de material técnico audiovisual fue otro impedimento para poder reconstruir los hechos durante el análisis de las observaciones.

Las limitantes importantes de la investigación y que de algún modo influyeron en el análisis de resultados fueron en primer lugar, el poco tiempo en el que se efectuaron las observaciones (dos meses) aunque éstas hayan sido diarias y en segundo lugar, las condiciones en ocasiones adversas para la realización de las entrevistas, esto debido a no tener un espacio y un momento adecuados para efectuarlas y a la poca disposición de algunos profesores para ser entrevistados pues nos veían como personas ajenas y probablemente "evaluadoras" de su actividad docente.

Por tanto, consideramos importante advertir que los resultados obtenidos se deben considerar válidos principalmente para la población con la que se trabajó.

El siguiente capítulo sirve de marco para exponer los resultados obtenidos en la investigación, en él abordamos principalmente los tres momentos del proceso enseñanza-aprendizaje, además los aspectos que se refieren a los cursos y asesorías que reciben los profesores para la aplicación de la PALE.

Para explicar el momento de la planeación la información fue obtenida de las entrevistas realizadas. En cuanto al desarrollo de las secuencias didácticas nos basamos fundamentalmente en el trabajo de las tres profesoras observadas, la forma en que se presentan los datos será con la misma secuencia con la que aparece en el anexo I, sin embargo no excluimos lo obtenido en las entrevistas, por lo cual citamos algunos comentarios.

Para describir el momento de la evaluación se hizo necesario retomar lo dicho por los maestros en las entrevistas y lo observado en las aulas, a diferencia del último apartado: cursos y asesorías donde nos basamos en las entrevistas.

# CAPÍTULO

4

*En la docencia, más que en otros trabajos, se utilizan e integran los diversos conocimientos sociales y culturales que el maestro posee como persona, más allá de su formación profesional como maestro.*

*E. Rockwell y R. Mercado.*

## CAPITULO 4

### "ANALISIS DE RESULTADOS: PALEM EN LA PRACTICA. PROBLEMAS Y NECESIDADES"

Para una mejor presentación del panorama general de la puesta en marcha del proyecto y como ya mencionamos en el capítulo anterior, hemos decidido analizar los resultados siguiendo las unidades establecidas para el trabajo de campo.

En la primera parte describiremos las condiciones de acceso al proyecto por parte de los profesores con base a tres unidades de análisis: *tiempo de aplicación de la PALE, motivos por los cuales la aplica y la interpretación que los docentes han hecho de la misma.*

En la segunda parte abordamos los tres momentos del proceso enseñanza-aprendizaje en el aula: planeación, desarrollo y evaluación, para que se aprecie mejor el trabajo que se realiza dentro del aula cuando se trabaja la Propuesta, pero sobre todo, para una mejor exposición de las dificultades de los maestros.

En la tercera parte del análisis explicamos lo que se refiere a cursos y asesorías sobre la PALE que reciben los maestros y en qué medida éstos contribuyen para una mejor comprensión de la misma, pensando en que van conformando que su aplicación tenga sentido. Durante toda la parte del análisis incluimos varios ejemplos que rescatamos tanto del trabajo de las observaciones como de las entrevistas que permitirán apreciar con mayor claridad lo que aquí exponemos.

#### *4.1. Características de ingreso e interpretación de la PALE.*

##### **4.1.1. Tiempo de aplicación.**

Del total de la muestra el 46.1% (12 profrs.) tiene tan sólo un año de aplicarla, el 30.7% (8 profrs.) se ubica en el intervalo de 1 a 5 años y el 23% (6) restante en más de 5. Es importante resaltar que casi la mitad de los profesores entrevistados tiene muy poco tiempo trabajando con la Propuesta, lo cual influye en la interpretación y apropiación que hagan de la misma. ya que la asistencia a cursos, el tener contacto con el asesor y con compañeros de trabajo que la apliquen y sobre todo, ver los resultados de ésta, van permitiendo que el docente la comprenda o no, dependiendo de las experiencias que tenga con su aplicación.

##### **4.1.2. Motivos por los cuales ingresan a PALEM.**

Los motivos por los cuales ingresan los docentes al Proyecto los agrupamos en dos, el primero de ellos lo conforman los maestros que entraron por un interés personal y/o profesional claro así como los que se incorporaron sin conocimiento alguno de la Propuesta, pero lo que los caracteriza es que su ingreso al proyecto parte de su propia iniciativa, o sea, ellos decidieron que querían aplicar la

Propuesta ya fuera para saber de qué se trataba o ya fuera porque conocían este tipo de trabajo. A este grupo le correspondió un 34.6% (9). Un ejemplo ilustrativo es el siguiente:

#### Ejemplo 1

*"Pues porque en primera siempre me ha interesado, incluso el hecho de haber estudiado Psicología Educativa pues es indicativo, ¿no? Siempre me ha interesado pues cómo aprenden los niños, los seres humanos en general, y en particular los niños."*

Este ejemplo es el que mejor demuestra el interés profesional por aplicar algo de lo que se está convencido, pero sobre todo porque se tienen elementos para estarlo, y aunque no necesariamente un maestro tiene que estudiar alguna licenciatura del área de la Pedagogía para saber cuán válido puede ser el trabajo con la PALE, en este ejemplo esto influyó bastante, así como influyó el tiempo que el profesor tiene de conocer la Propuesta que fue desde los inicios de la misma.

En el segundo grupo ubicamos a los profesores que mencionan haber ingresado al proyecto por imposición; de éstos hubo un 42.3% (11) que con el tiempo fueron aceptando la Propuesta, pero también hubo quienes a pesar del tiempo la rechazan, éstos fueron un 23% (6).

Nos parece importante resaltar que el total de maestros que afirman que la Propuesta les fue impuesta es de un 65.3% (17), pero a raíz de sus comentarios fue necesario hacer dos subcategorías, ya que actualmente gran parte de quienes entraron por imposición ya no lo viven como tal, sin embargo, no deja de ser relevante para el estudio la forma en que los docentes entran al proyecto, ya que dentro de la organización de éste se manifiesta que las Propuestas son aplicadas por los docentes que quieren hacerlo, sin embargo, lo que obtenemos con la investigación es en gran medida lo contrario. Además, el proyecto dejó de llamarse IPALE precisamente porque dejaba de implantarse y se abría la opción para su aplicación, pero lo preocupante es si este cambio resulta entonces solamente un cambio de nombre y no de estrategias de difusión y de operación.

Por otro lado, el mismo hecho de entrar obligados origina en algunos docentes un rechazo abierto hacia la Propuesta, no sólo hacia el proyecto, sino hacia el contenido, el carácter y la información que ésta les puede brindar, es decir, se confunde la parte operativa con la parte teórica de la PALE. Un docente puede reconocer que la PALE *"podría servirle, serle útil"*, pero cuando se le impone la rechaza y no le concede el suficiente interés.

De los siguientes ejemplos, el 2 y 3 demuestran la aceptación de la PALE posterior a su imposición, el 4 y 5 clarifican el rechazo constante.

#### Ejemplo 2

*"... Entonces los niños empezaban a avanzar y decía "esto es milagroso, o ¿qué es lo que sucede?" Y bueno, pues a partir de eso ya empecé a asistir a todas aquellas conferencias, encuentros y demás que fueran información de la Propuesta de Piaget..."*

#### Ejemplo 3

*"...Incluso una de mis compañeras me comentó: "¡Caray compañera! ¿tantos años y no lo conoces?" Quizá sea una falla de mi parte, pero quizá un tanto como que rebeldía, porque yo sentí que me lo estaban implantando y dije "voy a hacer uso de él, pero de lo que a mi me sirva nada más." Así lo hice desde un principio. Y ahora pues si me apena, ¿verdad?, porque ahora si me agradaría conocerlo, porque las pocas actividades que aplicamos aquí me han sido de mucha utilidad."*

#### Ejemplo 4

*"Mira, de hecho no nos interesamos porque no lo conocemos, sino simplemente nos lo dan a nosotros y tenemos que llevarlo, pero en sí, en sí haber llevado un curso PALEM, no. Lo hemos visto como algo administrativo, o sea que nos lo mandan, lo tenemos que hacer, tenemos que regresar las evaluaciones, pero que nos hayan orientado para saber en sí, en sí qué es PALEM, no."*

#### Ejemplo 5

*"No veo como imposición lo que me dice la capacitadora, sino que cada quien tiene un modo de trabajar. Lo que si veo como imposición es llevar PALEM, (...) a mi no me gusta. (...) ..Es que ya estando aquí en el trabajo te llega una maestra, dice "soy de PALEM, la voy a orientar", tú puedes decir: "No, no", pero las autoridades: "¡ah,no!, ahí está la maestra", entonces la maestra (asesora) se hace pues también a modo de nosotros para que no nos enojemos con ella, es eso."*

### **4.1.3. Interpretación de la Propuesta por los docentes.**

Es la unidad de análisis que definimos como el significado que los maestros atribuyen a la Propuesta y que por ende, determina la traducción que éstos hacen de ella en su práctica. Es decir, en la medida en que yo entiendo qué es la PALE, en la medida en que yo me formo determinada concepción acerca de ella, estoy definiendo cómo y en qué es utilizable en mi práctica. Este es el punto central alrededor del cual gira la forma de trabajo de los docentes por cuanto se refiere a la Propuesta. Lo interesante aquí es que no sólo determina o moldea la práctica en el aula, sino que también en esa interpretación o apropiación se originan las necesidades psicopedagógicas de los maestros.

Hay que mencionar que la interpretación que se hace de la PALE es decididamente un asunto individual, esto es, cada docente construye y genera prácticas diferentes y propias, pues como ya mencionamos, su trabajo se reconstruye cotidianamente en la escuela.

Esto último trae a colación que la interpretación de la PALE no se da de una vez y para siempre, sino que forma parte de la práctica cotidiana y si ésta se reconstruye día con día, el trabajo con la PALE también es modificable, digamos que con el tiempo se van ampliando las posibilidades de mejorar la práctica y de integrar en ella los principios de la Propuesta.

Independientemente de que el entendimiento y práctica de la PALE son hechos particulares mediados por una serie de factores sociales y culturales y sin pretender en ningún momento clasificar en un sentido peyorativo o formar tipologías por el simple deseo de hacerlo, hemos integrado en tres grupos la forma en que la PALE es concebida y utilizada por los maestros en la práctica, dejando bien claro que cada docente la matiza con características específicas dentro del aula. Cabe señalar que las tres conceptualizaciones que presentamos surgieron a raíz de la diversidad de información obtenida en las entrevistas realizadas y de la necesidad de organizarla mejor para su presentación.

#### **A) La consideran una Propuesta "completa", con buen fundamento y bastante útil en su trabajo.**

Integramos aquí las conceptualizaciones que tienen que ver con un proceso constructivo dentro del aula y que entienden el papel del docente como la persona que conduce dicho proceso, no que lo

determina. Los docentes que entienden así la Propuesta ponen especial atención en el desarrollo y problemáticas de sus alumnos, teniendo presente que el aprendizaje de la lecto-escritura equivale a un aprendizaje crítico y reflexivo. Pertenecientes a este grupo encontramos un 38.4% (10) de maestros, que hacían comentarios como los siguientes:

**Ejemplo 6**

*"Mmh, mira, yo concibo PALEM, a lo mejor tengo un mal concepto, como que el niño construye el conocimiento, ayudar a que el niño reflexione, entienda el por qué de las cosas, para mí soy de la idea de que si el niño entiende lo que está haciendo, el niño aprende..."*

**Ejemplo 7**

*"No es que tú digas "¡ay!, yo los voy a hacer reflexivos (a los niños), los voy a hacer críticos, (...) o sea no, no, es el producto del trabajo que llevas con ellos."*

**Ejemplo 8**

*"...A mí en lo personal me gusta mucho la Propuesta porque le encuentro la ventajísima de que los niños aprenden a leer precioso. Ya no totalmente es el leer en el aspecto de descifrar, sino es comprender toda una lectura. Aparte de eso tiene muchas cosas para que ellos tengan interés en la necesidad de leer y escribir."*

**Ejemplo 9**

*"...Yo siento que la mejor manera de enseñarle algo (al niño) y que lo aprenda realmente, es primero enseñarlo a que lo disfrute. Si lo aprende con placer, creo que es más significativo y más enriquecedor para todos..."*

Para estas profesoras el trabajo con la Propuesta es esencial en su práctica, todas ellas la utilizan como forma de enseñanza-aprendizaje básica, tienen claro que no constituye un método, y saben que la importancia de aplicar las actividades no consiste en estas mismas, sino que depende del fin por el cual se aplican. Además tienen bastante claro cuál es su papel en este proceso y qué tipo de apoyo pueden otorgar a sus alumnos.

**B) Conciben la Propuesta como un apoyo a su método de enseñanza.**

Aquí se conjuntan las concepciones de los maestros que ven a la Propuesta como un conjunto de actividades interesantes y divertidas y que pueden ser insertadas en su práctica en momentos que ellos así lo juzguen. Resulta interesante que en este tipo de conceptualización el fundamento teórico de la Propuesta no tiene tanto peso como la parte práctica que aporta. Esto es debido a dos razones principales, por un lado, los docentes piden elementos que orienten su trabajo en lo inmediato y conceden poca importancia al por qué, y por otro lado, porque el primer acercamiento que tienen de la Propuesta es el conocimiento de la existencia de un paquete de tarjetas de actividades.

