

5



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

CAMPUS ARAGON

PEDAGOGIA

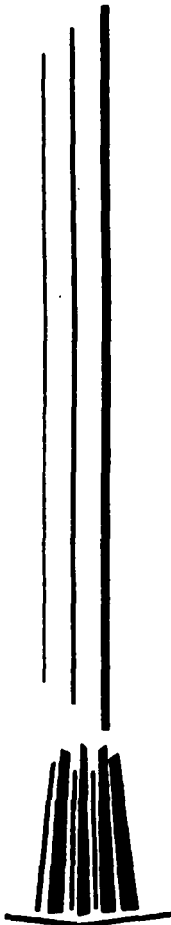
EL MAESTRO U.S.A.E.R.: SU IMPACTO
EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTO
ESCRITURA EN EL 1.ER GRADO DE
UNA ESCUELA PRIMARIA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
VIRGINIA BEAS PALACIOS

ASESOR DE TESIS
MAESTRO JOSE LUIS ROMERO HERNANDEZ

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

OCTUBRE 2002





Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| Capítulo I: Educación Especial: Modalidades de la Educación Básica | 5 |
| 1.1 Orígenes y desarrollo de la Educación Especial en México. | 6 |
| 1.2 La Integración Educativa: acción coyuntural en la Reorientación de los Servicios de Educación Especial. | 12 |
| 1.3 La USAER 44 y la primaria "Francisco González Bocanegra" | 21 |
| 1.4 El Enfoque Comunicativo de las asignaturas de español en el 1er. grado de la primaria y el papel de la U.S.A.E.R. en la atención a las necesidades educativas especiales (n.e.e.). | 27 |
| 1.4.1 Aspectos generales de la Modernización Educativa y su impacto en la reestructuración de Planes y Programas de la Educación Básica: (primaria). | 28 |
| Capítulo II: La adquisición de la lecto escritura: medio u obstáculo para la construcción de aprendizajes significativos. | 41 |
| 2.1 Prácticas y creencias en torno a la enseñanza de la lecto escritura. | 42 |
| 2.2 Aprendizaje significativo: el papel de contexto del individuo. | 50 |
| 2.3 La primaria: promotora de aprendizajes significativos. | 55 |
| 2.4 El maestro USAER: su función e impacto en la calidad educativa. | 65 |
| Capítulo III: La escuela primaria "Francisco González Bocanegra": ¿Realidad concreta que es construida a partir de su vinculación con la comunidad? | 73 |
| 3.1 Características socioculturales del contexto escolar. | 74 |
| 3.1.1 El contexto escolar de la escuela primaria "Francisco González Bocanegra" y su comunidad escolar. | 75 |
| 3.1.2 Estructura interna de la escuela. | 76 |
| 3.2 El papel del Director: su personalidad técnica administrativa. | 79 |
| 3.3 Los maestros de 1er. grado: su práctica y expectativas. | 82 |
| 3.4 La función formativa de los padres en la labor educativa. | 87 |
| 3.5 Los alumnos de 1er. grado: actitud ante la labor educativa. | 91 |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

| | | |
|--|--|-----------|
| 3.5.1 | El contexto áulico. | 91 |
| 3.5.2 | Características del trabajo docente en la enseñanza de la Enseñanza de la lecto escritura. | 92 |
| Capítulo IV: La comprensión lectora en los alumnos de primer grado: alternativa de prevención de las necesidades educativas especiales. | | 96 |
| 4.1 | El proyecto escolar: producto del trabajo colegiado. | 98 |
| 4.1.2 | Participación del maestro USAER en los TGA y en el Consejo Técnico Consultivo. | 101 |
| 4.2 | El maestro USAER: promotor del desarrollo de comprensión lectora en el proceso de la enseñanza de la lecto escritura. | 105 |
| 4.2.1 | Pero ¿Qué se entiende por leer y comprender el texto? | 107 |
| 4.2.2 | El texto narrativo como alternativa para el fortalecimiento del proceso de la lecto escritura a la par del desarrollo de la Comprensión lectora. | 111 |
| 4.2.3 | El trabajo con los padres. | 113 |
| CONCLUSIONES | | 115 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y HEMEROGRÁFICAS | | 120 |
| ANEXOS | | |
| Anexo 1 | Formato de entrevista al Director de la primaria | 123 |
| Anexo 2 | Formato de entrevista al maestro | 125 |
| Anexo 3 | Formato de cuestionario a padres | 126 |
| Anexo 4 | Guía de observación en el aula | 127 |

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

Gracias a Dios por su generosidad al darme salud y vida, una familia comprensiva, compañeros solidarios y sobre todo por Claudio y Jimena mis hijos, quienes constituyeron el principal incentivo para que yo concluyera este trabajo.

Gracias maestro José Luis por creer en mí..

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

INTRODUCCION

En el año de 1989 el Sistema Educativo Nacional (SEN) inició un proceso de profundas transformaciones. Las primeras acciones de esta reestructuración tuvieron su base en el Programa Nacional para la Modernización Educativa cuya operación inició el mismo año. El desarrollo de estas mostraron la necesidad de profundizar en la reforma, y por ello en mayo de 1992 se celebra entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), los Gobiernos Estatales y el Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica el cual profundiza y puntualiza la reestructuración del SEN estableciendo tres ejes de política educativa:

- a) La organización del SEN
- b) La reformulación de Contenidos y Materiales Educativos.
- c) La revaloración social de la función magisterial.

Para 1993 las reformas llegan a modificar la Constitución reformulandose el Artículo 3º para dar cabida a las intenciones del Estado en torno a la Educación Básica mismas que se vieron cristalizadas en la promulgación de la Ley General de la Educación la cual fue resultado de la iniciativa del entonces titular del Ejecutivo, Lic. Carlos Salinas de Gortari, que la puso a consideración del Congreso de la Unión, por quien fue enriquecida y en calidad de Ley reglamentaria del Artículo 3º Constitucional se publicó en el Diario Oficial de la Federación el 13 de Julio de 1993.

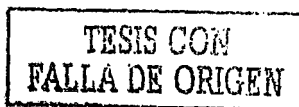
En dicha Ley quedan incluidos en el SEN la educación inicial, la educación especial y la educación para adultos lo cual se especifica en el Artículo 39. En la misma Ley "se explicita la obligación del estado para atender a las personas con necesidades educativas especiales, procurando que esta educación tenga una orientación a la integración educativa" lo cual queda plasmado en el Artículo 41.

En él se aprecia la filosofía que a partir de ese momento impregnaría su actuar, una filosofía humanista que promueve en lugar de la segregación la integración de alumnos con necesidades especiales de educación, fortaleciéndose así un estricto apego al Artículo 3º Constitucional con respecto al derecho de todos los Mexicanos a una Educación Básica gratuita obligatoria y laica.

* Guajardo Ramos Eliseo. La Integración Educativa como Fundamento de la Calidad del Sistema de Educación Básica para Todos.

2º Encuentro de Educación Especial con Participación Nacional e Internacional, Querétaro, Qro. Junio, 1994.

México: Ed. D.E.E./ SEP, Noviembre de 1994.



Las modificaciones legales establecidas así como la necesidad de responder a las demandas de equidad, calidad e integración educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (n.e.e.) sobre la base de una Escuela para Todos implicaron que la Educación Especial reorientara sus Servicios, en particular los de Grupo Integrado (G.I) y Centro Psicopedagógico (C.P.P.), a las que a partir de ese momento recibieron el nombre de Unidades de Servicio de Apoyo a la Educación Regular (USAER) brindando sus servicios en el espacio físico de las Escuelas Primarias, pretendiéndose con ello continuar con la labor iniciada por los grupos Integrados: La Integración Educativa como fundamento de calidad del Sistema de Educación Básica para Todos.

En el Estado de México, en particular en el Municipio de Coacalco, la reorientación del Centro Psicopedagógico "Jean Itard" a USAER 44 efectuada en el año de 1996 la llevó a buscar Escuelas Primarias interesadas en contar con este apoyo, encontrándose entre una de ellas la que en el presente es de interés, y en la que se manifiesta el objeto de estudio del presente trabajo: la Escuela primaria "Francisco González Bocanegra".

Aún cuando hablan quedado establecidos los lineamientos generales del actuar de las USAER en las Primarias, la relación que se estableció entre ambas instancias no significó cambios sustanciales ni en una ni en otra, es decir el maestro USAER se insertó más no se integró al funcionamiento de la Primaria la que, por su parte, la tomó como otro Grupo Integrado con la diferencia de que atendería alumnos de 1º a 6º grado, esto derivó en el hecho de que no se impactó decididamente en los objetivos primordiales de su reorientación pues los alumnos en situación de necesidades educativas especiales continuaban siendo segregados de las aulas ordinarias, en particular se observó, una marcada preocupación del personal docente del 1er. grado en torno a las dificultades de los alumnos en la adquisición de la lecto escritura, insistiendo por tanto en la atención de los alumnos en situación de necesidades educativas especiales (n.e.e.) en el aula de apoyo, alternativa que no siempre implicaba que se evitaran los altos niveles de reprobación en este grado y que por el contrario favorecieran el surgimiento de n.e.e. en grados posteriores al no asegurar que los alumnos poseyeran una alfabetización firme y duradera que posibilitara la construcción de conocimientos de diverso orden.

La anterior necesidad ha implicado el diseño de una respuesta formulada en términos de propuesta que parta de las particularidades del contexto escolar pero que al mismo tiempo favorezca el desarrollo de una cultura de prevención de las n.e.e. y participación de los miembros de la comunidad educativa al enfrentar de forma conjunta este objeto de estudio que considero medular en la formación del educando y que con algunas

diferencias, suele ser compartido por Primarias ubicadas en la misma Zona Escolar a la que pertenece la Primaria "Francisco González Bocanega" misma en la que se piensa incidir al abordar el objeto de estudio que es interés del presente trabajo: El maestro USAER: su impacto en la enseñanza de la lecto escritura en una Escuela Primaria.

La complejidad del mismo y las alternativas del maestro USAER ante este, requieren que el objeto de estudio sea abordado sin perder de vista el contexto en el que se manifiesta y lo determina, las características que adquiere, su impacto en los procesos de aprendizaje y las diversas formas de relación establecidas entre padres de familia, alumnos y maestros a partir de él y que lleven a una prevención de las n.e.e.

Por lo anterior el presente trabajo se desarrolla de la siguiente forma:

En el Capítulo I se expondrá brevemente el Origen y Desarrollo de la Educación Especial, de cómo de un Modelo Asistencial llegó a ser un Modelo Educativo en el marco de la Integración Educativa, se darán a conocer los bases legales y fundamentos filosóficos de esta última así como los principios generales que la sustentan y que al mismo tiempo hicieron posible la reorientación de los Servicios de Educación Especial, en particular en el presente trabajo, del CPP " Jean Itard" a la ahora USAER 44, así mismo se desarrollara el marco teórico que sustenta la Asignatura de Español, misma que enmarca el objeto de estudio en cuestión.

En el Capítulo II se abordarán las creencias y prácticas más comunes en la enseñanza de la lecto escritura que predominan en la actualidad en la Escuela Primaria así como el impacto de estas en torno al desarrollo de la construcción de aprendizajes significativos y por tanto de un pensamiento más crítico y analítico de los alumnos de 1er. grado cerrándose con la función e impacto del maestro USAER en torno a la atención a las n.e.e. y a la calidad educativa.

El describir las características específicas del objeto de estudio dentro de la realidad concreta en la que se suceden resulta imprescindible y necesario por lo que en el Capítulo III, de acuerdo al objeto de estudio ya mencionado, se expondrán los hallazgos obtenidos de la Investigación de Campo realizada a la luz de un Estudio de tipo Descriptivo, desarrollado en base a el Diseño no Experimental de Investigación, con lo cual fue posible realizar una caracterización de los componentes de la comunidad educativa en el momento actual: La integración Educativa,

En el Capítulo IV es desarrollada la propuesta pedagógica que gira en torno al desarrollo de una relación más colaborativa entre los miembros de la

comunidad escolar y que postula la importancia de fortalecer la lecto escritura mediante el desarrollo de la comprensión lectora bien conducida e intencionada a partir del cuento, revalorando el papel del maestro alfabetizador. Es evidente que se deben de señalar los niveles de incidencia del maestro USAER en la Escuela Primaria, por lo que es asignado un apartado a ello.

Finalmente en las Conclusiones se realizarán algunas reflexiones en torno a las limitaciones, alcances, obstáculos de la propuesta, así como del papel del pedagogo con relación al maestro USAER.

CAPITULO I

Educación Especial: Modalidad de la Educación Básica.

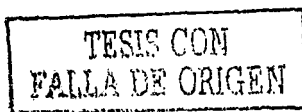
Hasta el año de 1992 la Educación Especial fue vista como un sistema paralelo a la Educación Básica, teniendo solo como punto de coincidencia y no siempre, la existencia de un Grupo Integrado interesado en brindar atención a alumnos con altas posibilidades de rezago y deserción escolar por su reincidencia en el 1° o 2° grado. El año de 1993 resultó significativo en la Educación Especial pues a partir de las modificaciones efectuadas en el Artículo 3°. Constitucional y en congruencia con éste, de la promulgación de la Ley General de la Educación, como Modalidad del Sistema Educativo Nacional se le asignó el objetivo de integrar a los menores con discapacidades a los planteles de educación básica, lo cual implicó la reorientación de los servicios de Grupo Integrado y Centro Psicopedagógico.

El comprender la magnitud y el impacto de esta medida en la educación hace necesaria la revisión de los diversos factores que en ello han contribuido.

Por tal razón se hará una breve revisión y análisis de la Historia de Educación Especial en México, su evolución de un Modelo Asistencial, pasando por un Modelo Terapéutico hasta llegar a un Modelo Educativo, así como los diferentes conceptos de sujetos que hasta antes de arribar al de necesidades educativas especiales se tenía y las implicaciones de éste último al ser colocado dentro de una perspectiva en la que se contempla la dificultad no como una característica propia y exclusiva del sujeto sino como resultado de diversas situaciones tanto ambientales como escolares que pueden generarlo.

Asimismo se abordará la Integración Educativa, sus fundamentos filosóficos y sus principios, entre los que destaca el principio de Normalización, el cual da sentido a la estrategia de Reorientación de los Servicios.

Se establecerá un primer contacto con la fuente del objeto de estudio que en el presente ocupa que es la USAER 44 y la Escuela Primaria "Francisco González Bocanegra" unidas por un solo fin y un solo punto de coincidencia: la atención a los sujetos en situación de necesidades educativas especiales a favor de la equidad y la igualdad usando como principal generador de alternativas de atención el currículum de la Educación Básica, en particular y dada la trascendencia que para el presente tiene, la Asignatura de Español



en el 1er. Grado. Simultáneamente se presentarán los lineamientos generales que rigen a las USAER así como recomendaciones para establecer una relación preliminar entre estas y las primarias.

Se desarrollará el Enfoque Comunicativo Funcional de la Asignatura de Español y se presentaran aspectos esenciales del Constructivismo, con el fin de establecer los cambios impresos a esta asignatura así como puntos de congruencia con la USAER en atención a las necesidades educativas especiales (n.e.e.) Este último apartado adquiere gran relevancia dado su papel en el desarrollo de la comprensión lectora, punto de interés que en el presente me ocupa y que en posteriores capítulos ayudará a establecer puntos de coincidencia o incongruencias existentes entre la práctica y el discurso formal.

1.1. Orígenes y desarrollo de la Educación Especial en México.

Un trabajo de estas características requiere necesariamente dedicar un apartado al desarrollo histórico de la Educación Especial en México, con la finalidad de presentar el contexto que permita una retrospectiva y al mismo tiempo sirva de soporte a los posteriores capítulos y que proporcione algunos elementos para reflexionar en torno al concepto de Educación Especial, sus propósitos y las diversas modalidades que se han instrumentado para su realización a lo largo de la historia.