En este grupo se ubica un 46.1% (12) del total de la muestra. Hemos seleccionado algunos ejemplos representativos:

**Ejemplo 10**

*"...Complementario, porque no se puede aplicar, en primer año no, (...) sino a fines de primero y todo el segundo año (...) PALEM no se puede aplicar los primeros días, o sea así en primer año como un*

*método para aprender a leer y escribir, no. (...) ...Lo tomo como un auxiliar para que el niño visualice silabas, palabras, pero nada más, tarjetas que me sirvan para que el niño identifique una palabra ¿si?, o que su vocabulario se extienda..., nada más, no sería para gran cosa."*

**Ejemplo 11**

*"...Empecé así como la de Minjares, (...) dije "bueno, pues me voy a basar un poquito en eso y un poquito en la Propuesta"..., la verdad un poquito de todo..."*

**Ejemplo 12**

*"...En este momento no te puedo decir que (PALEM) sea parte primordial, (...) o sea es como otro, como otro ejemplar para complementar..."*

**Ejemplo 13**

*"Yo no puedo decir que soy maestra PALEM porque no llevo el método así pleno. (...) Lo utilizo como complemento antes y después de empezar algún objetivo..."*

Este grupo diríamos que está conformado por aquéllos docentes que acumulan en su práctica todo lo que pueda funcionar y desechan lo que juzgan que no servirá, independientemente de que esto haya sido comprobado o no; es por eso que todos los docentes de este grupo hacen una combinación de métodos, de experiencia y de todo lo posible de ser utilizado siempre y cuando no los haga cambiar sus concepciones respecto a todo lo que tiene que ver con su labor, a esto ellos le llaman "método ecléctico" porque este es un nombre que les ha permitido creer que lo que hacen puede llamarse de alguna forma.

**C) No tienen una clara concepción acerca de la Propuesta o constituye un requisito administrativo.**

En este grupo encontramos concepciones confusas de lo que significa e implica la PALE, esto debido en algunos casos a la escasa disposición que se tiene para conocerla más ampliamente y a que la información que reciben proviene de diversas fuentes, entendiéndolo que en esas fuentes ubicamos cualquier agente que proporcione información al docente, ya sea el capacitador, compañeros de trabajo, directivos, familiares, etc., esto obviamente no es en sí mismo perjudicial, lo que sucede es que en ocasiones la información que estos proporcionan se contraponen o les llega desvirtuada.

Decidimos incluir en este grupo también a los maestros que ven a la Propuesta como una carga administrativa porque al igual que los docentes que no tienen una visión clara, la idea que se tiene de la PALE es bastante reducida. En nuestra muestra hallamos un 15.3% (4) de profesores que pertenecen a este grupo. Citamos a continuación 4 ejemplos, de los cuales los dos primeros representan a los maestros que no tienen una idea clara de la Propuesta y los otros 2 a los que se limitan únicamente a aplicar las evaluaciones que se les solicitan.

**Ejemplo 14**

*"...También yo le dije al asesor "es que yo PALEM no conozco nada", dice "es que PALEM son los libros", "ah, bueno pues si son los libros, pues ahí está PALEM", pero que yo sepa, o sea, ¿cómo te diré?, la didáctica de cómo seguir esto...no. (...) Yo trabajé hace tres años con PALEM, pero nada más aplicando evaluaciones, los dos años que estuve en PALEM nunca supe qué era PALEM, a mí nada más me mandaban a hacer evaluaciones. (...) Yo no lo conocía, hasta que por esa circunstancia llegué yo*

*ahí, fue como me enteré..., que en esa época se llamaba seguimiento, Seguimiento para Primeros Años y luego al siguiente año ya le cambiaron y le pusieron PALEM, pero en sí era eso de seguimiento."*

#### **Ejemplo 15**

*"...Pues a nosotros nos dijeron, la asesora nos dijo que fueron planeadas (las tarjetas de actividades de colores) para Educación Especial, que vienen ya por niveles, porque las rosas son para no sé qué, las amarillas para no sé cuál, las blancas para no sé qué tanto; el caso es de que allá en el curso nos dijeron que no, que no hay cosa más falsa. Supuestamente todo fue circunstancial, nos dijeron que salieron de Educación Especial porque fue la única autoridad que los apoyó para emplear la Propuesta (...) y que se hicieron de colores porque era el único material con que contaban, y en ese papel fue lo que lo mandaron a imprimir, pero el caso es de que ellos nos insistían y nos insistían en que no era de Educación Especial, o sea, perteneciente, que no era nada más únicamente para Educación Especial, y que no tenían nada que ver los colores, el caso es de que la asesora nos dijo que sí, (...) total que uno no sabe, ¿no?"*

#### **Ejemplo 16**

*"De PALEM nada más aplico exámenes por decirlo así, de PALEM, y el método que nosotros llevamos es el Minjares. (...) ...Entonces yo digo, sinceramente dime, ¿te va a gustar PALEM?, a mí no me gusta, es una cosa administrativa solamente."*

#### **Ejemplo 17**

*"Lo que me ha agregado la Propuesta es la evaluación, esa sí la ocupo, (...) la asesora procura darme ideas de cómo trabajar pero no lo veo necesario. (...) No me gusta que me estén vigilando, diciendo lo que tengo que hacer."*

Como lo demuestra el ejemplo 14 y sin negar que PALEM puedan ser los libros en el sentido de que el actual plan, los programas de estudio y los libros del maestro tienen el enfoque de la teoría constructivista, existe la confusión porque finalmente la profesora no sabe a qué se refiere PALEM. No negamos de ninguna manera que PALEM se esté constituyendo en los nuevos materiales para el docente, más bien el asunto es si el capacitador está ayudando a comprender primero: a qué se refiere la Propuesta y segundo: a entender que se puede establecer una relación muy estrecha entre ésta y los programas de estudio y a aclararle que aplicarla no implica hacer cosas diferentes.

En el caso 15 existe una incomunicación entre las personas que brindan los cursos y el asesor que está continuamente con el profesor, de lo cual resulta un desconcierto respecto de lo que es la Propuesta. Suponemos que no se quiere decir a los profesores que el origen de PALEM es Educación Especial por temor a fomentar la idea de que es aplicable sólo para niños con problemas de aprendizaje, pero creemos que no tiene por qué negarse los antecedentes de la Propuesta y además, si la información se brinda correctamente se pueden evitar este tipo de conflictos.

Cuando nos referimos a aplicación como una situación puramente administrativa, queremos decir que PALEM es igual a evaluaciones, a concentrados y entrega de resultados, o sea, no existe una utilización de éstos porque finalmente al maestro no le significan nada. Aunque el ejemplo 17 pareciera querer decir que hay una utilización de los resultados, no hay tal, ya que lo que a la maestra le parece interesante de las evaluaciones es que corroboran sus propias expectativas, es decir, le indican que acertó en lo que pensaba sobre determinado alumno; es simplemente la sorpresa ante una comprobación casi científica de sus creencias.

## *4.2. Proceso de enseñanza-aprendizaje con la PALE*

Como es bien sabido el proceso de enseñanza-aprendizaje se constituye por tres momentos: planeación, desarrollo y evaluación. En esta parte nos limitaremos a describir el trabajo que realizan los docentes al aplicar la PALE dentro del aula, siendo éste el lugar en el cual el maestro pone en juego todas sus habilidades, experiencia e información obtenida hasta ese momento.

La conducción que efectúan los profesores de este proceso con respecto al área de la lengua escrita se verá determinada por la interpretación que hagan de la PALE, y por consecuencia en los tres momentos de dicho proceso.

### **4.2.1 Planeación**

En cuanto a este rubro podemos mencionar que los aspectos que los profesores toman en cuenta son su experiencia, intereses y necesidades de los alumnos y en el mejor de los casos las evaluaciones aplicadas; y los elementos en que se apoyan son en su mayoría el programa del curriculum anterior y el programa actual, los libros para el maestro otorgados por la SEP, los libros de texto gratuito, material de PALEM (en algunos casos), y otros libros de apoyo didáctico.

Aquí es notable el hecho de que a pesar de que algunos docentes utilicen todos o gran parte de los elementos antes mencionados, no sepan o no tengan claro el cómo hacer uso óptimo de ellos y sobre todo el fin de su utilización. Esta situación tiene como posible causa la formación inicial del docente que no le brinda las herramientas necesarias para definir algunos aspectos en cuanto al proceso que sigue el niño para aprender X contenido, o bien, las características principales que deben tener los recursos didácticos y la variedad de usos de los materiales a su alcance.

### **4.2.2. Desarrollo**

Es principalmente durante la clase donde los docentes aplican diversas estrategias que fueron conformando a través de su experiencia y que se convierten en su propio estilo de enseñanza. Es en la práctica donde se enfrentan a múltiples situaciones de las cuales surgen problemas a los que necesitan dar soluciones inmediatas.

Tomando como base las categorías empleadas durante las observaciones realizadas (lenguaje empleado, tipo de organización grupal, características de las actividades, relación entre contenidos curriculares y experiencia de los niños, estimulación en el uso de diferentes estrategias para la solución de problemas, interacción social, flexibilidad en el cambio de actividades y tipo de tareas), encontramos lo siguiente.

Para una mejor presentación denominamos A, B y C a las profesoras observadas, para que se tenga una mejor claridad en la secuencia de los ejemplos.

## 1. LENGUAJE EMPLEADO

Dos de las tres profesoras observadas (maestras A y B) generalmente emplean un léxico adecuado al nivel cultural e intelectual de sus alumnos. Al desarrollar sus clases van retomando las palabras de uso común que emplean los niños o bien, se establecen acuerdos acerca del significado de alguna palabra que les sea desconocida, proporcionando explicaciones cuando lo consideran conveniente. Este hecho es de suma importancia debido a la reflexión que se hace sobre la lengua escrita con los niños en el momento que se vincula con la lengua oral, por ejemplo:

### Ejemplo 18. Profesora A

*Profra. (P.) "Vamos a trabajar redacción. ¿qué es redacción?. Miren, ella va a leer un cuento (se refiere a Carolina), y ustedes... ¿qué es la redacción?, es algo muy sencillo, ustedes van a escribir de qué trata el cuento, ¿de acuerdo?, ¿sí?, el cuento se llama "El caballo de cartón."*

### Ejemplo 19. Profesora A

*Pasa a Josué a escribir la palabra China. Como no puede, la profesora le escribe 4 letras en el pizarrón: P, R, CH, L con el fin de que discrimine y diga cuál es la CH. Para que Josué la identifique le dice palabras con cada una de las letras escritas, pero resaltando el sonido de la CH: Pepe-ropa-chaleco-limón y paleta-ropa-chocolate-Luis. Con este ejercicio Josué logra identificar la letra que necesita.*

Es en el contexto del salón de clases donde tiene lugar el primer contacto del niño con la educación formal propiamente dicha, por lo que es ahí donde comienza su formación académica y donde se relaciona por vez primera con términos que algunas veces no son del uso familiar, lo cual repercute sobre todo en el aprendizaje de la lengua escrita.

Por lo que se refiere a la Maestra C, en contadas ocasiones no tiene presente que el vocabulario que emplea no les es cotidiano y esto hace que dé por conocidos algunos términos. La descripción de la siguiente secuencia de actividades ilustra esta situación.

### Ejemplo 20. Profesora C

*La profesora ha repartido a los niños recortes de revistas, las cuales presentan diferentes escenas.*

*P. "Observen bien el dibujo y piensen qué cuento podrían ustedes realizar con su dibujo."*

*Varios Niños (VN.) (Comentan, murmuran, se rien por el dibujo que les tocó.)*

*P. "Observen e imagínense qué es, qué podría ser..., una historia."*

*Niño(a) (N.) "Un cuento."*

*N. "Maestra, ¿lo pegamos?"*

*P. "Sí, en el cuaderno blanco. Observen el dibujo e imagínense, ¿qué pasa en esa escena?"*

*Los niños empiezan a trabajar. Poco después, Yaneli entrega a la maestra su producción; en la fotografía con base a la cual trabajó aparece un matrimonio donde la mujer carga a su bebé. El texto que escribió decía: "Están cargando al niño, se casó la señora y tuvo un bebé bonito y gordo." A esto, la profesora comenta:*

*P. "¡Pero no dice nada del papá! Haz una historia. Ahí sí está bien lo que dice del papá, pero házte una historia."*

*Finalmente, Yaneli agrega a su cuento: "...y el papá estuvo contento, también la mamá." Esto dictado por la profesora. A otra niña que le entrega su trabajo, le comenta:*

*P. "¡Dije un cuento, no un enunciado!" (Se dirige a todos:) "Es un cuento, no son enunciados, ¡un cuento!... No quiero un enunciado, ¡quiero un cuento!, ¡los cuentos son largos!"*

De esta secuencia podemos mencionar la necesidad de que los profesores tengan claro aspectos del desarrollo cognitivo del niño, específicamente en este caso el desarrollo de la estructura conceptual de la anticipación, ya que mientras la profesora siga pensando que es el niño quien no sabe qué es un cuento y por lo tanto cómo se redactan éstos, no promoverá actividades que apoyen el desarrollo de la inteligencia de los niños y su desarrollo psicosocial en general. Tiene que ver también con la posibilidad o no de analizar su propia práctica, ya que en este sentido está considerando que son los niños los que no saben que los cuentos son largos, sin embargo, ella no da tampoco explicación alguna ni pregunta a los pequeños qué saben acerca de los cuentos.

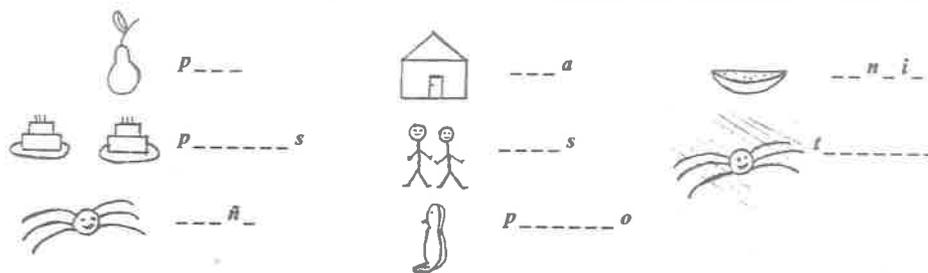
No hay respeto hacia las producciones de los niños; la insistencia en la indicación de que los cuentos son largos y que no son enunciados, da por hecho que existe un conocimiento preestablecido que los niños tienen que reconocer, no construir, es decir, el niño no interviene en el aprendizaje más que como sujeto *capturador* de lo ya existente.

## 2. TIPO DE ACTIVIDADES QUE FOMENTAN

Las profesoras son quienes deciden si X actividad será de tipo individual, en equipo o grupal. Durante el periodo de observación, las tres maestras recurrieron a la plenaria como forma de trabajo más eficaz por el número de niños, (la mayoría de los maestros entrevistados atendían en promedio a grupos de 30 alumnos); en segundo lugar de frecuencia, se trabaja individualmente y por último se opta por el trabajo en pequeños grupos, pues éste generalmente es considerado más complicado para organizar a los niños por diversas razones: porque el mobiliario no permite un movimiento libre, porque unos alumnos trabajan más que los otros, porque se indisciplinan, etc. No obstante, hubo quienes consideran que el trabajo en equipo es bueno para que los niños compartan experiencias y por tanto promueven este tipo de organización en su práctica educativa a pesar de las condiciones adversas a las que se tienen que enfrentar. El ejemplo 21 muestra el trabajo de tipo individual y el ejemplo 22 el de tipo grupal.

### Ejemplo 21. Profesora B

Posterior a haber realizado ejercicios de forma grupal, la profesora da instrucciones para la continuación de éste de forma individual. Los niños tienen que escribir el nombre del dibujo que aparece, pero respetando los espacios asignados para cada letra y la grafía que ya se ha colocado.



### Ejemplo 22. Profesora B

La actividad que se iba a trabajar era el juego del "ahorcado".

P. "Van a jugar ustedes y yo, a ver, si gana el grupo o gano yo, ¿sí?, después de que yo ponga la primera y última letras ¿sí? Yo les voy a decir: vamos a adivinar la palabra que ahí se esconde, pero si

no la encuentran vamos a empezar a poner castigos, ¿cómo es un castigo?, esto se llama el ahorcado (lo dibuja), si uno se equivoca por ahí, cada vez que se vayan equivocando se van a ir poniendo las partes del ahorcado... Y cada vez que tengan un ahorcado tienen un tache y cada vez que ganen ustedes, yo voy a tener un ¿qué?..."

T. "Un tache."

P. "Empieza con R y termina con R."

N. "Hipopótamo."

N. "Res."

N. "¿Cómo es, maestra?, ¿es grandote?"

P. "Es grandote."

N. "¿Es un animal?"

P. "No, no es un animal."

N. "¿Cómo es?"

P. "Es grandote y blanco."

VN. "¡Refresco!" "Nieve." "¡Oso!"

P. "No es un animal."

N. "¿Cómo es, maestra?"

P. "Blanco, grandote y está en algunas casas."

VN. "Casa." "¡Perro!"

P. "¡Grandote y blanco!"

VN. "¡Nube!" "Nieve."

P. "Siempre está frío."

VN. "Hielo." "Nieve." "Helado."

N. "Con la R."

N. "¿Es un refri?"

P. "No oigo... ¿revi? ¿qué es eso?"

N. "Hielo."

P. "Ya dijeron hielo. Su mamá lo ocupa mucho."

N. "Estufa." "Aceite."

P. "Siempre está frío y su mamá lo ocupa mucho."

N. "¡El refrigerador!"

P. "Ay, ¡el refrigerador!"

N. "Eso dije y no me hicieron caso."

P. "¿Tú qué dijiste?"

N. "Refri."

P. "Ah, pero no se llama refri, se llama refrigerador, además no se te entendía."

En cuanto a esta categoría resulta importante el hecho de que aunque algunos profesores mencionaron que los alumnos se motivan muchas veces por el trabajo en pequeños grupos, sea el profesor quien decida siempre cómo se va a organizar el trabajo en el aula, pero que además, elija la sesión en plenaria. Aquí habría que mencionar la poca importancia que se da al trabajo en equipo, debido entre otras cosas a que se pone énfasis en las adversidades para llevarlo a cabo y al desconocimiento de las ventajas que se obtienen, como son: generar el conflicto sociocognitivo, detección de los diferentes roles que puede adoptar cada uno de los niños, asignación de diferentes actividades (repartir material, evaluar), promover actitudes de respeto, solidaridad, tolerancia a la frustración, etc. Además el trabajo de la Propuesta se caracteriza por propiciar este tipo de trabajo.

### 3. DESARROLLA ACTIVIDADES INTERESANTES Y DIVERTIDAS

A partir de las observaciones realizadas nos percatamos que las docentes durante el desarrollo de su práctica educativa llevan a cabo tareas que fueron atractivas para sus alumnos, esto es de suma importancia ya que es bien sabido que para que el aprendizaje sea significativo se deben considerar entre otros aspectos: los conocimientos previos que tiene el niño, su nivel de desarrollo, los intereses que tiene, principalmente por el juego, es decir, hacer que éste ocupe un lugar preponderante en las secuencias didácticas que el profesor plantea.

De igual modo, observamos que durante el desarrollo de las actividades, las profesoras emplean con mucha frecuencia la manipulación de objetos concretos por parte de sus alumnos, este hecho se ve esencialmente por la necesidad que tienen de valerse de cuantos recursos les sean de utilidad, además de lo valioso que es para que el educando aprenda el trabajar con objetos que le sean conocidos y que pueda manejar directamente. Hacemos la aclaración que todo el paquete de tarjetas de actividades de la PALE se basa en juegos, pero no basta que los docentes las utilicen, lo que importa es con qué fin lo hacen, ya que en varias ocasiones los niños se pierden en detalles que no son relevantes dentro del juego y que hacen que la profesora ponga en práctica su habilidad para guiar la actividad hacia donde ella se ha propuesto, como lo muestra el ejemplo 23.

También es necesario mencionar que aunque el tipo de actividad que más prevaleció fue el grupal, las profesoras conceden especial atención a la involucración que hacen de todos sus alumnos en las diversas actividades que se realizan. Por último, el hecho de que las profesoras propicien que sus alumnos hagan una constante reflexión sobre su propio trabajo, los lleva también a promover su autonomía, aspecto tan olvidado en la educación básica y que juega un papel de primer orden en la formación de las futuras generaciones. Los ejemplos siguientes hacen referencia al trabajo que efectuaron las maestras en su salón de clases.

#### Ejemplo 23. Profesora A

*P. "¿Qué será, qué será, que es rojo y sus mamá's lo ocupan mucho para hacer las sopas? ¿Qué será, qué será, que me sirve para comunicarme? ¿Qué será, qué será, que la ocupo para dormirme, para no dormir en el suelo?"*

*Después trabajó la actividad "El rey ordena". Algunas de las cosas que ordenó fueron:*

*\*Que pasara Ana Karen a dictar 5 palabras.*

*\*Que cantaran "La Feria de San Andrés" (tres veces).*

*\*Que pasara Eric a escribir lo que dictó Ana Karen.*

*Posteriormente les contó la historia de un niño que no aprendía a leer y a escribir y trabajó con base a este cuento haciéndoles preguntas respecto al mismo.*

#### Ejemplo 24. Profesora B

*P. "Fijense lo que vamos a hacer, vamos a trabajar con unas palabras, pero ustedes me van a decir qué palabra es la que voy a decir. En esta cajita hay muchos objetos, yo voy a sacar un objeto sin que ustedes lo vean, ¿sí? y yo les voy a decir ¿qué creen que saqué? y les voy a decir por ejemplo, si hubiera una manzana ahí, empieza con MAN y termina con NA. Ustedes deben adivinar el objeto que yo voy a sacar de la cajita. Voy a sacar un objeto que es redondo y empieza con TA, ¿sí?"*

*N. "Tazo."*

*P. "Andale, tazó... Ahora, es redondo también y es de plástico."*

*N. "¿Con cuál empieza?"*

*P. "Con DI."*

N. "¿Y con cuál acaba?"  
 P. "Con DI empieza y termina con X. Es redondo y está en un plástico, bueno, es una tirota muy larga, pero está en un plástico."  
 N. "Tazo."  
 P. "Es una tira muy larga."  
 N. "Tira!" "Ficha."  
 P. "No, lo enredan en una rueda."  
 N. "Nariz."  
 P. "Dije con DI."  
 N. "¡Disco!" "Hilo" "Rueda de la fortuna."  
 P. "¡Ay!, ¿termina con x?, es para pegar."  
 N. "Resistol."  
 P. "¿Resistol empieza con DI? Es para pegar."  
 N. "Estampa." "Dibujo."  
 N. "Diurex." "Cinturón."  
 P. "Diurex. Diurex, no yurex. Diurex, con X termina."

Al ser el paquete de actividades el aspecto práctico de la Propuesta, se vuelve indispensable que una vez que el maestro entiende el fundamento de la misma, adquiera la experiencia para poder hacer uso de él cuando lo considere apropiado. En él, como ya dijimos, encontramos juegos en los que es de vital importancia se propicie el contacto del niño con el objeto de conocimiento de acuerdo con la teoría psicogenética.

Aunado a los ejemplos de observaciones presentamos algunos comentarios extraídos de las entrevistas en los cuales las docentes manifiestan de algún modo la forma como organizan y llevan a cabo sus secuencias didácticas (estilos), la importancia que le conceden a las tarjetas de actividades de la Propuesta y la utilidad que obtienen de ellas.

#### Ejemplo 25. Profesora A

"...Yo utilizo mucho material objetivo por decir, frutas naturales, naturales o de plástico, mmh, los mismos objetos que están aquí en su salón y también mencionamos los objetos que hay en sus propias casas, en la calle, o sea que cosas objetivas generalmente, ¿sí?, láminas pues también algunas, pero más, más, cosas objetivas. (...) Yo he visto que las tarjetas son muy activas, muy... que motivan mucho a los niños, por ejemplo, ahí viene, voy a mencionar la tarjeta, la tarjeta de..., así concretamente la de que menciona "un navío, navío cargado de..." ¿sí?, esa, esa la tarjeta de..., entonces yo les aviento, por decir, una pelotita o un objeto a los niños, cuando ellos lo cogen ese objeto que yo les doy, me dicen alguna..., lo que yo les estoy preguntando, ya están ellos listos a contestar, si yo les estoy preguntando seres vivos, ahí en los seres vivos no sólo estoy trabajando español, estoy utilizando..., lo estoy vinculando, la estoy vinculando esa tarjeta de "un navío, un navío, navío cargado de..." la estoy vinculando con, con ciencias naturales porque les estoy preguntando seres vivos, y al decir "pasa al pizarrón a escribir" ya están ellos teniendo un mejoramiento en escritura ¿no?, en escritura, y también al mencionarlos ellos, porque también los dicen de manera oral también ellos, este, mejorando su lengua ¿no? Entonces, tanto su expresión oral como expresión escrita. (...) Yo si les doy mucha libertad, si platican, si juegan, pero en el momento de trabajo, trabajo, "a ver niños ahora si vamos a hacer esto", lo hacemos en el momento en que cantemos vamos a cantar, en el momento que ustedes van a hacer un juego hasta yo juego con ustedes, porque yo hasta me he puesto la máscara del lobo..."

El texto anterior nos hace pensar en la importancia que reviste el hecho de que los maestros tengan claros los objetivos educativos que se han propuesto, además de la metacognición que hagan de su propia práctica para poder establecer una relación adecuada entre las diferentes áreas del

conocimiento. Esto quiere decir hacer que el niño vea el mundo del conocimiento como un todo relacionado y no cada campo del saber ajeno a los otros. Esto le ayudará a desarrollar un pensamiento lógico y a construir interrelaciones entre las causas y efectos de determinados sucesos o fenómenos de la realidad.

Al final del ejemplo anterior la profesora hace referencia a un aspecto descuidado en el hecho educativo que es que el profesor ocupe un rol importante en las secuencias didácticas que él mismo planea, es decir, que se involucre también en las actividades durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; esto trae en sí mismo que el docente sea visto por los niños como un ser real con limitaciones y aciertos, un compañero de las actividades y no como el maestro intocable y poseedor del saber.

#### **Ejemplo 26. Profesora B**

*"...O sea tú pones una actividad en general. ¿sí?, pero ¿cómo te diré?, no ves..., si ves los intereses de los niños pero de una forma global, todos juntos. (...) Para mí es más difícil que aprendan a leer y escribir que aprendan la numeración. (...) (Antes) empezábamos a buscar y a leer los títulos de las tarjetas y les decíamos y empezábamos a separar, "no, pues que esta tarjeta dice esto, ¿tú qué crees?", "no, pues sí sirve", "órale" y empezábamos como auxiliar o como una forma de entrarle al tema pero así, así como algo para realizarlo, algunas tarjetas sí sirven para eso, pero la mayo..., muchas no. Sirven para la lecto-escritura, la lectura más bien, hay muchas que sirven para pura lectura."*

De lo anterior podemos rescatar la importancia del trabajo en conjunto que realizaron las maestras al analizar las tarjetas en relación a su funcionalidad ("si sirve") al ir seleccionando las tarjetas de actividades que podían emplear. Este tipo de acciones tienen que ver con un aspecto importante pero que ha sido poco productivo: los grupos colegiados; estos deben constituirse en una de las tareas más importantes de la escuela, dado que son espacios que pueden convertirse en áreas de discusión, retroalimentación y generadoras de soluciones a problemas concretos.

#### **Ejemplo 27. Profesora C**

*"No conozco bien las tarjetas, las llegué a conocer, pero aquí en la escuela que yo tenga tarjetas y que diga "ésta voy a trabajar", no. (...) Las tarjetas, por ejemplo, nada más traen puras letras, no trae, este..., conocimiento de... para qué nos sirve por ejemplo..., la ciudad y el campo, eso no lo trae en las tarjetas ni en ninguna parte de PALEM."*

El ejemplo anterior hace referencia a dos aspectos que quisiéramos retomar. En primer lugar a la falta de material de la Propuesta como son las tarjetas que, como ya hemos dicho, son un referente básico para el docente, y en segundo lugar, a la falta de claridad en relación al trabajo que implica la PALE. La profesora piensa que para que fuera una buena Propuesta tendría que incluir los contenidos programáticos, o sea, que le indicara la forma de trabajo de todo lo que ella tiene que abordar en el aula; la Propuesta, como ya lo hemos mencionado, tiene un sentido diferente, ya que no indica paso por paso lo que se tiene que hacer y se refiere al área de la lecto-escritura, aunque los principios pedagógicos puedan generalizarse a toda la práctica educativa.