La historia de la atención a las personas con deficiencias, discapacidades o minusvalías ha pasado por varias etapas, la primera de estas se caracteriza por el predominio de la creencia de que los sujetos que no cumplen con los rasgos esperados por la norma, eran ineducables y por tanto marginados y rechazados, siendo denominados "anormales" o "dementes", entre otras connotaciones, producto de juicios de valor lo que manifiesta una gran ignorancia con respecto a este tema y por lo tanto una actitud segregacionista. A partir del desarrollo de nuevas concepciones sociales entre las que destacan, en este marco, las aportaciones de Rousseau (1712-1778) en Europa, quien consideró al niño y niña como seres con características específicas, afirmación que resultó determinante en una reconceptualización del sujeto con discapacidad, pues desde entonces se le colocó en la visión de sujeto susceptible de ser educado.

En México, en medio de un clima político inestable debido a las pugnas entre liberales y conservadores, el gobierno de Benito Juárez, advierte la necesidad de brindar atención a la población de discapacitados, expidiendo para ello el gobierno federal, y diez años después a la inclusión del primer Artículo dedicado específicamente a la educación, los decretos que dieron origen a la Escuela Nacional de Sordomudos en 1867 y a la Escuela

Nacional para Ciegos en 1870, aunque sin impactar aún en la legislación educativa de forma explícita. Desde entonces a la fecha, ha presentado avances a la par con el desarrollo Educativo Nacional, lo que se observa en la siguiente cronología.

| | |
|------------|---|
| 1867 | Escuela Nacional de Sordos. |
| 1870 | Escuela Nacional de Ciegos. |
| 1918- 1927 | Escuela Especial para Niños Anormales. |
| 1935 | Instituto Médico Pedagógico. |
| 1936 | Clinica de la Conducta. |
| 1943 | Escuela Normal de Especialización. |
| 1952 | Instituto Nacional de Audiología y Foniatría (I. N. A. F) |
| 1959 | Oficina de Coordinación de Educación especial. (O. C. E. E.) |
| 1962 | Instituto Nacional de la Comunicación Humana. |
| 1970 | Dirección General de Educación Especial. |
| 1982 | Bases para una Política de Educación Especial. |
| 1984 | Implantación de la Propuesta de Aprendizaje de la Lengua Escrita y la Matemática (IPALE/ PALEM) |
| 1989- 1994 | Programa Nacional de Integración. ¹ |

A lo largo de su desarrollo la Educación Especial ha venido asumiendo diferentes modelos que han evolucionado y que actualmente coexisten porque se han venido yuxtaponiendo, pasando desde ser una instancia segregadora hasta la actual escuela integradora.

A continuación y con más detenimiento se desarrollarán cada uno de los modelos y algunas de sus ideas centrales en cuanto a sujetos con discapacidad se refiere.

El Modelo asistencial

"Considera al sujeto de educación especial un **minusválido** que requiere de apoyo permanente, esto es, de ser asistido todo el tiempo y toda la vida".² Por lo regular considera que un servicio asistencial idóneo es posible en las condiciones que ofrece un internado. Se trata de un modelo segregacionista, que se fundamenta básicamente en los niveles de capacidad mental.

¹ Cuadernos de Integración Educativa No. 1. "Proyecto General para la Educación en México". D.G.E./SEP. México 1994.

² Butías Pelgrín, Francisco. Higuera Escudero Alfonso Manuel. "Supuestos prácticos en Educación Especial" Editorial Escuela Española. España 1995. Pág. 44.

El Modelo Terapéutico.

Se ubica en los 70's en la cual se considera al sujeto de educación especial un **atípico** que requiere de un conjunto de correctivos, o terapia para conducirlo a la normalidad. El modelo de operar es de carácter médico a través de un diagnóstico individual basado en las técnicas psicométricas poniendo énfasis en el déficit. Se define el tratamiento en sesiones, cuya frecuencia está en función de la gravedad del daño o atipicidad. También se hacen recomendaciones al maestro que funciona como un auxiliar o paramédico, o en otros términos, como terapeuta. Más que una escuela para su atención requieren de una clínica olvidando por tanto el ámbito social de los alumnos³

El Modelo Educativo.

A partir de la década de los 80's se empiezan a generar cambios sustanciales en educación especial, debido a que la UNESCO declaró a 1981 como el "Año de las personas con requerimientos especiales de educación". En México se asume que se trata de un sujeto con necesidades educativas especiales, rechazando los términos *minusválido y atípico* por ser discriminatorios y estigmatizantes. La estrategia educativa fue entonces integrar al sujeto con el apoyo educativo necesario para interactuar con éxito en los ambientes socioeducativos primero, y sociolaborales después. Se habla también de estrategias graduadas para ello, que requieren de un equipo multiprofesional que trabaje con niños, con el maestro de la escuela regular y con la familia, quedando esta nueva filosofía plasmada en el documento "Bases para una política de Educación Especial" emitido por la Dirección General de Educación Especial en 1980, donde de forma explícita se habla por primera vez de integración educativa y a partir de la que el sujeto con problemas de aprendizaje o sujeto con disfunción cerebral mínima se le da el nombre de alumno con necesidades educativas especiales, y se apoya en los siguientes principios:

- La **normalización e integración** del niño con requerimientos especiales de educación.
- Adopta la denominación de **niños, jóvenes, personas o sujetos con requerimientos de educación especial.**
- Declaración de los Derechos de las Personas Mentalmente Retardadas (1956)
- Declaración de los Derechos de los Impedidos, (1956, 1971, 1976 por la Asamblea General de las Naciones Unidas).

³ Bases para una política de Educación Especial, D.G.E.E./SEP, México, 1984.

Los que en suma, plantean el derecho a la igualdad en la educación, reconociendo los siguientes grupos de atención a menores:

- Deficiencia Mental.
- Dificultades de Aprendizaje.
- Trastornos de Audición y Lenguaje.
- Deficientes visuales.
- Impedimentos motores.
- Problemas de conducta.
- Atención a niños con capacidades y actitudes sobresalientes.(C. A. S.)
- Niños con autismo.

Destacando la afirmación de que "un alumno, por alguna de sus características físicas o psíquicas, puede presentar dificultad de diferente naturaleza y grado para progresar en los programas de escuela regular."⁴

A partir de entonces se empieza a establecer la cooperación de educación primaria y educación especial en México, pues la mitad de los alumnos que ingresaban al 1er. Grado en el cual se daban las pérdidas más sustantivas eran apenas los que egresaban del 6o. Grado, lo que significaba que el sistema estaba produciendo analfabetas funcionales y una mayoría de ciudadanos con escolaridad de por vida de 1, 2 y 3 grados, como máximo, para lo cual se estableció el "Programa Primaria para todos los niños" 1978-1982, cuyo propósito era aumentar la *eficiencia terminal* de la escuela primaria, dando cobertura del 100% a todos los niños de seis años, para posteriormente establecer estrategias de retención escolar.

Mientras tanto Educación Especial continuaba manteniéndose como un sistema paralelo al de la educación regular y su aportación en el programa "Primaria para todos los Niños" la hizo a través de los programas para problemas de aprendizaje, los cuales se instrumentaron en Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos, consistiendo cada uno en lo siguiente:

- El objetivo de los Grupos Integrados (G. I.) en esta estrategia global fue evitar la deserción escolar debido al fracaso temprano producido por reprobación entre primero y segundo grados, siendo seleccionada la población, de aquellos que se suponía, previo perfil serían reincidentes dado algún problema de aprendizaje con la lectura, la escritura y el cálculo aritmético⁵. Este programa logró desarrollar, bajo un procedimiento psicopedagógico de corte constructivista una "Propuesta para el Aprendizaje de la Lengua Escrita (1980 y 1981)" y

⁴ Los grupos Integrados, Programa "Primaria para Todos". D.G.E.E./SEP, Méx. 1994.

⁵ Ibid. pág. 25

otra para la iniciación a las matemáticas, la cual fue de importancia estratégica para los programas de educación primaria regular, pues sirvió de punto de partida para el proyecto IPALE, PALE-PALEM

- Los Centros Psicopedagógicos, que en turno alterno, atendían a los alumnos con dificultades en el aprendizaje de los contenidos escolares de segundo a sexto grados.⁶

Cabe destacar que la expansión de Educación Especial se vio duplicada durante este periodo por la instrumentación de estos proyectos en el sistema de educación básica, sin embargo al continuar siendo un sistema paralelo, seguía obstaculizando la cobertura a la demanda potencial de los menores con necesidades especiales de educación, pues aunado a la dispersión geográfica de los servicios, así como a la poca difusión de los mismos, los hacían inaccesibles a la población que los requería.

Hasta este momento la Educación Especial estaba comprendida en la entonces Ley Federal de Educación en el Artículo 15 en donde se especificaba que el " Sistema educativo Nacional comprendía, además de los tipos elemental, medio y superior en sus modalidades escolar y extraescolar, la educación especial, o la de cualquier otro tipo y modalidad que se imparta de acuerdo con las necesidades educativas de la población y las características particulares de los grupos que la integran", como se aprecia no se especificaban su participación dentro de la educación básica.

De manera más específica estaba vigente en el Acuerdo 96, Relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, que prescribía que todo alumno con discapacidad o deficiencia debería ser canalizado a educación especial. Esta norma legalizaba la exclusión de todo menor con discapacidad, con deficiencia o problemas de aprendizaje a la escuela regular o la desintegración de los mismos para ser atendidos solo por educación especial

Advirtiendo la necesidad de continuar abatiendo la deserción escolar así como de elevar la calidad educativa coordinando los esfuerzos de los diversos niveles educativos, en el año de 1992 el Ejecutivo Federal presentó una iniciativa de reforma al Art. 3º Constitucional, misma que fue aprobada por el H. Congreso de la Unión y por lo tanto instrumentada en la Ley General de Educación en 1993, refrendándose así la obligación del Estado a impartir la educación laica y gratuita, ampliándose la obligatoriedad a la educación secundaria.

⁶ Cuadernos de Integración Educativa No. 1. Proyecto General para la Educación Especial en México. D.G.E.E./SEP, México, 1994 pág. 19.

De tal manera y de acuerdo a lo especificado en la Ley General de Educación en la fracción V del artículo 3º, "se modifica el término grados que se utiliza para referirse a una estructura interna de los tipos y niveles educativos, por el de modalidades que alude a la manera escolar o extraescolar de prestar el servicio educativo", especificándose en el Artículo 39 de dicha Ley además de la educación inicial y la educación para adultos, la educación especial como modalidad del Sistema Educativa Nacional.

Los avances en terreno de educación especial en este ámbito fueron aún más decididos, se le da reconocimiento legal a la existencia, definición y orientación de la Educación Especial, mediante el decreto del Art. 41 de la Ley General de Educación que textualmente dice:

Artículo 41.

La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como a aquellos con aptitudes sobresalientes. Atenderá a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular, mediante la aplicación de método, técnicas y materiales específicos. Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva para lo cual se elaborarán programas y materiales de apoyo didácticos necesarios.

Esta educación incluye orientación a los padres o tutores, así como también a los maestros y personal de escuelas de educación básica regular que integren a alumnos con necesidades especiales de educación.

De esta forma el enfoque de la Educación Especial quedó definido, constituyendo un punto de partida para la instrumentación de la Integración Educativa, la cual pasó a ser " no un objetivo, sino un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión,

refrendando el compromiso establecido en el Artículo 3º constitucional en lo referente a obligatoriedad, equidad e igualdad. Esto es, pasa de un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: **la equidad en la calidad de la educación básica**"⁷

Lo anterior llevó a la Educación Especial a reconceptualizar la forma de organizar la atención de sus alumnos situándose en el currículum escolar para buscar respuesta a las necesidades educativas especiales y poner el acento normalizador sobre las condiciones del contexto escolar lo que la llevó a establecer una relación más estrecha con la educación básica, en particular con la primaria, hecho que remitió a la reorientación de los servicios de Grupo Integrado y Centro Psicopedagógico a Unidades de Apoyo a la Escuela Regular, teniendo como espacio de trabajo a las escuelas regulares y como punto de coincidencia la currícula de primarias de la Educación básica. Para dar a conocer los motivos de dicha reorientación así como de pautas de organización para las Unidades, la D.E.E./ SEP en 1994 emitió siete cuadernillos, mismos que fueron el punto de partida en el reordenamiento de los servicios del Distrito Federal y modelo a seguir en el Estado de México.

En el presente apartado se observó cómo la Educación Especial a lo largo de su desarrollo ha venido adoptando diferentes Modelos hasta llegar al de la actualidad, un Modelo Educativo. Se apreció cómo el Gobierno en su interés por brindar una educación democrática y con calidad realizó las iniciativas pertinentes que culminaron con las modificaciones al Artículo 3º. Constitucional y a partir de este la promulgación de la Ley General de Educación en la que destaca, dada la relevancia que para el presente trabajo tiene, el Artículo 41 así como el impacto de este en la Educación Especial en lo referente a cómo de ser una instancia segregada y a la vez segregadora pasó a ser promotora de la Integración educativa mediante las USAER, es por ello que en el siguiente apartado será abordada esta última con mayor detenimiento tanto por los cambios generados en Educación Especial pero sobre todo por las implicaciones ante el sujeto con necesidades educativas especiales

1.2. La Integración Educativa: acción coyuntural en la reorientación de los Servicios de Educación Especial.

Como se expuso en el apartado 1.1., varias han sido las denominaciones usadas para identificar y al mismo tiempo diferenciar a los sujetos que por sus problemas físicos, sensoriales intelectuales o emocionales eran

⁷ Ibid. Pág. 31

considerados como anormales y por lo tanto impedidos para el desempeño de un rol determinado. Las denominaciones que han recibido han oscilado entre las de tipo peyorativo hasta las convencionales que son las taxonómicas médicas, hacen manifiesto el concepto que de estos sujetos se ha tenido en cada época y que ponían el énfasis más en la dificultad que en sus posibilidades.

Con la adopción del concepto "sujetos con necesidades educativas especiales" que es usado en el Artículo 41 de la Ley General de Educación y que sustenta la Integración Educativa se marca un cambio sustancial en la forma en que estas deben ser atendidas dentro del Modelo Educativo adoptado, por lo que se hace necesario establecer las diferencias entre el concepto de n.e.e. y uno de los términos más comúnmente utilizados y que a la fecha prevalece, el de discapacitado.

Las necesidades educativas especiales.

Hasta antes de la reorientación de los servicios de Educación Especial: los Grupos Integrados y Centros Psicopedagógicos, era muy común calificar a los sujetos con alteraciones como discapacitados sin establecer diferencias entre lo Pedagógico o lo Biológico, de tal manera que en la actualidad se trata de definir sus implicaciones definiéndola como la "Restricción o ausencia relacionada con alguna deficiencia del individuo, de naturaleza permanente o temporal, para el desempeño del rol que satisface las expectativas de su grupo social de pertenencia"⁸

De esta manera se enfatiza que "la -discapacidad- más que ser un estado transitorio o permanente del individuo, imputable única y exclusivamente a él, debido a la presencia de algún síndrome, secuela, déficit o enfermedad, es el resultado de todo proceso de construcción sociocultural y psicológico que no puede reducirse a la naturaleza clínica de algún síndrome etiopatogénico, cualesquiera que éste sea"⁹

Esto es, el término "*discapacidad*" tiene sus raíces en la neuropatología, pero no se agota en las cuestiones biológicas, sus verdaderos orígenes deben buscarse en las condiciones externas de la vida social, es decir, en los aspectos sociohistóricos y socioculturales, ya que estas condiciones son las que pueden tornarse discapacitantes. No existe identidad entre discapacidad y enfermedad, como tampoco entre discapacidad y necesidades educativas

⁸ Guajardo Ramos, Eliseo. Reorientación de la Educación Especial en México" 1993-1998. Seminario Taller regional sobre la "Gestión del cambio en el área de Necesidades Educativas Especiales. Dirigido por el Dr. Mel Ainscow. Santiago de Chile. Abril 1998. Pág. 14.