#### 4. RELACION ENTRE CONTENIDOS CURRICULARES Y EXPERIENCIAS DE LOS NIÑOS

Con relación a esta categoría encontramos que las tres maestras toman en cuenta las vivencias que los niños han tenido, aunque las retoman de modo diferente y en cualquiera de los tres momentos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es fundamental que el profesor al planificar y desarrollar las secuencias didácticas, tome en consideración las experiencias que traen los alumnos de sus ámbitos familiares, ya que en la medida en que lo haga, la asimilación de los contenidos curriculares tendrá significatividad para ellos y por tanto serán duraderos y útiles, al encontrar ellos mismos el sentido a lo que se enseña en la escuela.

Es digno de mencionarse el hecho de que la profesora A fue la única que no sólo vincula los contenidos curriculares con la experiencia de sus alumnos sino que además busca casi en todo momento la relación con las otras áreas de aprendizaje, lo cual podría ser un indicador de un mejor dominio y comprensión que tiene de la PALE y de su trabajo en general.

De los profesores entrevistados hubo algunos que señalaron que al ser el medio socioeconómico de los niños muy pobre, presentan un escaso acercamiento al mundo de la lengua escrita, sin embargo la mayoría conviene en que sí existe una base de la cual pueden partir para hacer esta vinculación, el siguiente ejemplo ilustra esto.

##### Ejemplo 28. Profesora C

*La actividad que se desarrolla es dictado de enunciados con base a algún apellido, siguiendo un orden alfabético en estos últimos.*

*P. "...Por ejemplo de los del futbol, un apellido que empiece con F."*

*N. "¡América!"*

*T. (Se ríen.)*

*N. "Estrada."*

*P. "No, ése no..., ¿no hay alguno que se apellide Fernández... del futbol?"*

*N. "Sí, ¡Flores!"*

*P. "Ah, Flores, vamos a escribir Flores. (...) A ver, este, Arturo, ¿algún futbolista que tenga un apellido con G?"*

*Arturo no contesta.*

*N. "Yo, Joaquín del Olmo."*

*P. "No, Joaquín es nombre. Apellido... ¡Ay!, ¿no que ven mucho futbol?"*

*N. "Ah, pero no los nombres... Maestra, ¿por qué no borramos Estrada y ponemos Escoponi?"*

*P. "¿Qué es Escoponi?"*

*VN. "¡El guardameta del Cruz Azul!"*

##### Ejemplo 29. Profesora C

*Los niños tienen en sus mesas revistas, tijeras y resistol que la profesora ha repartido.*

*P. "Van a hacer otro ejercicio en donde van a recortar, fjense bien, si encuentran una niña que crean que más o menos se parece a ustedes, la recortan, o si no, a una muchacha como ustedes crean que así van a ser de grandes, ¿sí? Los niños, un niño que crean que se parece a ustedes y, o un joven que crean ustedes que así van a ser de grandes. Y van a escribir algo relacionado a ustedes: lo que les gusta, lo que no, cuántos hermanos tienen, en dónde viven, con quién viven.*

### Ejemplo 30. Prueba piloto

P. "El día de antier jugó la selección, ¿verdad?"

N. "¡Sí, y quedaron empatados!"

P. "Bien, fíjense que ayer que no vine, estuve recordando lo del fútbol y me acordé de ustedes y me puse a escribir un enunciado, ¿sí? y quiero que vean y observen el enunciado que escribí (lo pega en el pizarrón, dice: **Los futbolistas mexicanos están preparados para ganar.**) Está un poco grande."

N. "Está muy grandote."

N. "Maestra, creo que México juega otra vez el martes con Bélgica."

P. "Sí. A ver, levante su manita quien me quiera leer el enunciado (algunos la levantan). ¡Uy! ¿Jonatan y Carmen no lo quieren leer?"

VN. "Yo, maestra."

P. "A ver, Juan Humberto, lee el enunciado fuerte, escúchenlo."

JH. "Los futbolistas mexicanos están preparados para ganar."

P. "Los futbolistas mexicanos están preparados para ganar, ¿si será cierto?"

VN. "Sí van a ganar."

P. "¿Si estarán preparados para ganar?"

T. "¡Sí!"

### Ejemplo 31

"...O sea, yo cuando empecé también con español y ya después conforme íbamos viendo las letras, ¡ah!, pues dice Sabritas, miren aquí, allá, o sea como que vas tomando de las experiencias cotidianas de los niños para enriquecer tu trabajo. Pero desgraciadamente te encuentras que hay niños que tienen un mundo mucho muy limitado, muy pequeño y pues obviamente sus aportaciones son muy pobres en comparación con las de los otros. Simplemente al salir de la escuela, ah, vamos en la carretera; ahí el niño se baja del cerro y muchas cuestiones, así es que tienen un ámbito muy, muy pobre y pues aunado a que llamas a junta y te dicen las mamás que no saben escribir..."

Como vemos, cobran especial relevancia las expectativas y apoyo que aporte el medio familiar a la educación formal del niño, porque en la medida que el entorno de éste esté lleno de experiencias que tengan que ver con el contacto con portadores de texto, el proceso de adquisición de la lengua escrita se verá enriquecido. De esta forma, es indispensable que se dé una estrecha relación entre los actores del acto educativo maestro-niño-padres de familia, aspecto que se retoma en toda la Propuesta. La vinculación entre contenidos curriculares y experiencias de los niños precisa exactamente de la relación entre estos ámbitos y significa de alguna manera, lo que Freinet nos enseñaba: la apertura que debe darse desde la escuela para dejar entrar a la vida en ella.

## **5. ESTIMULA EL USO DE DIFERENTES ESTRATEGIAS EN SUS ALUMNOS PARA LA SOLUCION DE PROBLEMAS**

Es de suma importancia que el profesor anime al niño a que dé respuestas a las situaciones conflictivas que le plantea, aunque éstas sean erróneas. Para que esto se presente es imprescindible que ejercite en ellos la confianza y la seguridad en sí mismos, no manifestando enojo, malestar, impaciencia o burla ante las diferentes tácticas que el niño emplea en la solución de problemas y en cambio, hacer énfasis en la reflexión de sus propias respuestas y en su modo de proceder para llegar a ellas.

Los siguientes ejemplos ponen de manifiesto el diferente tipo de apoyo y/o estimulación, que proporcionaron 2 de las profesoras observadas.

### Ejemplo 32. Profesora A

Trabajaron con un cuento que la profesora narró sobre un príncipe que va a un país donde existen frutas mágicas, con el fin de traer una manzana que necesita la princesa para curarse de una enfermedad. Al finalizar la narración, comenta:

P. "¿Qué creen niños?, les voy a hacer unas preguntas, pero ¿qué creen?"

VN. "¿Qué?"

P. "¿Ya se dieron cuenta que yo no le he puesto nombre al cuento?, yo no le he puesto nombre al cuento. ¿Quién le quiere poner nombre al cuento?"

VN. "¡Yo, yo!"

P. "A ver, no digan yo, nada más levanten su mano... A ver, Enrique ¿cómo te gusta este cuento...? ¿cómo te gustaría que se llamara este cuento? Pásale acá mi vida... Yo no le he puesto nombre al cuento... Y vayan pensando cómo quieren que se llame la princesita y cómo quieren que se llame el príncipe. (Dirigiéndose a Enrique:) A ver, mi vida. Enrique, ¿cómo se va a llamar el cuento?"

Enrique piensa y permanece callado.

VN. "Yo, maestra."

P. "¿Cómo se va a llamar el cuento?"

Enrique. "El país de las frutas mágicas."

P. "¡Ah, ya está!... "El país de las frutas mágicas." Muy bien, muy bonito. Escriban entonces: el cuento se llama..."

N. "El país de las frutas."

P. "El pa-ís de las fru-tas má-gi-cas."

Posteriormente les hace preguntas en relación al cuento: ¿De qué color era el caballo del príncipe?, ¿cuántos días tardó el príncipe en llegar?, ¿qué frutas había?, ¿cómo era la princesa?, ¿qué entendieron del cuento?, ¿les gustó? Después les pide a algunos niños que pasen a contar un cuento, casi nadie quiso. Finalmente pasa un niño y cuenta el del lobo feroz y una niña el de Blanca Nieves.

### Ejemplo 33. Profesora C

Los niños están recortando dibujos de una monografía relacionados con el aseo, en ese momento todos recortan el de un niño que se está bañando.

P. "¿Ya terminaron?, ¿ya? Bueno, rápido, vamos a escribir unas letras. Miren, aquí no importa, no importa que no queden las letras en cada cuadrito, ¿si me entendieron? (lo comenta mientras escribe un pequeño texto en la parte cuadriculada del pizarrón.) Para que les quepa hagan la letra más chiquita, pero nada juntito, va separado. Bueno, ¿cómo le ponemos a este dibujo?"

Elizabeth. "¡Dibujo del aseo!"

P. (Sin hacerle caso.) "Baño diario..., ba-ño di-a-rio." (Lo escribe.)

La diferencia y contraposición entre los dos ejemplos es percibida desde la primera lectura. En el primer caso se pregunta a los niños con el fin de tomar en cuenta sus respuestas, en el segundo, para dar la respuesta ya preparada. El ejemplo 32 demuestra el tipo de actividades que pueden generarse a partir de la narración de un cuento, como puede ser dibujarlo, inventar personajes y tramas, hacer preguntas en torno a él, en pocas palabras, el estímulo que puede proporcionarse a la imaginación y creatividad del niño.

El ejemplo 33 pone de manifiesto un rito escolar: primero: preguntar a los niños bajo el supuesto que ellos opinen; segundo: algunos niños responden, pero no se repite la pregunta con el fin de generar más respuestas; tercero: la maestra da la respuesta *correcta*. No existe comunicación y no se genera el conflicto sociocognitivo, preguntar es sólo parte de un ritual, de hábitos de la práctica docente.

## 6. INTERACCION SOCIAL EN EL GRUPO

Sabemos de las ventajas de la interacción social y de todo lo que ésta puede desarrollar, por ejemplo, permite desplegar una serie de valores útiles para la convivencia armónica de los sujetos, valores tales como la solidaridad, el respeto, la confianza, la cooperación, etc. Esto lo reconocen las maestras y con base a ello fundamentan el tipo de actividades que realizan.

No hay que olvidar, sin embargo, que organizar el trabajo en equipo o de forma grupal no necesariamente remite a una interacción social productiva, los niños pueden estar reunidos en un equipo y no tener tema de discusión porque todos opinan lo mismo en relación a un tema X o bien, todos estar en el mismo nivel de conceptualización de la lengua escrita.

La riqueza de este tipo de relaciones se logra en buena parte cuando el docente dirige la actividad de modo que los niños se cuestionen sus propias respuestas o las de sus compañeros, es decir, que plantee situaciones que deriven el conflicto sociocognitivo. Las profesoras observadas lo realizan básicamente en función de su experiencia.

### Ejemplo 34. Profesora B

*La profesora trabajó con dos listas de palabras:*

manzana - madera - mango - mula  
vestido - venado - vivo - vuelo

*Los niños tenían que encontrar el parecido de las palabras en cada una de las listas. Ella pidió primero a algunos niños que las leyeran y después preguntó a un niño:*

*P. "A ver, ¿en qué se parecen esas 4: manzana, madera, mango y mula?"*

*Este tipo de preguntas fueron las que se repitieron y comenzó a trabajar con la segunda lista.*

*P. "¿Y con la de mula se puede escribir vuelo?"*

*Algunos declan que sí. Pero dijeron que si o que no, les preguntaba por qué.*

Seleccionamos este ejemplo porque a través de las preguntas formuladas por la profesora, se dio una interacción en la que las opiniones respecto al tema eran diferentes y les permitía a los niños cuestionarse si su respuesta era la correcta y por qué. Es por esto que es importante que los docentes propicien las interacciones entre los niños a partir de sus propios comentarios y respuestas para que aprendan actitudes que en un futuro les serán de utilidad en su desenvolvimiento y desempeño en cualquier actividad que realicen.

## 7. PROPICIA LA REPRESENTACION GRAFICA Y LA ESCRITURA ESPONTANEA DE LOS NIÑOS

Para que el niño trabaje en un ámbito en el que se sienta a gusto debe empezarse por propiciar la creación del mismo. La forma para hacer que el niño se sienta en confianza para expresarse oralmente y por escrito es precisamente dándole libertad para hacerlo y respetando sus escritos, independientemente de las características que éstos tengan.

Por lo tanto, es indispensable que el docente conozca el proceso de adquisición de la lengua escrita, esto le permitirá comprender que las producciones de los niños serán diferentes en función del nivel

de conceptualización en que se encuentren y no se afanará en querer evaluar a todos bajo los mismos criterios. Puede aprovechar los errores de sus alumnos para que reflexionen sobre la lengua escrita, esto se enriquece aún más cuando son compartidos al resto del grupo con el fin de que todos analicen, no que señalen al compañero que los comete.

#### Ejemplo 35. Profesora A

*La maestra aprovecha que Josué intentando escribir en el pizarrón **sandía**, escribe **saia**.*

*P. "El dice que dice sandía, pero, ¿ya se dieron cuenta que le faltan algunas letras?"*

*VN. "Sí."*

*P. "¿Quién quiere pasar a poner las que le faltan?"*

*Pasa Mayra y escribe **sadía**. Pedro, otro niño, califica la producción hecha por Mayra. Pasa Daniel a intentar escribirla correctamente, pero escribe **sanbia**.*

*P. "¿Están de acuerdo con Daniel?"*

*VN. "No."*

*Finalmente, Víctor pasa y la escribe bien, aunque sin acento. La maestra lo hace notar preguntando si le faltará algo. Hay diferentes opiniones: lleva acento en la **i**, en la **o**; se llega a un acuerdo de cómo se escribirá ese día, pero que todos investigarán por su cuenta cómo se escribe. Posteriormente recapitula todo el proceso que se siguió en la escritura de la palabra para que se den cuenta cómo se fue avanzando. Resalta que pudieron trabajar y aprendieron mucho gracias a la aportación de Josué.*

#### Ejemplo 36. Profesora B

*P. "A ver, pongan atención, aquí tengo dos palabras, una es el nombre de esto..." (muestra un yoyo.)*

*VN. "Yoyo."*

*P. "...Y otra es el nombre de esto (muestra un llavero pequeño). Ernesto, fíjate bien, aquí dice una cosa y aquí dice esta otra (le muestra los objetos y señala el pizarrón en donde está escrito: yoyo y llavero), ¿cuál es el nombre de esto? (le enseña el yoyo). Pasa Ernesto a señalarme el nombre de esto."*

*Ernesto pasa al pizarrón y señala correctamente.*

*P. "A ver, Teresita..."*

*La mención del nombre de la niña le indica a ésta que tiene que pasar a señalar dónde está escrita la palabra yoyo. Señala también bien al igual que un tercer niño: Emanuel.*

*P. "A ver Sergio, ¿está correcto lo que dijeron los tres o está incorrecto?"*

*Sergio. "Está correcto."*

*P. "¿Se fijan?, y ¿cuál es más grande: el yoyo o las llaves?"*

*T. "El yoyo."*

*P. "Bien, ¿ya se fijaron que aunque éste sea grande tiene un nombre... chiquito?, ¿sí?, es una palabra chiquita. Y esto (llavero) tiene una palabra..."*

*T. "...Grande."*

En ambos ejemplos se puede ver la actitud de las profesoras hacia las respuestas de los niños, aquí cabe resaltar la reflexión que promueven en sus alumnos hacia las producciones que hacen, además de la crítica que se propicia en ellos hacia su proceder en general y hacia su propio aprendizaje en particular. Se puede notar además la reflexión que se hace sobre la lengua escrita, a partir del diálogo con el grupo.

## 8. FLEXIBILIDAD PARA MANTENER O CAMBIAR LA ACTIVIDAD ENTRE LOS NIÑOS

De las tres profesoras es la profesora A la que ha logrado un mejor desarrollo de actividades de la Propuesta, de tal manera que puede combinarlas, variarlas o desprender más de una misma, sin que por esto se pierda la finalidad que se persigue. Esto podría estar correlacionado con la idea que subyace a su práctica educativa en relación a la creatividad y disposición que debe tener el docente hacia la aplicación y organización de sus actividades dentro del aula escolar.

### Ejemplo 37. Profesora A

*La actividad inicial fue la petición a dos niños para que contaran lo que hicieron el fin de semana. Después trabajó la actividad de "El Rey ordena", (la cual sabe que le agrada mucho a los niños.) Posteriormente, les narró un cuento a sus alumnos acerca de un niño que no aprendía a leer y escribir y hace preguntas con relación a éste. Finalmente, pasa a alguien más a que dicte 5 nombres propios, preguntando primero a qué se refieren éstos.*

A diferencia de ella, las otras dos maestras tienen un estilo diferente, la profesora B inicia, desarrolla y concluye las actividades tal cual lo indica la tarjeta, no hay cambios durante ésta, la tarjeta le determina de alguna manera lo que se tiene que ir haciendo. Por su parte, la profesora C toma más bien el sentido general de la actividad pues parece no tener una idea clara y precisa de lo que se pretende con cada una de las actividades, podríamos afirmar que promueve que los niños "hagan" lo que la actividad indica, pero no propicia conflictos, dudas y preguntas que faciliten la comprensión del sentido de ésta y por ende, reflexionen acerca de la lengua escrita.

## 9. TAREAS

Sólo se pudo observar el tipo de tareas que se dejan en el trabajo de la profesora C, porque por el horario establecido para la realización de las observaciones era poco antes de concluir la jornada escolar, a diferencia de las otras dos cuyas observaciones eran al inicio y a la mitad.

Ocasionalmente, las tareas que deja ésta tienen que ver con planas, *escribir* la numeración que ella deja, etc., pero por lo general esto último es lo que caracteriza el tipo de trabajo que se solicita o bien, los combina.

Solicita por ejemplo que pregunten a su mamá y a su papá qué estudiaron y si trabajan, qué hacen en su trabajo y cómo, pero esto a su vez lo combina con otra tarea que es escribir los números del 40 al 50, obviamente son dos tipos diferentes de tareas, mientras que en una se intenta que el niño investigue, la otra remite a una producción mecánica; para el niño, en consecuencia son asuntos que nada tienen que ver.

Del trabajo que se llevó a cabo durante la prueba piloto rescatamos dos ejemplos representativos, el primero muestra el tipo de tareas que no implican necesariamente una obligación para los niños y que les resultan significativas, el ambiente en el que la tarea se solicitó era propicio ya que se estaba trabajando el tema y los niños estaban interesados en él. El segundo ejemplo refiere la autoevaluación que se puede desarrollar con los niños.

### Ejemplo 38. Prueba piloto

P. "Fíjense la tarea que les voy a dejar, pero ésta no la van a escribir... ¿están atentos?"

T. "Sí."

P. "Lo repito nada más una vez, ¿de acuerdo?"

VN. "Sí, maestra."

P. "Van a pensar varios medios de transporte, varios. Pensarlos, no los van a escribir, sólo los van a pensar, ¿sí? Se los pueden contar a su mamá, a su abuelita, a su tía, a su prima, a su cuñada, a quien sea. Se los van a contar, van a decirle cuántos medios de transporte hay. Y cuidado, ahí va lo importante: pero también le van a contar cómo se pueden decir estos medios de transporte si hablaríamos de muchos o hablaríamos de uno solamente, ¿de acuerdo?, ¿lo vamos a hacer así?"

T. "Sí."

P. "¿No es necesario que se los repita?"

T. "No."

### Ejemplo 39. Prueba piloto

P. "¿Todos listos para calificarse?"

T. "¡Sí!"

P. "No se hagan trampa ustedes solitos ¿eh?, porque si ustedes se las corrigen ¿qué pasa?, a ver, si ustedes se las ponen buenas ¿qué pasa, eh?, ¿a quién perjudican?"

VN. "A nosotros."

P. "¿A la maestra?"

T. "No."

P. "No, ¿verdad?" Muy bien, fíjense muy bien, voy a escribir la primera, ¿que dicté en la primera?"

T. "Los enanos en la arena."

P. "Esto debió haber quedado escrito así, (escribe los en el pizarrón.) ¿Quién escribió esto?"

VN. "¡Yo!"

P. "Bravo, dñense un aplauso...(Los niños aplauden.) Pero ahora va a faltar si ustedes de aquí separaron..., ¿enanos va junto con los?"

T. "No."

P. "¿Qué tenían que dejar?"

N. "Separar."

N. "Un espacio."

Las tareas se han convertido en algo fundamental para el trabajo escolar y debieran ser más bien un trabajo optativo por la diversidad de ámbitos familiares de los que provienen los niños y el escaso sentido que tienen si no se vinculan a su vida cotidiana. Bien sabemos que el trabajo resulta mucho más productivo a largo plazo si éste es significativo a si es una reproducción inmediatamente posterior a la clase del maestro, pero que no tiene más que esa característica: reproducir mecánicamente. Es por ello que en la PALE se alude a ellas como trabajos sencillos y que no absorban mucho tiempo del que tiene el niño en su casa.

### 4.2.3. Evaluación

El momento de la evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje no es menos importante que los dos anteriores, por el contrario, provee al docente de información bastante útil en relación al logro de los objetivos que se haya planteado, dando cuenta del avance que van teniendo sus alumnos en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

De la muestra, todos los maestros al preguntarles acerca de la evaluación, coincidieron en aplicar el examen bimestral oficial dispuesto por la SEP además de las evaluaciones trimestrales que contempla PALEM durante todo el ciclo escolar. Aspectos como participación en clase, disciplina, responsabilidad ante las tareas tanto en el aula como en su casa, etc., también fueron mencionados.

En relación a la evaluación, del total de la muestra un 34.6% (9) la consideran una parte trascendental del proceso enseñanza-aprendizaje, tanto la evaluación formal como la de PALEM; para un 30.7% (8) es únicamente un referente para darse cuenta del avance que van teniendo sus alumnos en el proceso de adquisición de la lengua escrita, un 11.5% (3) mostraron indiferencia hacia la evaluación de PALEM. Por otra parte, sólo 7.6% (2) mencionaron conocer poco de ella, sólo para un 3.8% (1) resulta un trabajo adicional y molesto y un 11.5% (3) no hace comentario alguno acerca de ella. Es este aspecto creemos importante mencionar que en total un 34.6% (9) de los profesores no le asignan a la evaluación de PALEM el peso suficiente y necesario, esto puede ser debido entre otros factores, al escaso conocimiento que se tiene sobre la PALE o bien, a la incomprensión que se tiene de la misma.

Las tres profesoras observadas tienen entre sí una concepción diferente acerca de lo que significa evaluar. De ellas, la maestra A emplea la evaluación para planificar su práctica educativa, además de dar apoyo individual y constante a cada uno de sus educandos, a pesar de tener un gran número de alumnos. Al respecto, durante la entrevista mencionó lo siguiente.

#### **Ejemplo 40. Profesora A**

*"...Yo me baso a ver que..., que... si puede, (el niño) ¿sí? y también tomo otros, no sólo lengua escrita y matemáticas, no, no; también evalúo otros aspectos, como también su conducta, su manera de desempeñarse en actividades manuales, en educación física, de hecho todo, todo se integra porque la educación es integral, ¿verdad?..."*

La maestra B pertenece al grupo de profesores que toman la evaluación de PALEM como un mero referente para ver en qué nivel se encuentran sus alumnos y con base a ello proponer actividades.

#### **Ejemplo 41. Profesora B**

*"(La evaluación es) ...nada más como un auxiliar para que yo sepa a qué nivel van los niños... y como un auxiliar para saber la mayoría..., este, ¿cómo te diré?, que la mayoría qué letra le falla supongamos o a qué nivel están para hacer ejercicios, para que maduren y suban de nivel y asimilen otras letras o otro tipo de ver la lecto-escritura, pero na'más es para eso, pero no sirve para la boleta..."*

Por último, la maestra C menciona que le gusta la evaluación porque le parece sencilla y le sirve para darse cuenta cómo van los niños.

#### **Ejemplo 42. Profesora C**

*"No la utilizo para calificar la boleta, no, nada más para darme cuenta en su nivel cómo van avanzando, no sirve para calificarlos. (...) (Tomo en cuenta) que vayan aprendiendo, que vayan cumpliendo con el material, y que se vea que si vayan aprendiendo, no nada más a leer, sino también otros aspectos. O sea que trabajen también de otra forma, que también hagan sus ejercicios, porque nada más lectura, lectura..."*

Para la evaluación que se realiza dentro de la PALE es necesario que el maestro no sólo se aboque a aplicar y/o interpretar los resultados, sino y sobre todo, a utilizar la información obtenida para

orientar su práctica docente, diseñando o rediseñando actividades en el aula y definiendo la forma de organización del trabajo de sus alumnos con base a su nivel de conceptualización, de otra manera los efectos esperados serán puramente administrativos.

Esto tiene que ver con un cambio de actitud y concepción hacia lo que significa evaluar. En este sentido cobra especial relevancia el conocimiento teórico que posea el profesor sobre la Propuesta, ya que en la medida que domine todo el bagaje teórico de la PALE tendrá una mayor claridad con relación a su propio papel como promotor de situaciones didácticas adecuadas y que contribuyan a optimizar el proceso de adquisición de lengua escrita.

La aplicación de la evaluación de PALEM requiere una comprensión de lo que se está solicitando al niño, por ello es que algunos profesores piensan que es un tanto complicada no sólo la aplicación, sino y sobre todo la interpretación de los resultados. Debido a esto es que los asesores apoyan este momento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Durante el periodo de observaciones se aplicó la tercera evaluación de la PALE y resultó interesante ver su aplicación en el grupo de la profesora B, donde fue la asesora quien dio la instrucción a los niños, cabe mencionar que la primera parte de la evaluación es un dictado de 10 palabras de un mismo campo semántico que en esta evaluación es de útiles escolares, y la segunda parte es un trabajo de redacción con un tema específico: qué les gusta de la escuela. La descripción sucinta es la siguiente.

#### Ejemplo 43

*Asesora. (A.) "Les voy a dictar nombres que son útiles de la escuela, útiles escolares y cosas que se usan en el salón de clases."*

*Dicta las palabras y les aclara que las vayan escribiendo en lista. La hoja que les ha repartido es de tamaño oficio, hasta arriba han colocado su nombre, en una página de la hoja escribirán el dictado y en la otra cara realizarán su redacción. Una vez que el dictado concluye, ella prosigue.*

*A. "Van a escribir por qué les gusta la escuela, qué les gusta de la escuela. Piénsenlo bien..., si les gusta el recreo, hacer dictado, el edificio... y escriben por qué les gusta.*

*Iván. (Quien después de un rato lleva un renglón escrito:) "¿Más cosas maestra?"*

*A. "Si quieren llenar la hoja de cosas que les gustan está bien." (A Jazmin:) "¿Qué otras cosas haces en la escuela?" (A Emanuel que entra al salón:) "Emanuel, atrás de la hoja vas a escribir todo lo que te gusta de la escuela." (A Tania:) "¿Nada más? ¿Es todo lo que te gusta?"*

*Una de las producciones finales que ejemplifica el tipo de trabajos que realizaron la mayoría de los niños en la parte de redacción, es la de Juan Carlos:*

*el recreo  
estudiar  
correr  
dibujar*

Lo que este ejemplo nos hace pensar es que si la producción final de los niños resulta no ser un trabajo de redacción, sino más bien una lista de palabras, había que analizar el por qué. Se dirá que los niños todavía no realizan un trabajo en el que puedan manifestar sus ideas y enlazarlas, pero nosotras cuestionamos la otra parte, es decir, lo que se le está pidiendo al niño que haga; resulta lógico que si el niño efectúa un dictado de cosas en el que se le dice que se escriban en forma de lista y posteriormente se le pide que escriba las cosas que le gustan de su escuela, pues finalmente al niño

ambas instrucciones le están significando lo mismo, sólo que la primera se la dictan, la segunda no, aunque si la orientan.