⁹ Alvarez a. J., Enrique. "Ensayo sobre algunos aspectos conceptuales en torno a la Discapacidad, las Necesidades Educativas Especiales y la Integración Educativa" DEE, Méx. 1997, pág. 10.

especiales, ya que las personas con discapacidad realmente tienen **necesidades especiales**, pero no necesariamente son de tipo educativo con ello es necesario intentar más que definir, plantear las implicaciones de las necesidades educativas especiales; pues en algunos casos, el concepto se ha interpretado erróneamente como una forma diferente de referirse a los problemas de aprendizaje (del enfoque anterior) o como una nueva terminología de la discapacidad, desvirtuando así los alcances e implicaciones que, para la práctica educativa, tiene este concepto.

El concepto comienza a difundirse a nivel mundial desde la década de los 70's y es por diferentes autores como César Coll (1987), Marchesi-Martín (1990) y otros, destacando en particular lo planteado en la Declaración de Salamanca (1994) que es retomado en el presente trabajo dada su trascendencia.

"El principio rector de este marco de acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (diversidad)... **el término necesidades educativas especiales** se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún momento de su escolarización.

Inspirados en este principio, en México en la Conferencia Nacional "Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales para la diversidad" realizada en Huatulco los días 16, 17 y 18 de abril de 1997 se menciona que:

Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponda por su edad bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo.

Siendo este último retomado para las USAER y que rige su actuar y función en el Sistema Educativo Nacional desde la reorientación de los servicios.

Retomando los principios anteriores se puede definir algunas coincidencias generales:

- Las necesidades educativas especiales no remiten a alguna alteración, dificultad o síndrome en particular.
- Se refieren a situaciones enfrentadas por el alumno en su proceso de aprendizaje como por el profesor en el desarrollo del proceso de enseñanza, lo que remite a la situación de que dichas necesidades pueden tener un carácter transitorio o permanente, esto en función de las ayudas y tiempos que requiera para la satisfacción de sus necesidades educativas.
- No sustituyen al concepto de discapacidad.
- No es un término peyorativo, resalta una preocupación educativa.
- Refiere las necesidades de los alumnos en relación con el currículo escolar.
- Resalta la importancia del contexto en general: aula, escuela, familia, comunidad.
- Permite situarse en el currículo escolar para buscar respuestas a las mismas.

Destaca en estas coincidencias que la causa de las dificultades no están solo en el alumno, sino también es la deficiencia del entorno educativo, esto es "un planteamiento desajustado" lo que remite a observar dos dimensiones en las necesidades educativas especiales: una de carácter interactivo en donde las dificultades "dependen tanto de las características personales del alumno como de las características del entorno educativo en el que éste se desenvuelve y la respuesta educativa que se le ofrece. Lo que implica que la escuela tiene un mayor compromiso en buscar la respuesta que pueda eliminar, paliar o compensar en lo posible esas dificultades. Y otra de carácter relativo en donde las necesidades educativas especiales serán diferentes en función de las características y respuesta educativa que se ofrece en cada contexto educativo"¹⁰

Es de reconocerse la complejidad y grado de dificultad que conlleva el concepto de necesidades educativas especiales, para suponer su inmediata y espontánea comprensión y aplicación. Sus dimensiones de *relatividad e interactividad* lo complican, ya que conducen a proponer nuevas formas de enseñanza, a la vez, individualizadas y grupales que no apoyen en categorías patológicas o en la estigmatización de los alumnos; es decir, que

¹⁰ Declaración de la Conferencia Nacional "Atención Educativa a menores con necesidades Educativas Especiales: Equidad para la diversidad". Huatulco México, 16,17 y 18 de Abril de 1997. Pág. 26.

no se haga énfasis en el déficit o el trastorno, sino en las respuestas educativas, esto implica desarrollar una pedagogía centrada en el niño, respetar sus diferencias y asumir actitudes integracionistas, recordando que cualquier alumno puede presentar necesidades educativas especiales en algún momento de su trayectoria escolar, lo cual implica necesariamente la participación comprometida de la escuela regular, en donde sean consideradas más las posibilidades de los alumnos que su déficit y por tanto no sean categorizados en base a este, traduciéndolos por el contrario en necesidades educativas especiales.

Dada esta reconceptualización del sujeto discapacitado al de necesidades educativas especiales se pasará a desarrollar el planteamiento que marcó el principio de los cambios suscitados en Educación Especial y en el Servicio Educativo Nacional.

La Integración Educativa.

El proceso de Integración Educativa tiene sus orígenes en el año de 1948 con la Declaración de los Derechos Humanos en donde se plantea el "Derecho de todas las personas a la educación independientemente de sus diferencias particulares" mismo que fue refrendado en la Declaración de los Derechos de los Niños en 1956, Declaración de las Personas Mentalmente Retardadas (1971) y Declaración de los Derechos de los Impedidos(1976), proclamadas por las Naciones Unidas, en donde estos documentos, recomiendan la acción nacional e internacional sobre marcos de referencia y bases comunes para asegurarles a estas personas la dignidad humana, la salud, la rehabilitación para el trabajo, la participación social y política, así como todas las condiciones que puedan facilitarles una vida plena"

Estos esfuerzos condujeron a enfatizar los principios de tolerancia y respeto a las diferencias haciéndose manifiesto en el ámbito educativo en la "Declaración mundial sobre Educación para Todos y Marco de acción para satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje" llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, del 5 al 9 de Marzo de 1990, presentando como principales **fundamentos filosóficos** los que a continuación se exponen:

Respeto a las Diferencias

Se parte de que las diferencias existentes y comunes en toda sociedad, pueden tomarse un problema, que en este caso puede ser resuelto "homogeneizando a los individuos o bien visualizarla como una característica que enriquece a los grupos humanos, esto no implica eliminar las diferencias,

sino aceptarlas y poner al alcance de cada persona los mismos beneficios y oportunidades para tener una vida normal" ¹¹

Derechos humanos e igualdad de oportunidades.

"Por el simple hecho de existir y formar parte de una sociedad, todos tenemos derechos y obligaciones, por lo que una persona "discapacitada", al igual que el resto de los ciudadanos, tiene derechos fundamentales, entre ellos, el derecho a una educación de calidad. Para ello es necesario primero que se le vea como persona y después como sujeto que requiere de atención especial". ¹²

Escuela para Todos

En el artículo 1º. De la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (1990) se menciona que cada persona debe contar con las posibilidades de educación necesarias para satisfacer sus necesidades de aprendizaje. Es decir, que todos los alumnos tienen derecho a una atención adecuada en el ambiente menos restrictivo posible, siendo necesario que la escuela:

- Se preocupe por el progreso individual de los alumnos, planteando un currículo flexible que responda a las diferentes necesidades que estos presentan.
- Se asegure que todos los niños sin importar sus características aprendan.
- Cuento con los servicios de apoyo necesario. ¹³

En base a estos fundamentos es como se postulan los *Principios generales de la integración educativa* mismos que favorecerán la operación y desarrollo de la misma y que a continuación se presentan:

Normalización

Sobre su significado existe gran confusión debido a las múltiples interpretaciones que de este se han hecho, ya que se deriva del término normal, atribuido generalmente a toda persona que se encontraba dentro de

¹¹ SEP. Subsecretaría de Educación Básica y Normal. Dirección General de Investigación Educativa. Fondo Mixto de cooperación Técnica y Científica México -España. Integración Educativa en el Aula. García Cedillo Ismael. Escalante Herrera, Iván. México 1997.

¹² *Ibid.* Pág.45

¹³ *Ibid.*

determinados parámetros físicos y psicológicos. Dentro del marco de la Integración Educativa no se trata que las personas con discapacidad se conviertan en personas promedio o normales, tampoco se pretende considerarlos como si no tuvieran ninguna discapacidad y pudiesen hacer cualquier cosa con solo proporcionarles oportunidades y expectativas suficientes, se trata en cambio de **normalizar el entorno en el que se desenvuelven** "lo que interesa resaltar aquí es que la normalización implica proporcionar a las personas con discapacidad los servicios de rehabilitación, así como las ayudas técnicas que les permitan los logros de tres aspectos esenciales":¹⁴

- Tener una buena calidad de vida.
- Disfrutar sus Derechos Humanos
- Tener la Oportunidad para desarrollar sus capacidades

Integración

"El objetivo de la integración es el de coadyuvar al proceso de formación integral de las personas discapacitadas en forma dinámica y participativa, aceptando sus limitaciones y valorando sus capacidades. Se brinda a cada individuo, la posibilidad de elegir su propio proyecto de vida..." (DGEE, 1991). De esta forma al mismo tiempo pasa a constituir una estrategia para lograr la normalización en medios menos restrictivos para su educación.

Sectorización.

"Implica que todos los niños, sin importar sus características, puedan ser educados y recibir los servicios de apoyo necesarios en el lugar donde viven, por lo que se plantea como necesario, descentralizar los servicios educativos, evitándose un gasto muy oneroso para la familia el traslado del niño a la escuela y que, al mismo tiempo, esto se convierta en una posibilidad adicional de socialización" (SEP-NL 1994)

Individualización de la Enseñanza.

Se refiere a dar respuesta a las necesidades educativas especiales de todos los alumnos mediante adecuaciones y/o modificaciones curriculares. (SEP-NL,1994)

¹⁴ Conferencia Nacional "Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad", 16,17,18 de Abril de 1997. Huatulco, México, 1997.

En México dichos fundamentos y principios fueron abordados por primera vez en el Documento *Bases para una Política de Educación Especial* (1980 DGEE) que dieron sentido al Proyecto de Grupos Integrados, pionero en la Integración Educativa al plantearse como una estrategia de atención a los alumnos con necesidades educativas especiales por primera vez dentro del ámbito de la escuela regular. Posteriormente y como resultado de las conferencias llevadas a cabo en Jomtien, Tailandia(1990) y en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad" realizada en Salamanca, España, del 1 al 10 de junio de 1994, en nuestro país se refrenda el compromiso de " Educación para todos" y en particular con Educación Especial en los siguientes Programas:

Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000.

Programa Nacional de Acción a favor de la Infancia (1995-2000).

Programa Nacional para el Bienestar y la Incorporación al Desarrollo de las Personas Discapacitadas (1995).

Los esfuerzos por promover y dar sentido a la Integración se vieron cristalizados en la Conferencia Nacional llevada a cabo en Huatulco, México los días 16,17 y 18 de abril de 1997 "Atención Educativa a Menores con Necesidades Educativas Especiales. Equidad para la Diversidad" la cual fue resultado de la iniciativa conjunta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y en la que de acuerdo a la Ley General de Educación y el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 se establece la diferencia entre *integración educativa, integración escolar e integración*.

Integración Educativa.

"Hace referencia al acceso y permanencia en los centros educativos con base en un currículo básico pertinente... esto es la universalización del currículo básico como un objetivo educativo en los servicios escolarizados de educación especial, los alumnos con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, tienen la oportunidad de cursar la educación básica o en la escuela regular o en los servicios de educación especial"

La Integración Educativa, con el carácter jurídico que le otorga el Artículo 41, plantea entonces que nadie puede ni debe quedar excluido de la educación básica y por tanto a ningún alumno sean cuales sean sus características, se le puede suprimir la oportunidad educativa.

Integración Escolar.

Al respecto se establece que esta "no es un objetivo, sino una opción cuya estrategia radica en que los alumnos con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad, cursen la educación básica en una escuela regular de acuerdo a las condiciones del alumno, de la escuela y de los padres de familia"

Es necesario enfatizar que el Artículo 41 e la Ley General de Educación, al referirse a la integración escolar de menores con discapacidad, señala en el segundo párrafo "... Para quienes no logren esa integración, esta educación procurará la **satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva**"

Al respecto, el alcance de las necesidades básicas de aprendizaje se expresa con claridad en el Artículo 1.1 de la Declaración Mundial sobre Educación para todos mismo que es retomando en el Acuerdo Nacional de Modernización Educativa (1992) y que menciona:

" Cada persona - niño, joven o adulto- deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje (n.b.a.) Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos de aprendizaje (conocimientos teóricos, prácticos, valores y actitudes), necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo "

En el Plan y Programas de Estudio 1993 de la Educación Básica Primaria, aunque no se retoman textualmente los términos de herramientas y contenidos se dice que " la escuela debe asegurar en primer lugar el dominio de la lectura y la escritura, así como la formación matemática elemental y la destreza en la selección y en el uso de la información".

La reorientación de los Servicios de Educación Especial.

El cambio en el enfoque de la integración del sujeto con necesidades educativas especiales, como ya se mencionó en su momento pasó a constituir un medio estratégico para lograr educación básica de calidad para todos, sin exclusión, pasando de ser un objetivo pedagógico a una estrategia metodológica para un objetivo ético: la equidad en la calidad de la Educación Básica, es por ello que en el año de 1992 y siguiendo las sugerencias de la UNESCO en materia de Educación, se inicia un proceso de transformaciones en el "Sistema Educativo Nacional", a través del Programa para la Modernización Educativa (1989-1994) mismas que oportunamente han sido

citadas y que marcaron la reorientación operativa de los Servicios de Educación Especial en cumplimiento con las disposiciones establecidas en la nueva normatividad, que redefinen los ámbitos de acción y participación de la Educación Especial dentro de la Educación Básica y, en congruencia con la política de integración, que impacta directamente el funcionamiento anterior de los servicios.

La reorientación como parte del reordenamiento de la Educación Básica, exigió a la Educación Especial operar bajo un modelo educativo "normalizador" modificando los enfoques empleados en los modelos asistencial y terapéutico, terminando así con el sistema de educación paralelo para pasar a ser considerado como una modalidad de la Educación Básica, ofreciendo una serie de opciones graduales de integración. El trabajo por áreas de discapacidad constituía un obstáculo para la integración por lo que era ya necesario un cambio.

Uno de los aspectos operativos más importante, consistió en simplificar toda la diversidad sofisticada de servicios específicos entre los que se encontraban los Centros Psicopedagógicos y los Grupos Integrados "... que separaban a los alumnos de su grupo y escuela durante todo un ciclo escolar para atender a los alumnos en su propia aula y solo eventualmente en aulas de apoyo dentro del horario escolar" ¹⁵ reorientándolos en servicios de apoyo, en las Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (U.S.A.E.R.) y a las Escuelas de Educación Especial, en Servicios Escolarizados: Centros de Atención Múltiple con el argumento de que " Se tenía que pasar de una estructura compleja para un comportamiento simple a una estructura simple para un comportamiento complejo"

1.3. La U.S.A.E.R. 44 y la primaria " Francisco González Bocanegra".

Dada la relevancia que para el presente tiene se expondrán los lineamientos generales más sobresalientes y que hasta la fecha continúan rigiendo las funciones de las U.S.E.R., mismos que están contenidos en los Cuadernos de Integración Educativa No. 4 "Unidad de Servicios de Apoyo a la Escuela Regular (USAER).

La USAER constituye una estrategia micro estructural de reorientación de servicios que centra la efectividad de sus acciones en la innovación de la gestión escolar, tanto en los centros educativos regulares como en los de tipo especial.

¹⁵ Guajardo Ramos, Eliseo. "Reorientación de la Educación Especial..." Op. Cit. Pág. 23.

En este sentido el concepto de n.e.e. permite situarse en el curriculum escolar para buscar la respuesta a las mismas y poner el acento normalizador sobre las condiciones del contexto escolar, de tal manera que la educación especial al reconceptualizarse implica:

- Considerar como marco para la intervención el curriculum de la educación básica.
- Que la escuela regular asuma la responsabilidad de la atención a todos los alumnos, no importando sus características.
- Dotar a la escuela de recursos suficientes para responder de manera efectiva a las necesidades de sus alumnos.
- Atender los problemas que los alumnos presentan durante el proceso de aprendizaje de los contenidos escolares.
- Reconocer que las dificultades de los alumnos surgen de la interacción entre las características del alumno y las características del contexto.
- Reconocer que las n.e.e. son relativas y que dependen del nivel de aprendizaje de la comunidad escolar, de los recursos disponibles y de la política educativa local.

Por lo que está definida como " Instancia técnico operativa y administrativa de la Educación Especial que se crea para favorecer los apoyos teóricos y metodológicos en la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales, dentro del ámbito de la escuela regular, favoreciendo así la integración de dichos alumnos y elevando la calidad de la educación que se realiza en escuelas regulares.

Su desarrollo **técnico operativo** se realizará con base a dos estrategias generales:

- La atención a los alumnos. Que implica una atención psicopedagógica y que podrá desarrollarse en grupo regular y/o en aula de apoyo, esto dependiendo del tipo de necesidades educativas especiales de los alumnos y de las circunstancias del proceso enseñanza aprendizaje que se vive en la escuela.
- La orientación al personal de la escuela y a los padres de familia. Que tiene por objeto proporcionar los elementos técnico y operativos que les permitan participar en la atención de los alumnos, considerando además las necesidades que expresen, por lo que se tendrá en cuenta la relación directa de maestro-padre de familia, aprovechándose las formas de organización establecidas en la escuela tales como consejos técnicos, consejos de participación social y asociación de padres de familia, rescatando el trabajo colegiado y el proyecto escolar.

El desarrollo **técnico pedagógico** cinco acciones fundamentales:

- Evaluación inicial. Misma que se realizará en dos momentos: la detección de alumnos y la determinación de sus necesidades educativas especiales la cual derivará hacia alguna de las siguientes alternativas.
- Planeación de la intervención, evaluación continua, o en su defecto canalización o solicitud de un servicio complementario en turno alterno.
- Intervención. A partir de las adecuaciones efectuadas al currículo y de acuerdo al grado que el alumno curse.
- Evaluación continua.
- Seguimiento. El cual se dará a partir del término de la intervención y que permitirá reconocer el desempeño del alumno dentro del contexto escolar y actuar conforme a las necesidades que vayan presentando.

Estructura Organizativa de la USAER

Esta se constituirá por:

- **Director**
- **Maestros de Apoyo.**
- **Equipo de apoyo Técnico.**
- **Secretaria**

Los maestros de apoyo serán maestros de educación especial con experiencia de trabajo en Grupo Integrado o Centro Psicopedagógico.

El equipo de apoyo técnico estará conformado por: un psicólogo, un maestro de lenguaje y un trabajador social, y otros especialistas (en trastornos neuromotores, en deficiencia mental, en ciegos y débiles visuales, etc.) cuando las necesidades educativas especiales de los alumnos así lo requieren.

En promedio cada USAER apoyará cinco escuelas, en promedio dos, esto sujeto a la demanda que exista en la misma.

En cada una de las escuelas se acondicionará un aula que se denominará "aula de apoyo" que será el centro de recursos de la educación especial dentro de la escuela regular, sede de recursos humanos, materiales, teóricos y metodológicos de la educación especial y espacio para la atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

De esta manera, como servicio de apoyo, contrae compromisos compartidos con la educación regular que serán traducidos en una práctica social concreta para arribar a una escuela abierta a la diversidad que enfatiza el principio de normalización al poner al servicio de la escuela regular diferentes y adicionales recursos para atender las necesidades educativas especiales.

Presentados los lineamientos generales, a continuación se pasará a exponer la forma en la que la USAER 44 y la Escuela Francisco Gonzáles Bocanegra empezaron a establecer este contacto preliminar a favor de la búsqueda de alternativas para la atención y satisfacción de las necesidades educativas especiales.

Los datos que a continuación se presentan, han sido obtenidos del "Informe Final del ciclo escolar 1996-1997" del Centro Psicopedagógico "Jean Itard" reorientado a USAER.

Los lineamientos ya expuestos con anterioridad y que rigen a toda USAER, fueron dados a conocer en diferentes fechas, en particular, para los Servicios a reorientar de los Municipios de Ecatepec y Coacalco, fueron dados a conocer en el mes de Septiembre de 1996 en el Centro de Atención Múltiple No. 6 ubicado en Ecatepec, por dos asesores del Departamento de Educación Especial, a profesionales tanto de Grupo Integrado como a los de Centro Psicopedagógico, entre los que se encontraba el llamado "Jean Itard" (ahora USAER 44) que pertenecía a la zona 2 correspondiente al Municipio de Coacalco, en forma de Talleres de Información que tuvieron una duración de cuatro días, durante los cuales además se recomendaron algunas estrategias para diagnóstico y tratamiento, las que en general no se diferenciaron de las ya utilizadas en el C.P.P. y que a continuación se enuncian:

- Guías para la evaluación de la lecto- escritura y Matemáticas.
- Entrevista a Padres.
- Entrevista al alumno.
- Como innovación, la entrevista al maestro que solicite el servicio de USAER.
- Como Instrumento para concentrar dicha información la "Caracterización del caso" que se diferenció de la "Síntesis Psicopedagógica por la inserción de la Hipótesis Diagnóstica.

Reunidos nuevamente en lo que de esta fecha en adelante ya no sería el Centro Psicopedagógico sino la Sede de la USAER 44, el Director y el grupo de profesionales que lo constituían, se dieron a la tarea de diseñar un plan de trabajo para la difusión de la reorientación del servicio, dirigido a Escuelas Primarias aledañas a la Zona 2 y que contempló:

- Plática de información en torno al sujeto con necesidades educativas especiales.
- El proyecto de USAER y su operatividad.

En cuanto a organización, la USAER 44 quedó constituida de la siguiente forma:

- **Director.**
- **Área de Pedagogía.** Constituida por 10 Maestros de Apoyo: de los que 2 permanecieron en el C.P.P. para concluir la atención a la población que se había inscrito al inicio del ciclo escolar 1996-1997, y que posteriormente fueron asignados a diferentes primarias. Cabe hacer la observación de que de este grupo de profesionales 6 son psicólogos, 2 son pedagogos, 1 maestro normalista y 1 especialista en Dificultades de aprendizaje.
- **Equipo Paradocente.** Constituido por 1 Psicólogo, 1 maestro de Lenguaje y una Trabajadora Social.
- **Una Secretaria.**

El proceso de difusión fue iniciado por la Supervisora de Zona y la Directora de dicha USAER, primero con el Jefe de Sector responsable de las Escuelas Primarias ubicadas en Municipios aledaños al de Coacalco y en el mismo, contemplando sobre todo a aquellas que ya habían tenido experiencia con Grupos Integrados, posteriormente se acordó una sesión de trabajo con 8 Directores de Escuelas Primarias a quienes se les explicó el Proyecto, bases y operatividad así como aspectos técnicos y metodológicos de la reorientación, mostrándose interesados por contar con un maestro de apoyo en sus escuelas.

Como resultado de esto, en el mes de octubre de 1996, se inició la ubicación de los maestros de acuerdo a la siguiente estrategia:

Se daba una plática por Escuela a los maestros, con el mismo contenido planteado a sus Directores, se respondían a cuestionamientos en caso de existir estos y al final se asignaba al Maestro de Apoyo que quedaría responsable del área de Pedagogía en esa Escuela, quedando el total de profesionales distribuidos como a continuación se indica:

| Zona 53 Sector IX | No. de Alumnos | Maestro Apoyo |
|----------------------------------|-----------------------|----------------------|
| Escuela Tlacatéel | 526 | 1 |
| Escuela Margarita Maza de Juárez | 568 | 2 |
| Escuela Fco. González Bocanegra | 673 | 1 |
| Escuela Manuel M. Ponce | 340 | 1 |
| Escuela Niños Héroes | 376 | 1 |
| | | |
| Zona 47 | No. de Alumnos | Maestro Apoyo |
| Escuela Moctezuma Xocoyotzín | 600 | 2 |
| | | |
| Zona 38 | No. de Alumnos | Maestro Apoyo |
| Escuela Pedro Letechipia | 250 | 1 |
| Escuela Agustín Tapia Miranda | 213 | 1* |

Si se observa con detenimiento se podrá apreciar que la Escuela de Interés es la que posee el número más alto en cuanto a población se refiere situación que se retomará en el Capítulo II.

Como resultado de la información preliminar brindada a cada grupo de maestros de las diferentes Escuelas, se observó interés por el Proyecto, pero también preocupación por el hecho de que este no fuera a constituir mayor carga de trabajo para ellos, lo cual les fue aclarado en el sentido de la corresponsabilidad en atención a las necesidades educativas especiales.

Hablar de una relación compartida desde el principio entre la USAER 44 y la Primaria Francisco González Bocanegra, es presumir de algo que no se dio y que muy probablemente a la fecha aún no exista, pues al principio ambas instancias existieron de manera separada pero compartiendo el mismo espacio físico así como población, la segunda con la creencia de que se continuaría trabajando a manera de Grupo Integrado, con el que ya había tenido una experiencia de 4 años, con la diferencia de que la USAER contemplaría población de 1°. A 6°. Grado y de que funcionaría sin alterar su dinámica y manejo de grupo, lo cual en cierta manera fue cierto debido a que se llevó el modelo de C.P.P. a la primaria, estableciendo la variable a nivel de orientación a los padres de los alumnos remitidos a USAER y la orientación a maestros a nivel de devolución de resultados de la evaluación aplicada al menor remitido.

Al parecer, el camino por recorrer en atención a los alumnos en situación de necesidades educativas especiales era más arduo de lo que a simple vista parecía.

Actualmente se tiene que paulatinamente se va ganando más espacio y el Maestro de Apoyo empieza a ser reconocido como un elemento humano más de la escuela pero con una función específica a quien le competen los alumnos "con problemas de aprendizaje", lo que denota que aún se continúa soslayando la situación medular de estos: el papel del docente y de la Escuela en la creación de las necesidades educativas especiales, pero sobre todo a partir de las diversas maneras de concebir y abordar el currículum de primaria, sus planteamientos y sus enfoques, en particular y dado que es el objeto de estudio del presente, la Asignatura de Español en el 1er. Grado de Educación Básica, por lo que la tarea a realizar en el próximo apartado será la exposición de los rasgos fundamentales de este, enfatizando su relevancia en cuanto al desarrollo de la comprensión lectora.

1.4. El Enfoque Comunicativo de la asignatura de español en el 1er. grado de la primaria y el papel de la U.S.A.E.R. en atención a las necesidades educativas especiales (n.e.e.).

Los cambios legales y conceptuales producidos en el campo de la educación generados por la Modernización Educativa, así como el objeto de estudio que en el presente ocupa, hacen necesaria una atenta revisión de los Enfoques, Propósitos y Contenidos del nuevo Plan de Estudios para la educación básica vigente a partir de 1993, en particular de la Asignatura de Español del 1er. grado, con la finalidad de establecer una mejor vinculación entre el trabajo en educación especial con educación regular, esto necesario para la orientación a padres de familia, maestros y alumnos.

Analizar los propósitos que conforman el Plan de Estudios del nivel ya señalado y de la asignatura comprometida en el presente trabajo, es indispensable para asegurar la acertividad en las alternativas que posteriormente se propongan para el desarrollo de la comprensión lectora, pues el Enfoque Comunicativo Funcional arrojará información sobre metodología para la intervención por parte de las diferentes áreas y la vinculación entre ellas, así mismo facilitará la elaboración de estrategias compatibles con las necesidades de los menores y con las bases psicopedagógicas que sustentan la actividad de las USAER, pues solo de esta forma se pueden concretar en el ámbito curricular los principios de normalización e integración de los alumnos con n.e.e., además de atención a las necesidades básicas de aprendizaje.

1.4.1. Aspectos generales de la Modernización Educativa y su impacto en la reestructuración de Planes y Programas de Educación Básica: (primaria).

En el año de 1992 la UNESCO realizó una consulta a sus miembros en torno a la orientación de la educación, obteniendo como resultado un consenso en torno a la reorientación de sus sistemas educativos, por lo cual recomendó diversas medidas para los países miembros en torno al reordenamiento de sus Sistemas Educativos a efectos de alcanzar una educación que:

- a) Atendiera a la diversidad de la población,
- b) Se realizara con calidad.

Considerado esto, se definió la política educativa para impulsar las acciones tendientes a la reestructuración del sistema. Las primeras acciones de esta tuvieron su base en el Programa Nacional para la Modernización Educativa cuya operación inició en 1989. En mayo de 1992 se celebró entre la Secretaría de Educación Pública, los gobiernos estatales, y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica el cual profundiza y puntualiza la reestructuración del Sistema Educativo Nacional estableciendo 3 ejes de Política Educativa:

- a) La reorganización del Sistema Educativo Nacional.
- b) **La reformulación de contenidos y materiales educativos.**
- c) La revaloración social de la función magisterial.

Paralelamente a esto se desarrollaron concepciones teóricas en torno a la Educación Básica (comprendida ya como Primaria y Secundaria), a las necesidades educativas y acerca de la función social de la misma, entre otras.

Dichas concepciones hicieron manifiesto un claro interés para no solo renovar la escuela pública sino también para convertirla en la instancia que respondiera de manera efectiva a las necesidades básicas de aprendizaje de los alumnos, lo cual llevó a organizar el programa tomando en cuenta:

- Calidad de la educación.
- Cobertura de la educación.
- Reorganización interna del Sistema.

En particular, la "Calidad de la Educación" incluye " contenidos educativos, métodos de enseñanza-aprendizaje, formación y actualización de maestros, actualización de maestros, articulación de los niveles que anteceden y siguen a la primaria y apertura a la ciencia y a la tecnología. Lo anterior con el fin de

los alumnos se sirvan eficazmente de los aprendizajes disciplinarios al ser expresados en desempeños de su vida cotidiana respondiendo así a necesidades reales de aprendizaje"¹⁷, planteándose así establecer una relación más estrecha entre escuela y sociedad, intentando satisfacer la demanda educativa, lo cual da paso a los Perfiles de desempeño, establecimiento de metas de aprendizaje y reformulación de planes y programas para la elaboración de libros de texto, de tal forma que los Planes de Estudio propuestos tiene la característica de ser "Flexibles, pues permiten articular espacios programáticos, experiencias de aprendizaje, a partir de los perfiles nacionales, necesidades regionales y locales de aprendizaje".¹⁸ Por lo cual y de acuerdo a lo señalado en Plan y Programas de estudio 1993, Educación Básica Primaria, la selección y organización de los contenidos de la Escuela, obedecen a prioridades claras, eliminando la dispersión y estableciendo la flexibilidad suficiente para que los maestros utilicen su experiencia e iniciativa y para que la realidad local y regional sea aprovechada como un elemento educativo, eliminando la dispersión y las condiciones que propicien la deserción escolar, por encontrar de difícil acceso los contenidos curriculares, pero sobre todo ajenos a la cotidianidad de los sujetos que aprenden.

El Enfoque Comunicativo Funcional de la Asignatura de Español y la Organización del Programa de 1er grado.

Con lo anterior se observa que la necesidad de adecuar la educación a las demandas de la población no solo impactó en la reorientación de los Servicios de Educación Especial, sino a todo el Sistema Educativo en cada uno de sus ámbitos, con el fin de establecer puntos de congruencia y por tanto de acción, entre los que se encuentran el currículum de Educación Básica.

La renovación de los contenidos y métodos de enseñanza fue resultado de la evaluación de Planes, Programas y libros de texto, de la elaboración de planes experimentales, inspirados ya en la Propuesta de Apoyo a la Lecto-escritura y las Matemáticas, así como de debates en torno al "Nuevo Modelo Educativo", resultando como producto el "Programa Emergente de Reformulación de contenidos y materiales educativos" y posteriormente el nuevo Plan de Estudios y Programas de asignatura que lo integran, con el propósito de organizar la enseñanza y el aprendizaje de contenidos básicos, entendiéndose por estos "no el conjunto de conocimientos mínimos o fragmentarios, sino aquellos que permiten adquirir, organizar y aplicar

¹⁷ Programa para la Modernización Educativa (PME), SEP, México 1989, Págs. 18-26.