### 4.3. *Problemas y necesidades*

¿Qué es lo que los profesores demandan?, ¿qué, desde su punto de vista es necesario para realizar un trabajo de enseñanza más eficaz?

Es probable que a raíz de los datos proporcionados hasta este momento, ya se hayan detectado algunos de los problemas y de las necesidades implícitas y explícitas del trabajo docente y aunque nuestro trabajo se refiere a las que competen a la aplicación de la PALE, se encontrarán en él otras que tienen que ver con la práctica docente en general, pero que de cualquier manera limitan la aplicación de la Propuesta.

Las necesidades explícitas fueron las siguientes.

\* **Cursos.** Los docentes manifiestan como necesidad primordial que se les otorguen los tiempos y espacios adecuados para conocer la Propuesta, abriendo cursos de carácter práctico, previos a la aplicación de ésta y frecuentes. Además que sean impartidos por gente preparada con conocimiento amplio de la teoría y aplicación de la PALE, pero que se les dé la difusión necesaria y oportuna.

\* **Materiales de la Propuesta.** Reclaman la entrega oportuna de materiales de la PALE, sobre todo de las tarjetas, ya que aunque posean el manual (lo hayan leído o no), éstas constituyen una parte importantísima para su trabajo.

\* **Vinculación con el ámbito familiar.** La concepción tradicional de la enseñanza de la lengua escrita por parte de los padres de familia constituye un obstáculo a su labor y puede originar conflictos en el aprendizaje del niño. La concepción que tienen los padres sobre la lengua escrita y que por lo tanto, se manifiesta en expectativa de la actuación del docente, es ver resultados en lo cuantitativo, es decir, que se trabajen planas de letras, de números, y si el niño llena los cuadernos rápidamente, los padres están satisfechos. En lo cualitativo se pide que la definición de las letras sea cada vez mejor (sin salirse del cuadro, etc.), para lo cual, el niño tiene que ejercitar la escritura.

El profesor que tiene bien claro cuál es el proceso de adquisición de la lecto-escritura tiene que hacer labor de convencimiento con los padres, sobre todo para que no se interfiera el aprendizaje del pequeño.

\* **Desconocimiento de las autoridades sobre el proyecto.** Durante el trabajo de campo los profesores reiteraron el constante problema de bloqueo a su trabajo por parte de las autoridades, quienes muchas veces no conocen el proyecto, no están convencidos de sus resultados o no les interesa, exigiéndoles a los profesores resultados inmediatos o rechazando su trabajo porque consideran que promueve la indisciplina.

Las necesidades que a nuestro juicio son implícitas las consideramos parte todas ellas de la confusión sobre la Propuesta, las mencionamos a continuación.

\* **Confusión respecto a PALEM.** Tres son los tipos de confusiones que regularmente aparecieron en las entrevistas. El primero es respecto al origen de PALEM, se cree que éste tiene como foco de interés la atención a los niños con problemas de aprendizaje por haberse iniciado en Educación Especial. Por lo tanto y en la medida en que el asesor lo acepta, se convierte prácticamente en orientador, canalizador o gestor psicopedagógico.

El segundo es el problema al que se enfrentan para definir la Propuesta, la mayoría lo denomina método, a pesar de que en la introducción del manual se aclara la diferencia entre método y propuesta. Esta duda puede tener de origen no la idea de que PALEM sea un método, sino tal vez el problema sea qué se está entendiendo por método, de cualquier manera es un hecho importante la forma en que definen a la Propuesta.

El último tipo de confusiones son las que aluden al *requisito* o la condición que piensan es necesaria para obtener resultados satisfactorios: un grupo reducido de alumnos. Este es uno de los problemas más fuertes para los docentes, atender 30 ó 35 niños que se encuentran en diferentes niveles de conceptualización y que requieren atención, no es asunto fácil; aunado a esto, ellos aluden a la carga administrativa que se vuelve todavía mayor.

Hasta aquí hemos descrito la situación que prevalece con el trabajo de la Propuesta y de alguna forma hemos esbozado algunas problemáticas de la práctica docente.

A continuación describiremos dos aspectos: asesorías y cursos, los cuales hemos tenido que ir considerándolos como parte primordial para la práctica del maestro, si bien, ambos aspectos no determinan las necesidades psicopedagógicas, hay que tenerlos en consideración porque éstas se encuentran asociadas de una u otra forma a la información que se recibe. Por consecuencia no podemos negar que la información que el docente recibe de la Propuesta responde al por qué de la práctica, le da sentido a los fines educativos y orienta el cómo lograrlos.

#### 4.3.1. Asesorías

Un criterio inicial para el análisis de las asesorías es la frecuencia con que se otorgan, obviamente ésta no nos indica gran cosa acerca de la calidad con que se dan, pero sí nos permite un acercamiento al tipo de apoyo que se proporciona al docente.

Los asesores que visitan al docente continuamente, es decir, dos o tres veces por semana conforman un 30.7% (8 profrs.) de la muestra, quienes lo hacen cada semana o cada dos semanas son un 50% (13) y finalmente quienes sólo asisten con el maestro en fechas de evaluaciones son el 19.2% (5) restante.

El asunto de la periodicidad es un asunto relativo porque no todos los maestros requieren de asesorías dos o tres veces a la semana, esto es, aunque oficialmente el asesor debería cubrir esta periodicidad, no siempre es necesario con todos los docentes. El problema radica precisamente en que no se

determina qué profesor es quien requiere más apoyo y quién no, o por lo menos, no se determina esto bajo los mismos criterios, encontramos así maestros que se inician en la aplicación de la Propuesta para quienes el manual y la guía de evaluación son los documentos que se convierten en su asesor porque el oficialmente designado sólo cumplió un papel de promotor de PALEM y posteriormente adopta el de vía para la entrega de evaluaciones, dando resultados de niños promovidos, no promovidos, etc. a la Dirección de Educación a la que se encuentre adscrito.

#### Ejemplo 44

*"Viene un asesor, me dice, "maestra, aquí está su material de evaluación, está su otro libro. Va usted a llevar PALEM." Dije: "¿usted va a ser mi asesor?", dijo "sí", "bueno, porque yo no sé nada, qué bueno que usted me va a apoyar, que usted va a estar conmigo -dije-, yo no me opongo a aprender nada ni a aplicar nada, siempre y cuando se me diga cómo." (...) Este, pasa una semana, pasa un mes, viene el asesor, "¿algún problema?", "¿cómo que si algún problema?, es que yo necesito ver", "no, primero tiene usted que entregar, este, la segunda semana resultados de la evaluación", "pero ¿cómo le voy a hacer?", "pues en el libro dice." Entonces todas las preguntas que yo cuestionaba, él me decía "el libro explica." Entonces pues me tuve que poner a leer el libro porque obviamente no obtuve de él lo que hubiera querido."*

Esta es, digamos, la parte menos alentadora del papel del asesor, sin embargo, hay que resaltar que los porcentajes más altos son de los asesores que están más continuamente con el profesor. es decir, en términos muy generales, cada docente tiene cerca de sí un asesor constantemente.

Y aquí arribamos a la parte interesante por lo que respecta a las asesorías. Ciertamente lo oficial, lo que se establece que "debería ser" el papel del asesor, también "debería" cumplirse en los hechos, pero como sabemos, la puesta en marcha de proyectos educativos, programas, etc., adquieren su verdadero sentido en la práctica y modifican de hecho lo preestablecido.

Comentamos esto porque nos sorprendió encontrar una variedad de roles que cumple el asesor en la práctica. Este constituye nuestro segundo criterio para el análisis de las asesorías. Los diversos roles son los siguientes:

- 1) *Ayuda al profesor a determinar el perfil del grupo y le sugiere actividades para trabajar con los niños, con base al paquete de tarjetas.*
- 2) *Atiende a los niños con problemas de aprendizaje, de lenguaje, etc., y habla con los padres de estos; en otras palabras, cumple un papel de psicólogo o hace aquello para lo que el docente no está preparado o no tiene tiempo.*
- 3) *Aplica e interpreta evaluaciones, lo cual le ayuda a su vez, a cubrir la actividad número 1.*
- 4) *Da clase modelo, es decir, las veces que visita al docente él lleva un actividad previamente preparada para trabajar con los niños y demuestra una forma en que el grupo puede ser conducido hacia el conocimiento de la lengua escrita.*
- 5) *Recoge resultados de evaluaciones, llena concentrados y los entrega a la Coordinación de PALEM de su Dirección.*

Hay que indicar que un mismo asesor puede efectuar varias de las actividades mencionadas o bien, avocarse sólo a una, e incluso cumplir una actividad con un docente y abarcar una diferente con otro, dependiendo, en la mayoría de los casos, de la relación que se establezca con el profesor o de la disposición e interés que éste último tenga para con el proyecto.

En términos muy concretos diríamos que el papel del asesor resulta en buena medida, de la concepción que el asesor tiene de su papel y del que el profesor le asigna según sus necesidades. Independientemente de esto, cada asesor al igual que los profesores (no olvidemos que los asesores son docentes también), desarrollan estilos de asesoría, de esta manera, entre los mismos asesores pueden existir visiones opuestas respecto de lo que "deben" ser y hacer.

Claro que esta información se hubiera obtenido si como parte de la metodología se hubiera entrevistado a los asesores, pero como esto no está considerado como parte de la investigación, citaremos solamente algunos ejemplos que permitan distinguir cómo son vistos los asesores por los docentes.

#### Ejemplo 45

*"...Yo siento que el capacitador también tiene una gran responsabilidad, que no se la podemos dejar toda a él, ni las autoridades se la pueden dejar toda..., el capacitador es un complemento, pero para que nosotros podamos llevar PALEM necesitamos cursos, necesitamos material, el maestro no nos va a poder dar los cursos, el maestro no nos va a poder dar el material, el maestro es un complemento nada más. (...) El pobre capacitador tiene que correr de un lado para otro también sin material. ¿Y qué hacen en la Dirección 2?, le encargan todo el trabajo al capacitador..."*

#### Ejemplo 46

*"(La asesora) ...procura darme ideas de cómo trabajar, pero no lo veo necesario porque yo creo que cada maestra trabaja... yo digo, que trabaja a su modo (...) La asesora no nos obliga ni está así al pendiente viendo si trabajamos PALEM (...). Mejor pregúntale a ella por qué está en PALEM si a nadie le gusta, por qué sigue en PALEM, por qué no se va a grupo, pero no les gusta trabajar en grupo, digo, eso pienso yo, que por eso están en PALEM, porque nadie aceptamos PALEM a buena gana (...) Pues ¡muy cómodo!, me voy a PALEM y no estar con un grupo, pero pues ¿qué haces?, si no te quieren, bueno, no quieren que se metan en tu trabajo."*

### 4.3.2. Cursos

Las técnicas de innovación en la enseñanza requieren por parte del docente no sólo un reconocimiento de la técnica, en muchas ocasiones requiere que éste modifique y en ocasiones sustituya, creencias propias respecto de lo que cada uno entiende que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, creencias que derivan en hábitos o en exaltación de la experiencia ("*los maestros rechazamos muchas cosas y más si nos quitan el tiempo o para nosotros no... la experiencia nos dice que está mal, que no sirve*").

Los cursos en gran medida implican modificar estas creencias y si bien no se cambian inmediatamente deben dejar la semilla del cambio en los docentes y ayudar a que esta se desarrolle. Pero ¿cuántos de los docentes que aplican la PALE han tomado algún curso sobre ésta?, es decir, ¿en cuántos docentes se ha desarrollado el interés por PALEM?

Nos ha llamado la atención el hecho de que del total de nuestra muestra un 38.4% (10) de los maestros no asistió a algún curso antes de aplicar la Propuesta lo que representa un alto porcentaje de profesores que la trabajan sin conocerla en sus aspectos más generales, lo que los lleva a hacer comentarios tales como:

**Ejemplo 47**

*"No se nos informó de cómo se manejaban las tarjetas ni nada de eso, sino que llegó la asesora y dijo que se iba a aplicar conforme fuera avanzando el año."*

**Ejemplo 48**

*"Haz de cuenta que llegan, te dan el legajo de hojas y te dicen "maestra, llena esto", "bueno, ¿cómo lo lleno?, explíqueme, ¿para qué es?, ¿para qué sirve?..."*

Por otra parte, un 61.5% (16) de profesores mencionaron haber asistido a uno o dos cursos relacionados con la PALE, pero casi todos coinciden en que fueron de carácter esencialmente teórico.

**Ejemplo 49**

*"...Te digo, allá en el curso un montón de teoría que te daban (...), pues al principio yo quería que me dijeran cómo, cómo enseñar a leer y escribir ¿no?, porque es lo que más te exigen..."*

Un problema que manifiestan reiteradamente los docentes para tomar cursos es que la información les llega con poca anticipación y los que han querido inscribirse se encuentran con que el cupo está lleno. No podemos dejar de mencionar también que los docentes entrevistados, de los cuales casi todos eran mujeres, aluden a sus actividades domésticas y familiares que no les dejan tiempo para ir a cursos aunque éstos sean sabatinos.

Los siguientes ejemplos demuestran los comentarios que se recabaron respecto a los cursos.