¹⁸ Perfiles de desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria. "Modernización Educativa. Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), México, D.F. Agosto 1991, Pág.23

saberes de diverso orden y complejidad creciente" ¹⁹, esto es, para el aprendizaje permanente, desprendiéndose así que dentro de las prioridades de la primaria se encuentra que los niños, según lo especificado en Planes y Programas del '93:

- Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales(la lectura, la escritura, la expresión oral, la búsqueda y la selección de información y la aplicación de las matemáticas a la realidad).
- Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los relacionados con la preservación de la salud, protección del ambiente y uso racional de los recursos naturales.
- Se formen éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal.
- Desarrollen aptitudes para el aprecio y disfrute de las artes, el ejercicio físico y deportivo.

Observándose en lo anterior un fuerte énfasis en el favorecimiento del desarrollo de funciones sociales y culturales, a partir de una estrecha relación con la realidad.

Con el fin de asegurar una alfabetización duradera, entendiéndose como tal "la capacidad de hablar, leer, escribir y pensar en forma crítica y creativa... que involucra procesos de construcción de conocimientos que transforman a los sujetos, al permitirles expresar y analizar de manera particular los afectos, las ideas y las vivencias propias y de otros." ²⁰ Por lo cual en la organización de las asignaturas y distribución de tiempo de trabajo entre ellas, en las que independientemente de la articulación, equilibrio y continuidad en el tratamiento de contenidos, se pide al maestro respeten las "prioridades establecidas, y que para el 1º. Y 2º grados se observa en el cuadro siguiente:

¹⁹ Plan y programas de Estudio, Educación Básica, 1993.SEP. México. Pág.13.

²⁰ Español, Sugerencias para su enseñanza 1er. Grado. Subsecretaría de Educación Básica y Normal, México 1995.

| Educación Primaria/Plan 1993 | | |
|--|---------------|-----------------|
| Distribución del tiempo de trabajo/ Primer y Segundo Grado ²¹ | | |
| Asignaturas | Horas Anuales | Horas Semanales |
| Español | 360 | 9 |
| Matemáticas | 240 | 6 |
| Conocimiento del Medio (Trabajo Integrado de Ciencias Naturales, Historia, Geografía Educación Cívica) | 120 | 3 |
| Educación Artística | 40 | 1 |
| Educación Física | 40 | 1 |
| Total | 800 | 20 |

"La prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, la escritura y la expresión oral asignando el 45% del tiempo escolar en los dos primeros años con objeto de que los niños logren una alfabetización firme y duradera. De 3º a 6º representa el 30% de las actividades pero dispone que se intensificará su utilización sistemática en el trabajo con otras asignaturas."²¹

Destaca el énfasis que se pone al aseverar que el cambio más importante en la enseñanza del Español radica en la eliminación del enfoque formalista (lingüística y gramática) En este caso se trata de crear condiciones para abatir el fracaso y la deserción escolar, adoptando el **Enfoque comunicativo Funcional**, asumiendo que el objetivo de la asignatura ya mencionada es eminentemente formativo lo que lleva a aprovechar circunstancias (situaciones comunicativas) e impulsar a los alumnos para que logren una competencia comunicativa lo más completa posible, que abarque tanto lo hablado como lo escrito.

El Enfoque adoptado "se centra en el sujeto que aprende: el niño, el cual es un elemento central que está considerado como un sujeto activo, inteligente, y capaz de reconstruir los conocimientos que el programa, el maestro y la sociedad le plantean en la escuela"²²

Las derivaciones didácticas consecuentes de esta postura proponen al niño los contenidos próximos a sus **posibilidades** de aprendizaje, a partir de los que ya ha adquirido y considerando las características de los que le faltan por conocer. En este sentido, la tarea docente es la de propiciador, acompañante y guía del aprendizaje de sus alumnos a manera de lo que Ausubel plantea al hablar de andamiajes al posibilitar el acercamiento a una

²¹ Planes y Programas. Op.cit. Pág. 14.

²² Español, Sugerencias para su enseñanza 1er. Grado. Op.cit. Pág. 12.

zona de desarrollo real a partir de una zona de desarrollo potencial, su tarea entonces es la de organizar sistemáticamente situaciones comunicativas en las que los alumnos puedan hablar tanto de forma formal como informal, siguiendo las normas propias de la comunicación en el aula.

En este sentido "Comunicar significa dar y recibir información en el ámbito de la vida cotidiana y por lo tanto leer y escribir significan dos maneras de comunicarse" y es funcional pues se pretende que el alumno utilice lo que lee con propósitos específicos y prácticos, partiéndose de que:

- Aprender la lengua escrita es un proceso largo y complejo que empieza muy pronto en la vida de casi todos los niños y se prolonga mucho más allá del segundo grado de la enseñanza primaria.
- La vida en una sociedad que basa mucho de su funcionamiento en la palabra escrita puede impulsar al niño a buscar el significado de lo escrito e intentar escribir por sí mismo. A partir del contacto con materiales escritos y de la observación de personas que leen, el pequeño empieza a interrogarse por el significado de la lectura y la escritura lo que lo lleva a formular sus propias hipótesis acerca de la lengua escrita.
- Cuando el niño llega a la escuela ya es un hablante competente que se emplea en su medio más cercano y posee un conocimiento intuitivo de la estructura sintáctica y semántica del idioma que le hace posible construir frases y oraciones nuevas.
- Dependiendo de la frecuencia y calidad de su contacto con la lengua escrita, el niño desarrolla una serie de ideas acerca de su utilidad y estructura y llega, en un momento dado, a descubrir el principio alfabético que rige nuestro idioma.

Por lo cual se plantea como propósito:

"Propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita"²³

Para el logro de lo cual se plantea en el mismo documento:

- Logren el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura,

*Dada la relevancia del planteamiento Constructivista con respecto a aprendizaje, sujeto que aprende y sujeto que enseña será desarrollado con mayor detenimiento en el Capítulo II estableciéndose la relación existente entre éste y el Enfoque Comunicativo Funcional.

²³ Planes y Programas Op.cit. Pág. 22

- Desarrollen las capacidades de expresión oral con claridad, coherencia y sencillez.
- Uso de estrategias en la redacción de textos.
- Diferenciación de diversos textos y estrategias de lectura,
- Adquisición de hábitos de lectura para que los alumnos se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo.
- Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como recurso para la comunicación.
- Sepan buscar información, la valoren, la procesen y empleen dentro y fuera del aula

Con esto se abarcan las 4 habilidades básicas relacionadas con la lengua: **escuchar, hablar, leer, escribir** y la capacidad de emplear con eficacia y eficiencia el lenguaje en sus funciones centrales: **representar, expresar y comunicar**.

Con respecto a las otras Asignaturas se realizará solo un breve esbozo retomando aspectos en los que se converge y por tanto se benefician con la Asignatura de Español.

En Matemáticas, la orientación adoptada pone el mayor énfasis en la formación de habilidades para la resolución de problemas y el desarrollo del razonamiento Matemático a partir de situaciones prácticas así como la capacidad para comunicar e interpretar información matemática.

En cuanto a Ciencias Naturales en los dos primeros grados se integran solo nociones sencillas de Historia, geografía y Educación Cívica, siendo el eje articulador el Conocimiento del Medio Natural y Social que rodea al niño sumándose a estas nociones de Historia.

De lo anterior se encuentran los siguientes puntos de congruencia:

- Se busca el desarrollo de las capacidades de análisis y razonamiento.
- Desarrollo de las capacidades de comunicar e interpretar.

En suma, que el niño busque dar sentido a lo que lee aprendiendo a leer comprensivamente, pues el contexto escolar resulta un espacio en donde el sujeto que aprende puede tener la posibilidad de construir y utilizar esquemas de conocimiento para comprender los contenidos escolares que ahí se le proporcionan.

De acuerdo a lo planteado en Planes y Programas del 93 para educación básica primaria el enfoque presenta los siguientes rasgos:

1º. La integración estrecha entre contenidos y actividades, que son enseñados a través de una variedad de prácticas individuales y de grupo. En el caso de temas gramaticales u ortográficos, la propuesta de los programas consiste en integrarlos a la práctica de la lectura y la escritura como un recurso para lograr una comunicación precisa y eficaz.

2º. Dejar una amplia libertad a los maestros en la selección de técnicas y métodos para la enseñanza inicial de la lectura y escritura, siempre y cuando no se reduzca al establecimiento relaciones entre signos y sonidos, sino que se insista desde el principio en la comprensión del significado de los textos.

3º. Reconocer las experiencias previas de los niños en relación con la lengua oral y escrita, lo que lleva a aceptar que los tiempos y ritmos con los que los niños aprenden a leer y escribir al ser diferente no necesariamente garantiza el aprendizaje de la lecto-escritura convencional desde el 1er. Grado por lo que es conveniente y totalmente aceptable que el maestro extienda hasta 2º grado el periodo de aprendizaje inicial.

4º. Propiciar el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares.

5º. Utilizar con mayor frecuencia las actividades de grupo,

Lo anterior encuentra congruencia con los principales fundamentos del Enfoque Constructivista razón por la cual se hace necesaria la exposición de sus postulados más relevantes.

De acuerdo con lo planteado por Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández Rojas en su libro "Estrategias docentes para un aprendizaje significativo"²⁴ la postura constructivista se alimenta de las aportaciones de diversas corrientes psicológicas asociadas genéricamente a la psicología cognitiva: el enfoque psicogenético piagetiano, la teoría de los esquemas cognitivos, la teoría ausubeliana de la asimilación y el aprendizaje significativo, la teoría sociocultural vigotskiana, así como algunas teorías instruccionales, entre otras.

El constructivismo repara en aspectos importantes del proceso enseñanza aprendizaje, pues postula la prevalencia de procesos activos en la construcción del conocimiento, pero sobre todo; habla de un sujeto cognitivo que rebasa a través de su labor constructiva lo que le ofrece su entorno.

De esta forma de acuerdo a los autores ya citados y con Carretero (1993), coinciden en que constructivismo es "la idea que mantiene que el individuo es una construcción propia que se va produciendo día a día como resultado de la interacción entre los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento que lo conforman, dicha construcción se lleva a cabo a partir de los esquemas que ya posee, es decir con lo que

²⁴ Díaz Barriga Arceo, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Edit. Mc Graw Hill. México, 1998. Págs. 6 a 10.

ya construyó en su relación con el medio que lo rodea, por lo que depende de:

- Los conocimientos previos o representación que se tenga de la nueva información o de la actividad o de la tarea a resolver.
- De la actividad externa o interna que el aprendiz realice al respecto”.

Lo anterior conduce a enfatizar la afirmación que Vigotski realizaba, al respecto según la cual el desarrollo de la psiquis del niño es de naturaleza social y la fuente de desarrollo es la cooperación y la enseñanza, que es para el mismo, el aspecto internamente necesario y universal en el proceso de su desarrollo, siendo por tanto la finalidad de la educación promover los procesos de crecimiento personal del alumno en el marco de la cultura del grupo al que pertenece, en este sentido el desarrollo sigue al aprendizaje, que crea el área de desarrollo potencial con ayuda de la mediación social e instrumental, teniendo ambas un impacto significativo en las funciones psicológicas superiores (inteligencia, memoria, y especialmente el lenguaje) que están desarrolladas a través de una actividad transformadora que permite al hombre pensar, juzgar, reflexionar y también inventar, imaginar y crear.

Si se observa con detalle este proceso, señala que el individuo cuando aprende, se sitúa, según Vigotsky²⁵, en la zona de desarrollo actual o real (ZDR) y evoluciona hasta alcanzar la zona de desarrollo potencial (ZDP) que es la zona inmediata a la anterior. Esta zona de desarrollo potencial no puede ser alcanzada sino a través de un ejercicio o acción que el sujeto puede realizar solo, pero que le es más fácil y seguro hacerlo si un adulto u otro niño más desarrollado le “prestan” su ZDR, dándole elementos que poco a poco permitirán que el sujeto domine la nueva zona y que esa ZDP se vuelva ZDR.

Señala Díaz Barriga, que de acuerdo con Coll y en congruencia con lo que plantea Vigotsky, la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

- 1º. El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.
- 2º. La actividad mental del alumno se aplica a contenidos que posee ya un grado considerable de elaboración. En este sentido es que se dice que el alumno más bien reconstruye un conocimiento preexistente en la sociedad pero lo construye en el plano personal.

²⁵ Gómez Palacio, Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela. SEP, México, 1994. Págs., 63 a 67.

Se hace la observación de que es en este plano en donde el desarrollo de lo que es el Aprendizaje Significativo es pertinente, sin embargo y dada la relevancia que para el presente tiene, será presentado con mayor detenimiento en el próximo Capítulo.

3º. La función del docente es engarzar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.

Lo importante de esto último es que el docente debe de crear las condiciones o Situaciones Comunicativas, retomando la denominación usada en planes y programas, para despertar en el niño el impulso, la inquietud y la movilización interna para que aquello que no le pertenecía, porque no le entendía o dominaba, se vuelva suyo.

Con más precisión, Bruner llamó a este prestar la ZDR del maestro a sus alumnos, hacer un *andamiaje*, concepto que debe ser usado con cuidado y que en términos más inteligibles, consiste en hacer preguntas para despertar interés, observar junto un fenómeno, buscar datos en una enciclopedia, experimentar, etc. Situaciones que son propuestas en la organización de los contenidos de las diversas asignaturas no solo de 1er. grado sino en todos los que conforman la educación primaria, que necesariamente llevan a que el alumno construya sus conocimientos con la ayuda del profesor.

Siguiendo estos principios rectores el Programa de Español de Educación Básica Primaria, 1er. Grado, está organizado de la siguiente forma:

La organización de los contenidos esta presentada en componentes o ejes temáticos que son entendidos como:

Un recurso de organización didáctica o líneas de trabajo que comprenden el conjunto de habilidades que se ejercitan de manera continua o un tema que se desenvuelve a lo largo de todo el ciclo

Los Ejes Temáticos para 1er. Son los que a continuación se enuncian y están definidos de acuerdo al documento "Sugerencias para la enseñanza del Español" 1er. Grado.

Expresión Oral.

La cual está considerada como "la forma más inmediata y espontánea mediante la cual el ser humano se comunica que se apoya fuertemente en los gestos, ademanes y en la entonación de voz... que es usado como un medio de representación del mundo y un instrumento para reconocerlo, por lo que el ejercicio cotidiano es primordial para mejorar la competencia

comunicativa de los niños, por lo que se propone dar un espacio en el aula y propiciar, desde la oralidad, situaciones comunicativas para que reflexionen acerca de las variaciones del lenguaje con el propósito de que sean cada vez más eficaces en la producción y en la comprensión de mensajes, por lo que se propone trabajar con situaciones referidas a actividades cotidianas que involucren la participación de alumnos y maestros en forma conjunta.

Lectura.

Que es considerada como el proceso en el que se efectúa -dentro de un contexto específico- la interacción entre el lector y el texto para llegar a la comprensión de lo escrito, a la construcción del significado. Por tanto se toman en cuenta los aportes de las disciplinas vinculadas con el estudio del lector y del texto: de la psicología. El desarrollo cognoscitivo, emocional y social del sujeto, de la lingüística, los aspectos fonológicos, sintácticos y semántico así como los aspectos pragmáticos, relativos al uso del lenguaje: del sistema de escritura, los elementos y las reglas y las formas que adquiere el lenguaje al ser escrito.

Lo anterior parte de que el lenguaje es uno de los medios más importantes para la estructuración y la socialización de los seres humanos y de sus conocimientos, así como para el desarrollo del pensamiento, la creatividad y la comunicación. Dentro de este marco, el lector interviene con toda su personalidad, sus conocimientos y experiencias previas llevado por distintos propósitos. Para lo que se propone desde 1º partir de las *estrategias de lectura*, mismas que serán desarrolladas en el Capítulo IV.

Escritura.

La escritura es producto del trabajo creativo del hombre, quien sobre la base de su conocimiento del lenguaje oral y de sus necesidades de comunicación construyó un sistema de representación gráfica para este fin.

En el primer grado de la escuela primaria se pretende que los niños adquieran las estrategias básicas para comprender y expresarse en las situaciones habituales de comunicación escrita, respetando las nociones que de esta se tiene así como la manera de representarla usándolas como punto de partida el maestro para organizar y planear sus actividades y favorecer así la construcción de este conocimiento para arribar a la forma convencional de representar gráficamente los sonidos, así como para acceder a las otras características convencionales del sistema de escritura y del lenguaje escrito. Por esto se propone abordar, simultáneamente, el trabajo con textos,

oraciones y palabras, sin descartarse la copia y el dictado pero vistos como estrategias didácticas.

Reflexión sobre la lengua.

Este eje considera la gramática, la ortografía, la puntuación, los tipos de palabras y de oraciones como objeto de estudio en el intento de mejorar las formas de expresión de los niños. Se pretende la reflexión sobre las características de la lengua realizada a partir de sus formas de uso, que a la vez promueva el gusto de utilizarla con mayor eficacia.

Cierta terminología gramatical cuyo valor es innegable, podrá ser incorporada si los alumnos lo requieren o si forma parte del lenguaje que el maestro utiliza diariamente, pero este conocimiento no es el fin de la enseñanza de este grado.

En suma, con lo anterior, se aprecia interés por mantener el lenguaje total, potenciando en los niños las capacidades de usarlo funcional e intencionadamente para satisfacer sus propias necesidades.

Dado el interés de evitar la segmentación en la enseñanza se propone el uso de Situaciones comunicativas o actividades a trabajar que son:

- Tiempo de hablar y escuchar.
- Tiempo de escribir.
- Leer y compartir.
- Reflexión sobre la lengua.

A partir de las cuales se pueden diseñar Unidades Didácticas funcionales para el desarrollo de contenidos de las diferentes asignaturas dentro de un contexto natural y espontáneo.

Como se puede observar, destaca el valor del lenguaje, visto este como un instrumento provisto por la cultura y la sociedad a la que en particular el individuo pertenece pero que a su vez es construido por el individuo mismo en un contexto socializador que con posterioridad internaliza a sus procesos particulares.

De esta forma si se persiste en prácticas tradicionales y en una enseñanza parcializada de la lecto-escritura, descontextualizada del Enfoque que la sustenta, puede llegar a generar la creación de n.e.e. en los alumnos, acompañándose de una larga experiencia de fracasos en la escuela, cuyas consecuencias pueden reflejarse en un deficiente desempeño escolar, e incluso provocar una devaluación en su autoestima,

Las USAER, con el fin de establecer su actuar con el principio de "normalización" que favorezca la integración y una respuesta aceptable a las n.e.e., está obligada a:

- Revisar y analizar el currículum de educación básica.
- Determinar las necesidades educativas de los alumnos a nivel grupal y en particular, de quienes presenten necesidades educativas especiales
- Compartir con el maestro regular la experiencia de partir del mismo enfoque para prevenir y atender a las n.e.e.²⁶

Con esto bajo ninguna circunstancia se pretende sustituir la actividad del maestro regular, sino brindarle apoyos que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los alumnos de su grupo, particularmente de los que presentan n.e.e., pues la responsabilidad en la atención a estas no recae exclusivamente en el personal de USAER ya que esta no es una instancia de regularización, deben existir propósitos comunes y responsabilidades compartidas.

La naturaleza flexible del Enfoque de la Asignatura en cuestión, así como la filosofía humanista que permea tanto la Integración Educativa como la modificación de los Planes y Programas de la Educación Básica, conducen necesariamente a aceptar que el sistema escolar en su conjunto debe adecuarse a las necesidades de los alumnos y no los alumnos adecuarse a las condiciones de la escuela, pues las n.e.e. de estos no son inherentes a ellos, sino que se propician en la interacción con el currículum escolar, este desarrollado por el profesor de grupo.

Se han establecido los fundamentos del Enfoque comunicativo y del Constructivismo, su relevancia dentro de la Educación Básica sobre todo al cambiar el rol del docente y del alumno. Asimismo se presentó la organización y estructura del programa para 1er. Grado en la Asignatura de Español, este como punto de coincidencia entre la labor de Primarias y USAER, pues la propuesta que lleve a elevar la calidad educativa conduce necesariamente a partir de los contenidos curriculares de la Asignatura en cuestión y de ahí a articular las acciones del maestro, familia y maestro de apoyo.

En el presente Capítulo se han repasado someramente algunos de los aspectos históricos más relevantes, de la Educación Especial, los fundamentos legales que antecedieron a la reorientación de sus Servicios, inspirados por los fundamentos y filosofía de la Integración Educativa, así como su influencia en las modificaciones efectuadas al Sistema Educativo

²⁶ Cuadernos de integración educativa No. 4 Op Cit.

Nacional, en especial, al Currículum de Educación Básica, estableciéndose puntos de congruencia para el logro del objetivo de dicha Modernización: la equidad y la calidad en la educación.

Ciertamente este fin es difícil de alcanzar, más no imposible, si cada uno de los componentes del Sistema Educativo Nacional contribuyen desde su espacio a ello. Por esto me parece pertinente resaltar que es imprescindible realizar un análisis más detallado del proceso por el cual pasa el maestro de primaria y el maestro de apoyo al enfrentan dichos cambios que no solo implican el reestructurar sus marcos de referencia, sino asumir los actuales y actuar en consecuencia, en plena congruencia con ellos, lo cual no es simple, sino por el contrario, muy complejo, pues se tienen que enfrentar a prácticas tradicionales, que permean la actividad educativa de cada uno de ellos y que por tanto pueden facilitar o dificultar la ambición principal de toda la educación, en particular, el tan gastado y sin embargo tan actual problema de la alfabetización, el que, aún cuando han existido varias campañas para abatirlo, continua siendo una de las principales preocupaciones de nuestro gobierno.

Si bien es cierto que este asunto presenta magnitudes que en mucho rebasarían el objetivo del presente, también lo es que desde los diversos ámbitos se puede contribuir a enfrentarlo, lo que lleva necesariamente a abordar los aspectos más relevantes que en torno al proceso de enseñanza aprendizaje de la lecto-escritura en 1er grado surgen y lo determinan así como las contradicciones que se dan entre el discurso ya desarrollado en el presente y la práctica cotidiana de los componentes y responsables directos de la educación, siendo por tanto tarea que me ocupará en el próximo Capítulo.

CAPITULO II

La adquisición de la lecto escritura: ¿Medio u obstáculo para la construcción de aprendizajes significativos?

A lo largo del Capitulo anterior se comentó acerca del esfuerzo realizado por el gobierno para abatir los índices de analfabetismo, reprobación, deserción, y en general, del fracaso escolar de un número considerable de alumnos que llegan a presentar n.e.e. que no son atendidas oportunamente mediante la formulación e instrumentación de cambios sustanciales de la educación básica, se observó también la propuesta emanada de dicho esfuerzo, esto es el cambio de enfoque y de propósitos para la asignatura de Español del 1er. grado de la Educación Básica, Primaria.

Definir el éxito fracaso de dichos cambios a nivel curricular sería muy prematuro y sobre todo arriesgado, no siendo el propósito del presente.

Sin embargo sí es posible describir algunas de las situaciones más relevantes que de no ser conducidas con acierto y cautela, como es la reconceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje, el rol de maestro y del alumno, se puede incidir desfavorablemente en el logro de los propósitos del currículo de la asignatura ya mencionada.

Lo anterior obliga a presentar el proceso por el cual ha cursado la enseñanza de dicha asignatura, el papel del maestro, así como su actitud y responsabilidad ante las necesidades educativas y ante los retos que impone los cambios curriculares, pues el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura ha constituido uno de los elementos fundamentales de la educación básica dado su carácter determinante en la formación del individuo, en él se sientan premisas altamente relevantes de las cuales se deriva en gran medida la habilidad en el empleo del lenguaje hablado y escrito.

Así mismo, del hábito y gusto por la lecto escritura, depende el avance de una multiplicidad de aptitudes y destrezas, relacionadas con los primeros acercamientos y experiencias del individuo a la misma. Sin embargo, en las escuelas éste se asume y desarrolla de manera mecanizada, llegando incluso a rutinizarlo, descuidando otros aspectos que le son inherentes, y cada vez más necesarios, como lo es el brindar al sujeto los elementos fundamentales que le permitan abstraer y explicarse la realidad a través de la construcción de significados.

Por lo anterior se revisarán las prácticas y creencias más comunes en la enseñanza de la lecto escritura que predominan en la actualidad pues el cambio de enfoque no necesariamente ha garantizado la ruptura con las costumbres y hábitos que el profesor ha desarrollado y alimentado a lo largo de los años y que justifica por los aparentes buenos resultados en su proceso de enseñanza.

Posteriormente se analizará la importancia de los Aprendizajes Significativos en el proceso de la lecto escritura así como su impacto en el desarrollo de un pensamiento constructivo que lleve a la creación de un sujeto capaz de comprender, razonar, reflexionar, en fin, de hacerlo conciente y participe de su propio proceso de aprendizaje.

El presentar la tarea de la escuela y su responsabilidad ante el desarrollo de aprendizajes significativos, resulta una tarea ineludible, por lo que se desarrollarán brevemente los supuestos que hasta antes de la modernización educativa la sustentaban así como las características que en ella predominan a la fecha y los problemas que esto generó, y que hacen alusión no solo a la diversidad de los alumnos, sino también de los maestros pero sobre todo al contexto en el que estos se encuentran ubicados, el currículum escolar, así como las características de los centros educativos resaltándose las implicaciones de estas en la atención a la diversidad dentro de un marco de Escuela para Todos propiciada por la integración educativa sobre la base del principio de normalización.

2.1 Prácticas y creencias en torno a la enseñanza de la lecto escritura.

En la actualidad la alfabetización pareciera enfrentarse con un dilema: si se extiende la cobertura de los servicios educativos, se baja la calidad implicando esto un mínimo de alfabetización, esto lleva a pensar en lograr un nivel técnico muy rudimentario, apenas la posibilidad de decodificar textos breves y escribir algunas palabras. Este proceso, sin quererlo, es el que predomina en muchas primarias y que ha implicado una escasa competencia lectora y comunicativa debido a que detrás de la práctica subyacen propuestas reforzadas por un quehacer y una experiencia que han llevado a la excesiva formalización de la enseñanza de la lengua a su consiguiente fragmentación y a la pérdida del sentido comunicativo pues para la enseñanza de la Asignatura de Español se destinan clases separadas, en un momento se enseña ortografía, en otro gramática y que decir cuando se inicia la lecto escritura, esta se empieza con palabras y se concluye en primer grado con oraciones, en cuanto a la expresión oral, se reduce a responder con sí o no, o con respuestas breves. Esto es lo que hace perder a la lengua su carácter de totalidad y su función comunicativa dentro del salón de clases.

Algunas de las ideas que menciona el "Libro para el maestro" de Educación Secundaria emitido por la SEP²⁷ en torno a la problemática que surge en el proceso de enseñanza de la lecto escritura y representan algunas de las creencias más destacadas de los docentes en torno a esto son las siguientes:

- A la escuela primaria el alumno llega ignorante de la lengua escrita y con un desarrollo escaso de la lengua hablada.
- La adquisición de la lengua escrita es un proceso que concluye cuando el niño comprende que a cada fonema corresponde una grafía y es capaz de descifrar un texto.
- Este proceso es corto y se lleva a cabo normalmente entre los 6 y 7 años de edad en el marco de una enseñanza escolarizada.
- Una vez que el niño ha cursado los dos primeros grados, la afirmación de la lectura y la escritura se darán por medio de ejercicios de copia, dictado y repetición, por el descifrado de textos, la respuesta a cuestionarios y la información gramatical proporcionada por el maestro.

En suma, pocas veces los profesores se preguntan sobre las concepciones y creencias que los educandos tienen sobre la escuela, los objetos de conocimiento y su entorno socio-cultural. La planeación parte de la concepción de un sujeto "tabula rasa" al que hay que vaciar contenidos y éste, de forma pasiva, reflejará a través de las evaluaciones lo aprendido.

Al respecto se observa una gran influencia de modelos de lectura denominados *teorías de transferencia de información*, los teóricos que mantienen esta perspectiva señalan que se trata de un proceso de letra a letra y de palabra a palabra "Creen que los lectores extraen el significado del texto procesándolo de forma lineal, lo que les permite transferir el significado de la página impresa a sus mentes."²⁸

Muchos profesores adoptaban (o tal vez aún adopten) esta concepción al diseñar actividades de la lectura que trataban de mejorar la habilidad de los lectores para transferir información a través del texto, evaluando el éxito del lector en base a su capacidad para almacenar información, por lo que resultaban indispensables prácticas que tendieran a la automatización de la habilidad de la lectura, muestra de ello es el Fascículo "Metodología para la enseñanza de la lecto-escritura"²⁹ en donde además de abordar los diversas

²⁷ Libro para el maestro. Educación Secundaria Español. SEP. 1993. Pág. 12

²⁸ Gabriela Yncian. Una Historia sin fin. Crear y recrear texto. Fundación SNTE para la Cultura del Maestro Mexicano, S.A. México 1997. Pág. 37

²⁹ Metodología para la enseñanza de la lecto-escritura. SEP. 1995. Pág. 11

estrategias para la conducción de este proceso se dan sugerencias para reforzarlo, entre los que se encuentran las siguientes:

- La asociación que permite vincular la imagen con el sonido, el movimiento del ojo y la mano, es lo que facilita el aprendizaje en el niño.
- Los procesos que estimulan la memorización de figuras, sonidos, letras, palabras y frases, aceleran el aprendizaje de la lecto-escritura.
- Las actividades extra-clase de acuerdo con las experiencias obtenidas, deben ser debidamente calculadas, mínimas y graduadas, de tal suerte que no abrumen al niño y que el grado de complejidad sea accesible a manera de estimular su interés hacia el aprendizaje presente y futuro.

Destaca en estas el énfasis que se pone en el desarrollo de una habilidad mecánica, en detrimento del desarrollo de la esfera comprensiva.

De lo anterior destaca el hecho de que por su carácter mecánico, los ejercicios escolares de escritura más comunes (copia, planas, lista de palabras y otros) no solo no favorece, sino que entorpecen el desarrollo de la indispensable habilidad lingüística, pues no incentivan ni demandan al estudiante el despliegue del esfuerzo intelectual necesario para hacer una reflexión sobre la lengua.

Las concepciones que subyacen a la practica didáctica más común indican que leer es reproducir los sonidos del habla a partir de lo que esta escrito en un texto y que escribir es la operación inversa: pasar al papel lo que se dice oralmente, lo cual se contradice naturalmente a lo planteado con respecto a los mismos conceptos.

"Este grado de alfabetización incipiente solamente permitirá reconocer en las calles las indicaciones para no extraviarse y hacer lecturas de textos simples y breves. También ocurre que sujetos con varios años de escolaridad utilizan de manera deficiente la lengua escrita. Estudiantes y egresados universitarios no leen sino lo indispensable para su carrera y el ejercicio de sus profesiones, en detrimento de su formación integral"³⁰

De lo anterior se desprende que la dificultad de muchos lectores problema, es que leen una palabra en un momento dado como si el significado debiera tener la ultima importancia. Tratan de leer bajo la suposición de que si se

³⁰ Sugerencias para la enseñanza del Español. Op. Cit. Pág. 17.

dirigen directamente a las palabras, entonces el significado se ocupara de sí mismo.