**Ejemplo 50**

*"Yo pienso que esperaba aprender muchas cosas, sobre todo, principalmente porque decía yo "¡hasta que voy a saber de qué se tratan las tarjetas!", porque yo nada más las conocía de oídas y sí, en verdad creo que aprendí más, más de lo que esperaba. Nada más insisto: si nos hace falta el material..."*

**Ejemplo 51**

*"Nos dan una embarradita en todos los cursos, por eso a nosotros... yo hablo por nosotros porque es lo mismo para todos los maestros. Nos dan una cosa embarrada de cursos, una gente... discúlpeme que lo diga, pero a veces es inepta, que le hemos preguntado "¿cómo es esto?", "bueno, a mí así me lo dieron, yo se los estoy dando así, yo no sé más". Entonces no está preparada esa persona porque se supone que nos van a dar cursos, debe ser gente más preparada que nosotros y que va a saber contestarnos las preguntas que se le hagan. Entonces imagínate, perdimos tiempo, fuimos a los cursos, nos los dan con valor curricular, y ¿qué aprendiste?"*

**Ejemplo 52**

*"...Nos dijeron "van a asistir a cursos", se nos indicó que fuéramos, pero ni nos dan el tiempo suficiente para asistir a esos cursos. Ahora, si me interesó a mí asistir a los cursos porque tanto en la mañana como en la tarde también tengo primer año, pero resulta que cuando nos inscribimos ya no nos aceptaron porque el cupo estaba saturado."*

Esto es lo que opinan los maestros, lo que pareciera saberse pero que casi no se dice. Aquí es donde los discursos sobre formación docente pareciera que jamás se han concretizado y que siguen siendo el ideal perseguido.

Pensamos que con esto se tiene un panorama de los problemas de los profesores y que en la mayoría de los casos los mismos maestros no se atreven a decirlos a sus autoridades porque ven en ella un

grupo evaluador *amenazante* y poco interesado en sus problemas. Y otro asunto importante es que los maestros se sienten ajenos a los proyectos educativos.

# CONCLUSIONES

*Cuando digo "yo",  
doy a entender algo absolutamente único,  
que no debe confundirse con nada.*

*Ugo Betti.  
The Inquiry.*

## CONCLUSIONES

### *Implicaciones de y para la formación magisterial*

En todo proyecto educativo el docente es el centro de las propuestas pedagógicas, el que pone en marcha, el que ejecuta, el que se enfrenta a la práctica, el que hace realidad los planes, programas, proyectos, etc., y en este sentido, se le adjudica la responsabilidad del éxito o fracaso de los mismos desde el momento en que tiene a su cargo un grupo de niños y una sociedad que le demanda cubrir sus expectativas.

Dado que en este escenario confluyen diversos intereses, se le plantean al profesor un cúmulo de exigencias que den respuesta a las expectativas que están en juego, lo cual no siempre es posible.

Las dificultades que viven los profesores dentro del aula son indicativas de las necesidades psicopedagógicas que algunos docentes no logran definir de manera clara y en algunas ocasiones, pueden manifestarse como rechazo hacia aspectos que tienen que ver con la organización del Sistema Educativo en general, puesto que este tipo de problemáticas la mayoría de las veces son aparatosas, requieren de soluciones inmediatas y dificultan identificar los problemas de carácter pedagógico y por consecuencia, atenderlos.

Es decir, en la mayoría de los casos la preocupación del docente gira en torno al logro de los fines (que el niño sepa leer y escribir), el ¿cómo?, pues el más efectivo, el más rápido, el que ofrezca resultados más objetivos. Es así que los docentes no siempre analizan su práctica en relación a la funcionalidad del aprendizaje que los niños adquieren y al contexto educativo en general, porque además carecen de elementos y herramientas para ello.

La formación que el docente recibe en las escuelas Normales se vuelve insuficiente en el ejercicio, pero no nos referimos solamente al divorcio ya conocido entre la teoría y la práctica, sino al hecho fundamental de querer "completar" la formación del docente cuando éste está ejerciendo. De esta manera, PALEM como proyecto preventivo y compensatorio no sólo compensa al niño sino también la formación del docente. Esto viene a colación porque los principios de los que parte la Propuesta, es decir, la idea de un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivista y la acción pedagógica en concordancia con éste, no son necesaria y exclusivamente de la PALE, sino que son principios que rigen toda la actividad docente de cualquier nivel educativo.

Pensando en esto, supondríamos que su formación inicial en las Normales brindaría los elementos para que el proceso enseñanza-aprendizaje se diera con las mejores condiciones. Si estamos a favor de una teoría constructivista que entiende al niño como un sujeto activo que conoce y a un maestro que guía este proceso de conocimiento o de construcción, entonces estamos pensando en la necesidad de formación del maestro bajo esta misma perspectiva.

Dado que los cambios en materia educativa rara vez son profundos, esto es, que abarquen todos los grupos implicados, las reformas en cuanto a la formación docente no han logrado hasta hoy proporcionar elementos productivos para el desempeño laboral; los profesores más bien van generando sus propios saberes y es a éstos a los que recurren durante su práctica, porque aunque estos carezcan de fundamentos teóricos, han sido comprobados y gestados en la misma práctica y por lo tanto, verdaderos.

Esto no quiere decir que PALEM no tenga sentido, por el contrario, lo que creemos es que no tiene por qué conformarse como un proyecto externo a la formación magisterial, es decir, lo que no tiene sentido es que se constituya como una formación a posteriori. Gran parte de las necesidades psicopedagógicas se generan precisamente por la diferencia de enfoques de los que parte la formación psicopedagógica de las Normales y la formación propiamente dicha de PALEM.

### *¿Hacia dónde va PALEM?*

En tanto que no se dé un cambio de fondo en materia de formación magisterial, tenemos que mejorar los procesos ya dados, potenciando los aspectos favorables en el desarrollo de la Propuesta.

El primero de ellos que se convierte en el fundamental es la forma de acercamiento del docente a la Propuesta. Si partimos de la idea que lo importante de la PALE es el "*cambio de actitud*" del que tanto hablan los capacitadores, se tiene entonces que buscar las mejores estrategias para lograrlo, lo que nos hace pensar por consecuencia, que imponer un proyecto a un gremio tan susceptible como es el magisterio, no es la mejor forma de hacerlo.

Si las cosas que mejor resultan son las que se hacen por convencimiento, pues hay que convencer mediante los hechos, pero el convencimiento es también un proceso, por lo cual, el asesor sería quien propiciaría esto, y en la medida en que él esté convencido de lo que implica su trabajo, tendrá mejores respuestas por parte de los maestros a los que orienta. Lo que no resulta conveniente es que a la manera de la venta de algún aparato eléctrico, se intente *vender* PALEM a los maestros, se diga que va a ser todo un éxito, se presente un *video* en el que se pueda observar el perfecto funcionamiento de éste, se dé garantía y se prometa mantenimiento constante por si ocurriese algún problema *técnico*, luego entonces el maestro decide *comprar* el aparato, pero cuando tiene algún problema con él, el *técnico* (asesor) jamás acude para ayudarlo, tan sólo va a cobrar los *abonos* del mismo (resultados de las evaluaciones). Claro, le dieron su *instructivo* (manual), pero eso no basta aunque éste explique muy bien cómo funciona.

Hasta ahora hemos planteado 2 casos: primero, cuando se impone el proyecto y segundo cuando se convence de entrar pero no se alimenta ese convencimiento inicial, sin embargo, existe un tercero sumamente importante, se trata de los casos contrarios a los que ya citamos, es decir, cuando la aceptación de la PALE parte de la propia decisión del docente porque cree en ella o porque está dispuesto a conocerla, pero sobre todo, existe la cooperación del asesor no como el que va a decir lo que se tiene que hacer, sino el que va a orientar en las dificultades que se presenten, pero que de una u otra forma, va permitiendo que el maestro se apropie de la Propuesta. Esto sucede, aunque tal vez

no con la frecuencia que se esperaría; un ejemplo de esto en la investigación fue la profesora A quien entró al proyecto por convencimiento, se interesaba por ir a cursos sobre PALEM, (aunque fueran en escuelas particulares), tenía apoyo constante de su asesora y había ampliado sus posibilidades de trabajo con los niños.

Esto tiende a desconocerse en las Coordinaciones porque los profesores generalmente no muestran su trabajo tal cual sucede en la cotidianidad, se intenta demostrar que todo funciona a la perfección porque asocian a esta imagen la suya propia como docentes capacitados, y en segundo lugar, se desconoce porque la autoridad ha adoptado este papel de crítico, del que sabe, del que califica, del que castiga o premia según las cualidades o defectos detectables en el trabajo, independientemente de que lo que se esté evaluando sea más lo administrativo que lo propiamente pedagógico.

Un segundo aspecto que se hace preciso potenciar es el asunto de los cursos, pero cursos teórico-prácticos que repercutan verdaderamente en la realidad escolar y que además se otorguen a priori, cuando esto no sucede, se presenta lo que describimos a lo largo del trabajo: la aplicación de la PALE se da con una incomprensión de lo que se aplica y del por qué se hace. Ciertamente la Propuesta puede ser entendida durante su aplicación, pero esto es muy diferente a cuando se comprende de inicio los fines de lo que se está haciendo, ya que se está en un desconocimiento total o en confusión de a qué se está respondiendo con la propia acción pedagógica.

Un tercer aspecto y que se encuentra estrechamente relacionado con el anterior es la cuestión de las asesorías. No bastan los cursos, eso es un hecho, la apropiación de la PALE por parte de los docentes es un proceso y el asesor debe apoyarlo, por lo cual deben unificarse criterios respecto al tipo de apoyo que se va a otorgar.

Es necesario redefinir el concepto de asesoría a partir de lo que sucede realmente en la relación asesor-docente. El asesor que atiende a los niños con problemas de aprendizaje está fomentando de alguna forma la idea de que PALEM pertenece a Educación Especial, pero el asesor que sólo recoge evaluaciones y no soluciona las dudas del profesor provoca el rechazo o la indiferencia hacia el proyecto. Hay que buscar el justo medio entre las necesidades del profesor y lo que el asesor puede brindar.

Esto a su vez deriva nuevos tópicos de investigación: ¿quién asesora?, ¿cómo asesora?, ¿qué se entiende por asesoría?, ¿se logra el objetivo que se pretende al asignar un asesor al docente?, ¿cómo repercuten los diversos roles que cumple el asesor en el desarrollo de la PALE y en las interpretaciones que hacen de ella los profesores?

¿Qué se sabe acerca de las asesorías?, o mejor dicho: ¿qué se sabe en las Coordinaciones del proyecto acerca de la labor de este docente llamado "asesor", a excepción de lo que éste mismo pueda decir que hace?, ¿por qué si el asesor puede opinar acerca del trabajo del maestro frente a grupo, éste no puede decir qué necesita del asesor?

Se trata en términos muy sencillos de volver los ojos hacia la realidad, a lo que sucede, no a lo que se piensa que sucede, de mirar al profesor en su contexto y brindarle las herramientas necesarias para que pueda realizar y analizar su práctica y en esa medida, identifique y solucione gran parte de sus dificultades.

Si la pregunta es ¿hacia dónde va PALEM?, podríamos responderla con lo que hemos dicho hasta ahora: hacia dónde ha ido y los resultados que se han obtenido, ya que se ha encaminado tal vez hacia donde menos se esperaba: hacia su no aplicación o falsa aplicación. Sin embargo, existe otra respuesta: PALEM se dirige hacia su generalización a todos los grados con lo que ha dado en llamarse PRONALEES (Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Lectura y Escritura en Educación Básica).

Hasta antes de su surgimiento apenas reciente, sorprendía el hecho de que siendo PALEM un proyecto originado en México, con una serie de investigaciones hechas en el país, (lo cual nos indicaba que estaba diseñado para las características de nuestra nación), fuera Nicaragua el país que hacía ya tiempo hubiera extendido su aplicación a educación primaria, de tal manera que en la actualidad haya grupos de sexto grado de Primaria en los que se aplican los principios pedagógicos de la Propuesta.

México se tardó un poco en esto, pero finalmente nace PRONALEES y aparece precisamente por la desvinculación existente entre los diferentes niveles de la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) y porque la aplicación de PALEM se reduce únicamente a los dos primeros grados de primaria. Pensando en esto, se plantea la extensión del fundamento y los principios del trabajo constructivo a toda educación básica. Este trabajo se está llevando a cabo por las mismas personas que están a cargo de PALEM y es aquí donde nos preguntamos si se conocen en principio los frutos que ha dado. (o no) PALEM, para entonces generar una especie de continuación del proyecto a nivel macro.

Pero nos referimos a una real evaluación, no a determinar el éxito del proyecto mediante los datos estadísticos: un alto número de profesores integrados a PALEM, un elevado porcentaje de niños con quienes se trabaja y que han sido promovidos, cifras altas de maestros que han tomado el curso básico de PALEM, etc.

Uno de los elementos originarios de esta cultura de generar proyectos educativos sin haber evaluado antes los existentes, es la desvinculación entre 3 sectores en el caso de PALEM: primero, existe un grupo de investigadores que dice lo que ha dado resultado en situaciones experimentales, proporciona la parte teórica; segundo, hay un grupo que opera el proyecto, que está a cargo de que se capacite a los asesores y a los maestros y de que se conozcan las Propuestas, proporciona la parte técnica; tercero, existe un maestro frente a grupo que se encarga de hacer reales los fines educativos. Cada sector trabaja para los fines de su sector, pero usualmente no conocen al otro o lo conocen lejanamente, o bien, lo imaginan. El problema de esto es que se trabaja para y en el vacío ya que no hay fines comunes.

A raíz de nuestra investigación surgen nuevas dudas respecto de lo que pasa en la aplicación de la Propuesta en zonas rurales e indígenas. No basta decir que con la descentralización educativa cada Estado es responsable de su educación, si en el Distrito Federal la situación de PALE se da con algunas deficiencias de las ya expuestas, ¿cuál es entonces la situación que prevalece en zonas donde la falta de maestros es una realidad patética?, ¿qué es lo que en estas zonas hace posible el aprendizaje?

Las zonas indígenas siempre han sido un contexto interesante para el desarrollo de investigaciones, pero estas zonas sólo quedan como ambientes experimentales; las políticas educativas después de que

se determina la efectividad de determinado proyecto, brindan las *condiciones* para su aplicación en las zonas urbanas, pero ¿y las rurales?, ¿y las indígenas?