Lo anterior se agudiza con la puesta en practica de algunos paradigmas en educación que coinciden en acentuar el papel del docente en detrimento del desarrollo de la capacidad constructiva del alumno como lo son:

- El maestro sabe todo, el niño no sabe nada.
- El mestro enseña, el niño aprende.
- Lo bien aprendido es lo que se dice de memoria.
- El alumno debe estar atento, en silencio, sin preguntar a menos que se le requiera.
- Los alumnos deben seguir un mismo ritmo de aprendizaje
- No es pertinente ni recomendable desviarse del tema señalado
- Los padres de los alumnos no deben meterse en asuntos escolares.

Predominan en la actualidad estas practicas educativas en las aulas de las primarias, lo cual se explica si se comprende que en la practica docente el maestro recibe una propuesta pedagógica que comprende: qué enseñar, es decir, los contenidos curriculares, como enseñar, esto es, la metodología o sistema de intervención del maestro y cuando enseñar, de acuerdo don los calendarios escolares que prevén fechas para las evaluaciones y metas que deben ser alcanzadas en tales fechas.

El maestro queda así reducido a un instrumento ejecutor, pues las exigencias administrativas imprimen a la practica docente el miedo al fracaso y a hacer cosas en forma diferente al resto de la gente, lo cual dentro de la perspectiva del constructivismo necesariamente implica un replanteamiento del rol del docente dentro de la practica educativa a nivel personal que parta de una autoevaluación de esta misma, experiencia que resulta lo suficientemente "dura" como para ser enfrontado por cualquier docente pues exige un alto nivel de autocritica y una enorme capacidad de decisión por el cambio.

Como contraparte a lo anterior y con la finalidad de profundizar en el proceso de construcción de la lecto-escritura surge durante los últimos años de los sesenta y principios de los setenta algunos teóricos proponiendo las **teorias interactivas** que otorgaban mayor importancia al rol del lector, uno de estos es Goodman, (1984) que con otros sostenía que la lectura supone la interacción de procesos que se fundamentan en los conocimientos previos y de otros basados en los textos, lo que le permite al lector construir el significado, lo cual encuentra sus bases en el constructivismo y que necesariamente remite a la propuesta curricular actual, razón por la cual se contrapondrá a la teoría de transferencia en una serie de áreas clave en el

proceso enseñanza aprendizaje de la lecto escritura, para lo cual se retoma el análisis efectuado por T.H. Cairney.³¹

El rol del lector.

La forma de definir el rol del lector varia mucho de una teoría a otra. Por un lado se le considera como receptor de información, su tarea consiste en tratar de aproximarse a un lector ideal, es decir a alguien que asimila el significado que el escritor ha tratado de comunicar.

En el extremo opuesto se considera que el lector toma parte activa como constructor de significado pues aporta gran cantidad de conocimientos y experiencias lingüísticas a la lectura de cualquier texto. Este a su vez, representa una profunda influencia sobre el significado que construyen los lectores cuando leen, lo que lleva a múltiples significados de cualquier texto, en vez de a uno solo.

La categoría del texto.

Algunas teorías sostienen que el texto tiene un solo significado. El autor lo codifica usando los sistemas lingüísticos del léxico, sintaxis, semántica, gramática del relato, pragmática, etc. Considerando así que el objetivo de la lectura consiste en un esfuerzo por extraer satisfactoriamente el significado de un texto.

Por el contrario, los investigadores de las teorías interactivas dicen que un texto no es mas que un esquema que encierra la posibilidad de generar muchos significados. El texto escrito en la pagina carece de sentido en absoluto, y no puede tener significado alguno con independencia de los lectores. Los significados contruidos a partir de la lectura existirán siempre en el cerebro de los lectores y no coincidirán con el que el autor trata comunicar. En este sentido el significado será siempre relativo y estará influido por el lector, el texto y los factores contextuales.

La forma de utilizar el conocimiento basado en el texto.

Algunos investigadores afirman que los lectores empiezan por el conocimiento de las relaciones entre sonidos y símbolos, pasan al conocimiento del vocabulario, y de ahí, a las reglas de sintaxis, etc., de manera que antes de acceder al significado, va utilizando su conocimiento en orden sucesivo, en otras palabras, el lector comienza a partir del símbolo, pasa a la palabra, de ahí a la oración, y por ultimo al texto, momento en el que se descubre el significado.

³¹ T.H. Cairney, Enseñanza de la comprensión lectora, Edit Morata, Madrid, 1992, pp 28-39.

En el extremo opuesto se sitúan las teorías que afirman que el significado es el punto de partida de la lectura y dirige todo lo que hacemos. Las demás fuentes de información se tienen en cuenta a medida que se precisan y solo en respuesta a esta búsqueda de significado.

El lector empieza con un objetivo y significados previstos antes de que sus ojos se enfrenten a páginas impresas, el significado lo lleva a escoger muestras de información con los conocimientos y experiencias previas para construir el significado.

Al respecto cabría establecer una similitud con lo que plantea Emilio Sánchez Miguel y Fernando Cueto Vega acerca de la implicación del lector: la autorregulación.

Señalan que lo que "a un lector puede llevar a mayor o menor integración con el texto en parte depende de las metas que tal lector puede trazar además de su capacidad en reparar en que hay algo que no va bien y debe buscar información adicional, hasta que encuentre una interpretación que le resulte satisfactoria. Se trata de **actividades regulatorias** que son imprescindibles para alcanzar una comprensión profunda del texto siendo mencionadas a continuación:

Planificar: Es ser capaz de plantearse una meta para la lectura.

Supervisar: Es ser capaz de identificar posibles problemas y buscar medidas.

Evaluar: Es ser capaz de valorar si se ha comprendido o no el material.³²

El lugar del significado.

Las teorías de transferencia suponen que solo es posible un único significado, de manera que la tarea del lector será extraer ese significado específico.

La segunda perspectiva sostiene que el significado es relativo, dependiendo de las transacciones que se produzcan entre lectores y texto en un contexto específico.

³² González-Pineda, Julio Antonio. Núñez Pérez, José Carlos. "Dificultades del aprendizaje escolar", Ediciones Pirámide, Madrid, 1998. Parte Tercera. Dificultades específicas del aprendizaje académico (Emilio Sánchez y Fernando Cueto Vega) Pág. 271.

El impacto del contexto sobre la lectura.

La primera perspectiva mantiene que influye poco sobre el significado, o sea que un buen lector será capaz de extraer el significado "correcto" con independencia de las limitaciones contextuales.

Por el contrario, los investigadores de las teorías interactivas, afirman que el contexto causa un profundo impacto, configurando el significado que construye.

Dejar de lado el contexto equivale a eliminar un factor clave para la construcción del significado, al respecto el mismo autor propone la existencia de tres niveles.

Primero: Los lectores que han vivido en contextos sociales y culturales similares compartirán significados específicos lo cual se verá reflejado en los textos que construyen cuando leen.

Segundo: Todo texto se escribe en un contexto específico y esta configurado en parte por la cultura y el entramado social en el que se crea.

Tercero: Los lectores encuentran escritos en contextos específicos que pueden influir en el significado en una serie de niveles.

Situándose en estas opciones se puede afirmar que la enseñanza tradicional, y no tan tradicional se encuentra profundamente influida por la perspectiva de las teorías de transferencia en las que el sujeto es mero receptor, mientras que el enfoque Comunicativo coincide profundamente con lo propuesto en las segundas alternativas en las que el punto en común es la actividad constructiva del sujeto que le permite no solo decodificar grafismos, sino crear y recrear un texto en base a una actividad constructiva que le lleve a una mejor comprensión de su realidad y con ello la posibilidad de desarrollar su pensamiento así como de lograr una comunicación efectiva a través del lenguaje oral (que se enriquece con la variedad de conocimientos construidos por el sujeto), escrito e inclusive simbólico.

Con respecto a la escritura se tiene que se deben establecer diferencias sustanciales entre el **escribir** y **redactar**.

Emilio Sánchez Miguel y Fernando Cueto Vega³³ mencionan que la redacción requiere realizar las mismas operaciones que se efectúan en la comprensión, esto es:

1. Conectar lo que redactamos con los conocimientos que suponemos en la mente del receptor.
2. Asegurar una coherencia local y global a cuanto se exponga.
3. Mantener un control sobre el propio proceso de redacción.

Al redactar se debe asumir un papel mucho más activo que al comprender, distinguiéndose tres procesos: **planificación, producción y revisión**. A continuación se analizarán con más detalle estos procesos.

Planificación: Constituida a su vez por tres subprocesos:

- a) Establecer un objetivo o intención.
- b) Generar (buscar en nuestra mente) ideas (proposiciones) acordes con esa intención.
- c) Organizar esas ideas o proposiciones de tal manera que formen un texto coherente o, al menos, que pueda resultar coherente al hipotético lector.

Producción: Tiene que ver con el desarrollo efectivo de la meta y plan propuesto.

Revisión: Se refiere a la evaluación del texto y los procesos de corrección que podrían surgir de la evaluación.

Es importante señalar que la redacción al igual que la comprensión es un proceso interactivo en el que las distintas operaciones o componentes pueden influirse mutuamente. Así al iniciar la búsqueda de contenidos cabe apreciar la necesidad de reformular la meta inicial, de la misma manera que al intentar ordenar las ideas es posible apreciar ciertas insuficiencias, de ahí que muchas veces el escritor deba proceder por partes: primero se hace un esbozo de los contenidos, después se analiza el modo de presentarlos y organizarlos, por tal razón desde el primer grado se proponen situaciones comunicativas que induzcan al alumno a elaborar y revisar sus propias producciones o presentarlas a sus compañeros para así paulatinamente ir accediendo a formas más elaboradas de producción en las que vaya integrando contenidos gramaticales y ortográficos así como semánticos para precisar sus ideas de manera escrita, entendiéndose por esto no necesariamente el uso de grafismos convencionales sino todos aquellos símbolos o signos que el alumno este en posibilidades de usar para representar de forma grafica su pensamiento.

³³ Ibidem. Págs.273 y 274.

En este contexto el lenguaje hablado y escrito cobran una particular relevancia, puesto que constituyen vehiculos fundamentales que colocan al individuo en posibilidades reales de una comunicación con sus semejantes, y en gran medida es la puerta de entrada para acceder al aprendizaje, comprensión y dominio de lenguajes más complejos y sofisticados favoreciéndose con ello una formación integral en la que el sujeto es promotor de sus propios aprendizajes, sin embargo el logro de esto no seria posible si no se parte de los conocimientos y experiencias previas del sujeto que aprende, mismos que constituyen el punto de partida para el qué y cómo enseñar procurando la construcción de **Aprendizajes Significativos**, que de no ser tomados en cuenta implicaría el surgimiento de las necesidades educativas especiales en el aula regular, razón por la que en el siguiente apartado será desarrollado con detenimiento.

2.2. Aprendizaje significativo: el papel del contexto del individuo.

Con la modernización educativa se refleja un cambio en el papel asignado a los alumnos como a los profesores frente a la concepción tradicional del aprendizaje, que mantenía que este depende directamente del profesor y de la metodología de la enseñanza utilizada. Se entiende que el aprendizaje que realiza el alumno no puede entenderse únicamente a partir del análisis externo y objetivo de lo que se le enseña y de cómo se le enseña, sino que es necesario tener en cuenta también las interpretaciones que el propio alumno va construyendo.

Los alumnos, por lo anterior tienen que construir su propio conocimiento y deben aprender a ser responsables del manejo y control de este, con lo que el aprendizaje deja de ser un mero producto de la enseñanza, ya que requiere un esfuerzo activo de comprensión e implicación en el mismo por parte del alumno.

El papel del profesor pasa de enseñar y transmitir conocimientos, a ayudar a aprender a construir conocimientos. Consecuentemente se pone de relieve que la clave del aprendizaje no son las actividades del profesor, sino las actividades del estudiante mientras aprende. Así se desplaza el centro de interés desde la enseñanza al aprendizaje y desde el profesor al alumno.

Pero para que tenga lugar este aprendizaje de calidad se plantea que los componentes del proceso enseñanza aprendizaje (alumno y maestro) se impliquen en tres tipos de procesos: *actividad, reconstrucción cognitiva* mismos que no se pueden dar sin la *atribución de significatividad* que en gran medida es determinada por el contexto sociocultural del que procede el alumno y que matiza todas y cada una de sus acciones así como su manera

de entender y construir su realidad, que no necesariamente corresponde a la esperada por la escuela y que por tanto puede incidir negativamente en su proceso de aprendizaje, en todos los niveles. Al respecto resultan valiosas las aportaciones que hace Ausubel en relación al aprendizaje significativo, por lo que en el presente apartado se desarrollarán algunas de sus más valiosas aportaciones.

La Teoría de Ausubel.

David Ausubel es un psicólogo educativo que a partir de la década de los sesenta realizó estudios en torno a cómo se realiza la actividad intelectual en el ámbito escolar.

De acuerdo a lo señalado por Frida Díaz Barriga³⁴, Ausubel como otros teóricos cognitivistas, postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva, es por ello que se puede caracterizar su postura como constructivista e interaccionista.

También concibe al alumno como un procesador activo de la información ... que el aprendizaje es sistemático y organizado pues es un fenómeno complejo que no se reduce a simples asociaciones memorísticas, dado que el alumno descubre nuevos hechos, formas, conceptos.

Es por ello que propone el término *aprendizaje significativo* para diferenciarlo del aprendizaje de tipo memorístico y repetitivo.

Así " La significación del aprendizaje radica en la posibilidad de establecer una relación sustantiva y no arbitraria entre lo que hay que aprender y lo que ya existe como conocimiento en el sujeto."³⁵ De acuerdo a Ausubel los conocimientos previos así como una predisposición favorable hacia la comprensión unida a la búsqueda de significado y sentido de lo que se aprende son los factores relativos al alumno que mayor relación tiene con la realización de aprendizajes significativos.

Continúa la autora Díaz Barriga citando que de acuerdo con Ausubel hay que diferenciar los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clase:

a) La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.

- Encontrándose dentro de estos dos tipos de aprendizajes, que son el que se da por repetición y memorización

³⁴ Díaz Barriga Arceo, Frida.

³⁵ Gómez Palacio, Margarita. Op. Cit. Pág. 60.

b) La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o estructura cognitiva del aprendiz.

En esta también se encuentran dos modalidades:

- Por recepción significativa y por descubrimiento significativo.

Resulta evidente que esto último es más importante y deseable que el primero en lo que se refiere a situaciones académicas, pues posibilita la construcción de conocimientos que tengan relación con sus experiencias previas, que redundaría además en la posibilidad de favorecer el desarrollo de un sujeto capaz de apropiarse de su proceso de aprendizaje mediante la identificación de estrategias que le lleven a acceder a contenidos más elaborados, como se pretende llegue a suceder con el Enfoque en la Asignatura de Español, pues si se observa la organización de los contenidos curriculares de los diversos grados, esta se da en forma de Situaciones Comunicativas, en ocasiones las mismas que en 1º, pero con diferencia en el grado de exigencia y complejidad.

Regresando a Ausubel, los autores José C. Núñez Pérez y Julio A. González Pineda su libro "Aprendizaje Escolar", para que se produzca un aprendizaje significativo deben darse tres condiciones:

- a) Los nuevos contenidos deben ser lo suficientemente sustantivos y no arbitrarios para poder ser relacionados con las ideas relevantes del alumno.
- b) El alumno debe disponer de los conocimientos previos pertinentes para poder ser relacionados con el nuevo contenido de aprendizaje.
- c) El alumno debe manifestar una actitud favorable a la realización de aprendizajes significativos pues cuando la intencionalidad del alumno es escasa se limitará a memorizar lo aprendido de una forma un tanto mecánica y repetitiva, por el contrario cuando la intencionalidad es elevada, el alumno establecerá múltiples relaciones entre lo nuevo y lo que ya conoce.