Por otra parte, podríamos hablar también de hacia dónde va PALEM con relación a la forma en que está respondiendo a sus objetivos generales. Pensando en el proyecto como preventivo y compensatorio, podría analizarse en términos de qué tanto y cómo previene el fracaso escolar, cómo y a quiénes compensa. Esto resultaría interesante para la definición o redefinición del proyecto y específicamente de las Propuestas, recordemos que el objetivo de la pedagogía compensatoria es optimizar el proceso educativo, pero con PALEM resulta aún más atrayente porque intenta prevenir la reprobación, es decir, pone atención en lo que puede pasar, a diferencia de otros proyectos también compensatorios que atienden el problema una vez que ya se ha presentado.

De aquí ha partido el cuestionamiento traducido en un débil intento de las autoridades por integrar la concepción constructivista del aprendizaje a los planes y programas de estudio, esto es, se piensa que si PALEM previene este problema ya tan reiterado del fracaso escolar, lo lógico es que se prevenga en la escuela primaria donde también se genera. Los resultados no han sido los esperados. La formación docente, la escasa preparación de las personas que otorgan los cursos previos al ciclo escolar, el escepticismo de los maestros, el miedo al cambio y la fe ciega que tienen en su experiencia, entre otros factores, no lo han permitido.

### *Consideraciones sobre la calidad de la educación*

Necesariamente todo lo antes dicho refleja el estado de cosas de la educación, en otras palabras, refleja el estado de la calidad educativa visto desde los resultados de esta investigación y por supuesto, con base a PALEM.

Para resumir: asociamos el problema de la calidad a 2 factores principales: el primero es la ausencia de una verdadera política curricular, lo que genera la desvinculación entre los diferentes niveles educativos y entre las diversas instancias que tienen que ver con el diseño, operación y desarrollo de los proyectos.

El segundo aspecto y que ya hemos mencionado, es la formación y actualización docentes, cuyo currículo debiera contemplar aspectos como la práctica para el ejercicio, cultura general, información sobre investigaciones recientes, materiales didácticos, técnicas de enseñanza de las diversas áreas del conocimiento, etc.

PALEM, al igual que los restantes proyectos compensatorios, los no compensatorios y los planes y programas de estudio determinan la calidad educativa, pero lo que nos deja esta investigación es que para entender la calidad se tiene que tomar en cuenta la forma en que se gestionan los proyectos, aún más cuando se habla de planes y programas de estudio, es decir, la calidad educativa tiene que ver con todo el proceso que se sigue desde la gestación de los programas hasta su ejecución, lo cual nos indica que los resultados que se obtienen no son obra ni responsabilidad única y exclusiva del docente, aunque a todas luces pareciera que así es.

Sabemos que esto se debe a que es el profesor el último sector en la cascada de operatividad de los proyectos, es el que está con su grupo y el que dice quién es promovido y quién no, y es además la persona que la comunidad tiene a su alcance, a quien puede exigir o felicitar, es quien se lleva los aplausos, pero también los reclamos.

Quienes trabajamos en educación sabemos que el profesor no es quien determina los contenidos programáticos ni los objetivos, sino que él está ante algo dado, que enseña lo socialmente aprobado, pero también sabemos que sí puede enfatizar determinados temas, excluir algunos e incluir otros ausentes en función de lo que él considere como conocimiento útil o legítimo, (o bajo cualquier otro criterio).

Sin embargo, coincidente o no con lo que enseña, trabaja intentando responder a estos objetivos, pero trabaja solo, de hecho nuestra cultura escolar no nos enseña a trabajar en equipo, el espacio del aula es considerado como inviolable, que pertenece al maestro. El director por su parte, se autolimita para participar en lo pedagógico, y aún más el supervisor.

El profesor que trabaja con PALEM se encuentra así, sin el apoyo del director, del supervisor y en muchas ocasiones, de sus compañeros maestros, si a esto le sumamos el capacitador ausente o exigente, la problemática se incrementa.

Esto nos permite afirmar nuevamente que la calidad tiene que ver con los procesos y que son ante todo, procesos de interrelaciones personales: maestro-alumnos, maestro-maestro, maestro-director, escuela-comunidad, maestro-padres de familia. "La calidad de las relaciones es lo que de alguna manera nos explica este proceso que conduce a determinados resultados de aprendizaje. Es necesario mejorar la calidad de las relaciones interpersonales. Se dice fácil pero implica cambios culturales muy importantes."<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> SCHMELKES, Sylvia. "Calidad educativa y organización escolar". Entrevista por Leticia Pérez y Emma Mendoza. Cero en conducta No. 38-39, México, 1995, p. 11-12.

## ANEXO 1

### GUIA DE OBSERVACION

#### *Desarrollo*

1. Lenguaje empleado.
2. Tipo de actividades que fomenta el profesor:
  - Individual
  - Grupal
  - En equipo.
3. ¿Desarrolla actividades interesantes y divertidas?
  - Permite que todos se involucren en la actividad.
  - Promueve la autonomía.
  - Considera el interés del niño por el juego.
  - Permite la manipulación de objetos concretos.
  - Utiliza los distintos recursos que se encuentran a su alcance.
4. Relación entre contenidos curriculares y experiencias de los niños.
5. Estimula el uso de diferentes estrategias para la solución de problemas.
  - Toma en cuenta sus diferentes respuestas.
6. Interacción social en el grupo.
  - Plantea situaciones que deriven el conflicto sociocognitivo.
7. Propicia la representación gráfica y la escritura espontánea de los niños.
  - Acepta las escrituras iniciales de los niños como letras.
  - Aprovecha los errores de sus alumnos.
  - Propicia la reflexión sobre la lengua escrita mediante el diálogo constante con el grupo.
8. Flexibilidad para mantener o cambiar la actividad entre los niños.
  - Crea una amplia variedad de situaciones para adquirir la lengua escrita.
9. Deja tareas sencillas y significativas.

#### *Evaluación*

10. Realiza evaluación continua de sus alumnos.
  - ¿Propicia la autoevaluación?

## ANEXO 2

### FORMATO DE REGISTRO

TIPO DE OBSERVACION  
PROFESOR(A) OBSERVADO(A)  
FECHA  
HORA DE INICIO  
HORA DE TERMINO  
NUM DE NIÑOS OBSERVADOS  
TAREA DESEMPEÑADA  
OBSERVADOR

HORA

DISCURSO Y CONTEXTO DEL  
PROFESOR

DISCURSO Y CONTEXTO DE  
LOS ALUMNOS

PROFESOR (P):

ALUMNOS (A ó N):

## ANEXO 3

### GUIA DE ENTREVISTA

1. ¿Cuánto tiempo tiene usted de trabajar con el proyecto PALEM y cómo supo de su existencia?
2. ¿Porqué se interesó en trabajar con la Propuesta de Lengua Escrita?
3. ¿Qué elementos toma en cuenta para planificar sus actividades?
4. ¿Cómo organiza usted a su grupo? ¿Qué problemas enfrenta?
5. ¿Con base a qué criterios elige las actividades que desarrollará?
6. ¿De qué forma vincula los contenidos programáticos con las experiencias que tienen sus alumnos?
7. ¿En su práctica docente ha promovido el trabajo en conjunto con la familia? ¿Qué resultados ha obtenido?
8. ¿Cuenta con todos los materiales de la Propuesta? ¿Los recibió a tiempo?
9. ¿Emplea usted algún tipo de evaluación paralelo al de PALEM?
10. ¿Le es fácil determinar el nivel de conceptualización de sus alumnos?
11. ¿Bajo qué criterios evalúa a los niños?
12. ¿Ha tomado algún curso de PALEM? ¿Qué tipo de información recibió en ellos?
13. ¿Con qué periodicidad le visita el asesor? ¿Qué temas trata con el capacitador?
14. ¿Cuando tiene alguna duda respecto a la Propuesta, a quién acude?
15. ¿Cuáles son sus necesidades apremiantes respecto a la aplicación de la Propuesta?

## BIBLIOGRAFIA

- AEBLI, Hans. Una didáctica fundada en la psicología de Jean Piaget. Buenos Aires, Kapelusz, 1958.
- AVANZINI, Guy. El fracaso escolar. Barcelona, Herder, 1969.
- CARRIZALES RETAMOZA, César. "Formación de la experiencia docente." (Documento de trabajo). México. Festejos que conmemoran los 100 años de la Escuela Normal del Estado de Querétaro y en los eventos del V Congreso Nacional de Educación Normal. Marzo 1987.
- COLEGIO MEXIQUENSE. Simposio: Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad. Toluca, Edo. de Méx., octubre 1994.
- COLL, César (Comp.) Psicología genética y aprendizajes escolares. Madrid, Siglo XXI, 1983.
- DELVAL, Juan. Crecer y pensar: la construcción del conocimiento en la escuela. Barcelona, Laia, 1984.
- DUVERGER, M. Métodos de las ciencias sociales. 8 ed., Barcelona, Ariel, 1975.
- EDWARDS RISOPATRON, Verónica. El concepto de calidad de la educación. Santiago de Chile, UNESCO-OREALC, 1991.
- FUNDACION SNTE. "Reunión sobre Programas Nacionales y Regionales para abatir la desigualdad y el fracaso en la escuela primaria." Cd. de México, septiembre de 1994.
- GARCIA LOPEZ, R. et. al. Educación compensatoria. Madrid, Santillana, 1987.
- GARTON, A. y C. Pratt. Aprendizaje y proceso de alfabetización. Barcelona, Paidós, 1991.
- GOBIERNO DE LA REPUBLICA. Ley General de Educación. México, julio 1993.
- \_\_\_\_\_. Reforma al Artículo Tercero Constitucional. México, 1993.
- GUARRO PALLAS, A. "Diseño del curriculum: conceptualización e implicaciones." En: P. Hernández (Coord.) Diseñar y enseñar. Madrid, Narcea, 1989: 23-41.
- GUEVARA NIEBLA, Ernesto. "El malestar educativo". Nexos No. 162, V. XIV, México, 1990: 33-44.
- HERNANDEZ, Fernando y Juana María Sancho. Para enseñar no basta con saber la asignatura. Barcelona, Paidós, 1993, 222 p.
- HERNANDEZ RUIZ, S. y Gómez Dacal. Fracasos escolares. Madrid, Escuela Española, 1982.

- HERNANDEZ SAMPIERI, R. et. al. Metodología de la investigación. México, McGraw-Hill, 1994, 505 p.
- IMBERNON, Francesc. "Formar a los formadores." Cuadernos de Pedagogía No. 166, Barcelona, 1989: 68-71.
- LURÇAT, Liliane. El fracaso y el desinterés escolar en la escuela primaria. 2 ed., México, Gedisa, 1986, 133 p.
- MARQUEZ, Angel Diego. Psicología y didáctica operatoria. Buenos Aires, Hvmánitas, 126 p.
- MERCADO, Ruth. "Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros". Infancia y Aprendizaje No. 55, España, 1991:
- \_\_\_\_\_ "Formar para la docencia: Reto de la Educación Normal." Universidad Futura No. 16, México, 1994: 27-37.
- MORENO, Montserrat, et. al. La pedagogía operatoria. Barcelona, Laia, 1983.
- NADELSTICHER MITRANI, Abraham. Técnicas para la construcción de cuestionarios de actitudes y opción múltiple. México, Cuadernos del Instituto de Ciencias Penales 11, 1983, 158 p.
- O.C.D.E. Informe Internacional: Escuelas y calidad de la enseñanza. Barcelona, Paidós, 1991.
- PEREZ, Angel I. y José Gimeno. "Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico". Infancia y aprendizaje No. 42, Barcelona, 1988.
- PODER EJECUTIVO FEDERAL. Programa para la Modernización Educativa 1989-1994. México, 1989.
- QUIROZ, Rafael. "El maestro y la legitimación del conocimiento." En: Elsie Rockwell. (Comp.) Ser maestro, estudios sobre el trabajo docente. México, El caballito, 1985, 160 p.
- REYES ESPARZA, Ramiro. "La formación inicial del profesor de educación básica." Cero en conducta No. 33-34, México, 1993: 4-14.
- ROCKWELL, Elsie y Ruth Mercado. "La práctica docente y la formación de maestros." Cuadernos de educación. DIE, México, 1986: 68-71.
- ROSALES, C. Didáctica. Núcleos fundamentales. Madrid, Narcea, 1988.
- SANCHO GIL, Juana Ma. "La formación en el centro". Cuadernos de pedagogía No. 161, Barcelona, pág. 91-93

SCHMELKES, Sylvia. "Calidad educativa y organización escolar." Entrevista por Leticia Pérez y Emma Mendoza. "Cero en conducta No. 38-39, México, 1995: 5-14.

\_\_\_\_\_. La Modernización Educativa. UPN-UAM, México, 1982.

S.E.P. Documento informativo sobre PALEM. México. Inédito, 1994.

\_\_\_\_\_. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. México, SEP, 1991, 98 p.

\_\_\_\_\_. Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita. Guía de evaluación. México, SEP, 1987.

\_\_\_\_\_. Manual de Organización del Proyecto: "Implantación de la Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita." México, SEP, 1993.

\_\_\_\_\_. Plan y Programas de estudio de educación primaria. México, SEP, 1993.

\_\_\_\_\_. Educación para Todos. V. 1, 2 y 3. México, 1978.

\_\_\_\_\_. Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte 1984-1988. México, SEP, 1984.

\_\_\_\_\_. Segunda reunión ordinaria del Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados. Informe de labores 1978-1979. México, 1979, 44 p.

SEP-DGEE Los grupos integrados. México, SEP, 1984.

SEP-CONALTE. Carrera magisterial. México, SEP, 1993.

SEP-SNTE. Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México, 1992.

STROMQUIST, Nelly. "Educación y equidad educativa en América Latina." Conferencia dictada el 27 de septiembre de 1994 en la Universidad Nacional Autónoma de México.

VICTORIA ESPIN, Julia. Lectura, lenguaje y educación compensatoria. Barcelona, Oikos-Tau, 1987.

---

TESIS URGENTES

**\* ZARAGOZA \***

---

Ofset • Libros • Folletos • Masters

CALZADA I. ZARAGOZA Nº 574 LOCAL "E"

A TRES CALLES DEL METRO ZARAGOZA

COL. FEDERAL MEXICO, D.F.

**ROBERTO MOYA AHUMADA**

PRESUPUESTOS

TELEFONO 521 - 98 - 00