Estas tres condiciones se pretende propiciar a partir de las Situaciones Comunicativas sugeridas en la asignatura de español a fin de colocar al alumno en situación de aprendizaje el cual es considerado por Ausubel como:

Aprendizaje es un proceso cíclico que se sucede en fases:

- a) De preparación en la que el estudiante centra su atención en el contenido y en las estrategias idóneas que le permitirán una mejor comprensión de dichos contenidos

b) De procesamiento de la información en la que el estudiante va evaluando, confirmando y/ o rechazando hipótesis.

c) De consolidación de la información en la que aplica lo aprendido a otras situaciones, esto es lo que se conoce como transferencia. Implica la capacidad de organizar el conocimiento así como la estructuración y coherencia entre los diferentes elementos de la información.³⁶

Realizando la transferencia de lo anterior a la lectura se tiene que le lector:

Construye una hipótesis interpretativa a partir de los esquemas activados por los elementos iniciales del texto y de sus expectativas como sujeto lector. Esta hipótesis inicial sobre el significado, se va elaborando y restringiendo a lo largo del proceso de la lectura, de acuerdo a la información que el texto aporta al lector. Este elabora inferencias y predicciones, las evalúa, las verifica y construye una interpretación del texto, cada vez mas precisa o completa; o bien genera nuevos esquemas interpretativos, si la información nueva que presenta el texto contradice las hipótesis iniciales, dándose así un proceso interactivo³⁷

Con lo anterior se tiene que los contenidos curriculares deben de responder o adecuarse a la diversidad de los contextos socioculturales en los que son aplicados, lo cual coloca en los maestros una gran responsabilidad pues son ellos los que deben de proponer las condiciones y situaciones que lleven a los alumnos a considerar de interés y valía, así como dé sentido el involucrarse en la tarea del análisis de diferentes textos que en apariencia no se relacionan con sus vivencias, pero que en base a su estructura profunda aportan diversa y valiosa información que le permite interactuar de manera mas favorable con su entorno social, es por ello que en el próximo apartado se desarrollará brevemente la importancia de los contenidos curriculares.

Los conocimientos previos y los contenidos curriculares: punto de partida para la construcción de aprendizajes significativos.

En la actualidad no solo hay maestros, sino también padres que exigen que las mentes de los niños funcionen como las suyas, pues lo que más favorablemente pueden estos explicarse, perdiendo de vista que el niño mientras se desarrolla, debe aprender, paso a paso, a comprenderse mejor, pues en la medida de ello que se hace más capaz de comprender a los otros y de relacionarse con ellos de un modo mutuamente satisfactorio y lleno de significado.

En esta tarea no hay nada más importante en primer lugar, que el impacto que causan los padres y aquellos que están al cuidado del niño, se encuentre este o no en situación de necesidades educativas especiales, en

³⁶ González- Pineda Julio Antonio. "Aprender en la escuela. Pág. 25

³⁷ Tomado de "Gramática y enseñanza de la lengua", en Textos de Didáctica y de la lengua y la literatura, núm. 2 Octubre de 1994, pp. 57-68.



segundo lugar en importancia lo ocupa nuestra herencia cultural si se le transmite de manera correcta. Cuando los niños son pequeños, es la lectura la que mejor aporta esta información. Sin embargo resulta desalentador que en la escuela y en casa no siempre existe lectura que desarrolle la mente y la personalidad del niño, así como tampoco aquella que estimule y alimente los recursos necesarios para generar una actitud favorable hacia la lectura, pues por lo general se proponen al niño oraciones para leer y para copiar mismas que constituyen una afrenta a la inteligencia infantil.

Los primeros relatos a partir de los que el niño aprende a leer, en la escuela, están diseñados para enseñar las reglas necesarias, teniendo en mínima cuenta el significado. La mayoría de los temas que se han desarrollado hasta antes de la modernización educativa han sido tan superficiales que se ha podido obtener muy poco de ellos y si a esto se suma la inercia del maestro por desarrollarlos de forma superficial exaltando la importancia del descifrado de códigos en los primeros grados y de los contenidos gramaticales en grados más avanzados se tiene como consecuencia que la lectura pierde su valor cuando lo que se ha aprendido a leer no añade nada importante a la vida de uno, aun cuando uno de los principales propósitos de la enseñanza del Español sea que los alumnos ***"Adquieran el hábito de la lectura y se formen como lectores que reflexionen sobre el significado de lo que leen y puedan valorarlo y criticarlo, que disfruten de la lectura y formen sus propios criterios de preferencia y de gusto ético"***³⁸

En general el ser humano muestra tendencia a valorar la importancia y funcionalidad de una actividad con base en lo que ofrece en el momento, esta tendencia se aprecia en particular en los niños, si las historias que escucha o le son impuestas para leer resultan superficiales pero sobre todo ajenas a sus conocimientos previos, o lo que es peor aún, no cumplen con lo que se supone debería: obtener de la experiencia de la literatura: El acceso a un sentido más profundo y a lo que esta lleno de significado para él ***"ha de estimular su imaginación, ayudarlo a desarrollar su intelecto, y a clarificar sus emociones; ha de estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones; hacerle reconocer plenamente sus dificultades, al mismo tiempo que le sugiere soluciones a los problemas que le inquietan"***³⁹

El niño necesita ideas de cómo poder establecer un orden en su vida en general. Necesita una educación moral que le transmita, en forma sutil, las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y por ello lleno de significado para él, lo que implica adaptar los contenidos curriculares no solo al nivel desarrollo cognitivo sino también a las características del contexto

³⁸ Plan y Programas de Estudio 1993, Op. Cit. Pág. 21.

³⁹ Introducción del libro de Bruno Bettelheim, El psicoanálisis del cuento de hadas, crítica, México 1988, pp9-31

sociocultural en el que se desenvuelve pues es este el que aporta información altamente significativa y relevante en la formación del menor y que generalmente es desdeñada por el maestro o la familia por resultar "irrelevante" para el aprendizaje escolar.

Es por tanto que la actividad lectora no debe ser limitada exclusivamente a contenidos curriculares, limitando a la familia también en esto, la que a su vez no necesariamente realiza una actividad lectora de forma cotidiana en casa pues no siempre valora la riqueza que la información escrita puede aportar y que no siempre se circunscribe a textos escolares, pues esto no permite activar los conocimientos y experiencias previos que posee el aprendiz y por tanto tampoco acceder al propósito ya mencionado.

En este sentido la Escuela, como promotora de aprendizajes significativos se enfrenta con el reto de integrar a la familia de forma activa en la formación de los alumnos, haciéndola partícipe y promotora de la enseñanza con sentido y enfocada al desarrollo del potencial del alumno a fin de favorecer el desarrollo no solo de sus potencialidades cognitivas sino comprensivas y de razonamiento, que le permitan no solo desarrollar un sujeto con habilidades adecuadas a una labor técnica, sino un sujeto reflexivo, capaz de acceder a nuevas metas que desarrollen también su potencial humano.

La Escuela entonces debe de replantearse su función de depositaria del saber y homogeneizadora de sujetos, por lo que se hace necesario revisar algunas de las características principales que a la fecha ha presentado, así como su papel ante los alumnos con necesidades educativas especiales.

2.3. La primaria: Promotora de aprendizajes significativos.

La Política Educativa, a favor de la equidad y la igualdad en la educación ha implicado que la Escuela pierda el monopolio cultural que tenía a principios del siglo actual, dado que este carácter le ha obstaculizado enfrentar eficazmente la diversidad de problemas generados por los retos que una sociedad en constante cambio experimenta, pues a la diversidad de los sujetos se tiene que responder con la diversificación de la pedagogía, la cual, en la actualidad busca relacionar los conocimientos y saberes, producto de la interacción sociocultural de los sujetos, con los contenidos formales que establece el plan curricular.

No es propósito del presente apartado hacer un análisis y crítica exhaustiva en torno al proceso de desarrollo que ha venido viviendo la escuela, así como tampoco discutir su función dentro de la política del país, situación que resultaría interesante, sin embargo poco viable dado que rebasaría la magnitud del presente, por lo cual solo me centraré en aspectos más

relevantes y que tienen directo impacto en la atención a la diversidad, las necesidades educativas especiales, la normalización y la integración educativa.

Características principales de la Escuela: Su función social.

En los inicios de la escolarización obligatoria, la escuela era prácticamente la institución social que monopolizaba la transmisión de la cultura, basada en la homogeneidad del alumnado ***"La escuela tradicional se fundamentaba en un pretendido modelo único al que debían adaptarse los alumnos, independientemente de su procedencia modelo que no era cuestionado socialmente y cuya aceptación era requisito para el acceso a niveles sociales progresivamente más elevados"***⁴⁰

Todo aquel sujeto que por diversas situaciones, tanto personales como familiares no lograba adaptarse al contexto escolar o acceder a los objetivos que para él se tenían planteados eran "apartados", se trataba entonces de una escuela segregacionista que pretendía evitar el conflicto, pues la diversidad en el plano escolar sólo era tolerado cuando las diferencias manifestadas por los alumnos eran mínimas, pero en el caso de aquellos alumnos que por sus condiciones socioculturales, familiares y desarrollo físico no podían acceder a adaptarse a los rituales de aprendizaje de la escuela, eran condenados a la exclusión escolar.

El fracaso escolar era entonces atribuido al sujeto, de forma exclusiva, sin tomar en cuenta que al no aceptar la diversidad de la población a la que ella asiste estaban incurriendo en la creación de condiciones favorables para el surgimiento de diferentes problemas como son⁴¹

- **De falta de cobertura.**

Que alude a la insuficiencia de escuelas en las diversas comunidades.

- **De reprobación y deserción.**

Estos dos problemas, señala, están relacionados. Cuando los niños reprueban, se desfasan en edad respecto a sus compañeros y terminan el nivel educativo de que se trate a una edad mayor que la prevista. Este hecho se agrava porque un niño que ya ha reprobado una vez, tiene

⁴⁰ Puigdemívol, Ignasi. La educación especial en la escuela integrada. Editorial GRAO. Barcelona, España, 2000, Pág. 11.

⁴¹ El Proyecto Escolar. Secretaría de educación de Guanajuato. Educación y Prospectiva, S.C., Texto elaborado por Sylvia Schmelkes. 1998.

mayores probabilidades que los demás de volver a hacerlo. Entonces el desfase de edad será todavía mayor. Además que los niños se sienten mal por estar con compañeros cuya media de edad es menor a la de ellos, es más fácil que estos niños deserten. Los niños representan un apoyo económico potencial para sus familias. Este apoyo es mayor cuanto mayor es la edad del niño. Por eso cuando un niño llega a la edad de los 13 años y no ha concluido su primaria, es más probable que los padres, sobre todo los que más requieren de esta ayuda, decidan sacarlo de la escuela. La reprobación y la deserción escolar se torna problemas que sí dependen de la escuela evitando llegar a la decisión de que un niño vuelva a comenzar, desde cero, un determinado grado escolar, para lo cual se deben contar con mecanismos para identificar a los niños que día con día se van rezagando o mostrando problemas para aprender y atenderlos individualmente, destinando así los recursos que se asignan a un niño repetidor a mejorar las condiciones de las escuelas o salarios de los docentes.

- **De no aprendizaje.**

Al respecto se menciona que los niños no están aprendiendo lo que como país quiere que se aprenda y que está plasmado en los planes y programas de estudio de cada nivel educativo. Dice que algunos estudios recientes, no indica cuáles, indica que muchos niños, sobre todo en zonas urbanas marginales y rurales, salen de sexto sin dominar la lectoescritura.

- **De inequidad y de injusticia.**

Se habla de las diferencias entre diversos estados, entre regiones rurales y urbanas entre zonas indígenas y no indígenas, entre zonas marginales y zonas urbanas.

No solo no logra contrarrestar las desigualdades con las que llegan los diferentes niños a la escuela, sino que las agrava (tal es el caso de los niños que hablan dialecto y asisten a una escuela en la que solo se habla el español).

En suma, la escuela opera de manera pobre cuando la demanda a la que sirve también es pobre, y de manera más adecuada cuando a la demanda a la que sirve es acomodada.

De no tomar en cuenta lo anterior y continuar con una escuela con tendencia homogeneizadora se derivaría en lo que Ignasi Puigdemívol afirma:

“ Pretender la existencia de un alumno medio para cada nivel educativo con un grado de desarrollo homogéneo, unas necesidades educativas equivalentes y unos intereses coincidentes es más que una simple quimera: constituye el lastre de múltiples décadas de pretensión poco realista de homogeneidad en la escuela. Y dicho lastre se hace tanto más patente cuanto más seguros tendemos a sentirnos ante situaciones que no comporten conflicto.”⁴²

Se hace por tanto ineludible el hecho de que la Escuela debe enfrentar las dificultades aceptando como punto de partida para ello que la diversidad es una constante que genera múltiples condiciones hacia dentro del aula y que matiza el desempeño y aprovechamiento de los alumnos arrojando resultados que generalmente no son previstos por los maestros y por tanto son ignorados separándose los contenidos formales de la realidad cotidiana de la que proviene los alumnos.

Es necesario mencionar que el término diversidad, según Ignasi Puigdemívol, alude no solo a los alumnos, sino también a los maestros, lo que resulta importante si se toma en cuenta el carácter relativo e interactivo de las necesidades educativas especiales en el desarrollo del presente, por lo que será a continuación desarrollado.⁴³

La diversidad entre alumnos.

En su análisis destaca el hecho de que el término diferencias hace referencia a las de tipo individual y las de carácter social o colectivo.

En el aspecto educativo la enseñanza individualizada no es una respuesta en sí misma, ni suficiente, en muchos casos, adecuada a los problemas suscitados por la diversidad de los alumnos, por tanto es necesario partir para la planeación, de las características del medio sociocultural del que procede la población, lo cual es permitido en la actualidad por la currícula de la primaria al aceptar la existencia de la diversidad geográfica y social a la que debe de responder.

La diversidad entre el profesorado.

Las aportaciones del Puigdemívol al respecto resultan de gran interés pues pocas veces se toma en cuenta que la diversidad existente entre la práctica de los profesores, atribuida a su formación profesional, sus expectativas, sus creencias, valores, etc., influyen directamente en la formación de los

⁴² Puigdemívol, Ignasi. Op. Cit. Pág. 12

⁴³ Ibidem, Págs. 14-29.

educandos, los limitan o favorecen el desarrollo de sus posibilidades, en si pueden generar u obstaculizar el surgimiento de necesidades educativas especiales, pues la burocracia institucional ***"hacen del profesor un sujeto continuamente vigilado, al que se tiene que disciplinar, dejándole poco margen de libertad a su propia creatividad y capacidad crítica". En el transcurso del ciclo escolar tiene que reportar cuantitativamente los aprendizajes de los alumnos, desde una aparente neutralidad valoriza, asigna con una supuesta objetividad los créditos en una escala que va desde la promoción hasta la reprobación. La evaluación justifica así la desigualdad social que apunta a la exclusión de seres humanos por grados y niveles educativos"***⁴⁴

Destaca el autor ya mencionado la existencia de diferencias que más influyen en la diversidad entre el profesorado, mencionando tres aspectos muy relacionados con su labor profesional.

a) Grado de experiencia.

En esta se observa una etapa inicial caracterizada por la vacilación durante los primeros años de experiencia profesional, una posterior estabilización que comporta al mismo tiempo la consolidación de las aptitudes pedagógicas del profesor, seguida por una etapa en la que pueden distinguirse dos posturas profesionales claramente diferenciadas: la de quienes adoptan por la mejora y el perfeccionamiento de sus aptitudes profesionales, diversificando su metodología docente y ensayando nuevos recursos, y la de quienes reducen paulatinamente su compromiso profesional, experimentando desde ligeros sentimientos de rutina hasta auténticas crisis existenciales en relación con la continuidad de su carrera, lo que conduce a cuestionar la propia dedicación a la docencia.

b) Búsqueda de situación profesional más estable.

Según el mismo autor, se da entre los 25 y 35 años de profesión, en edades habituales comprendidas entre los 40 y 50-55. En cierta forma se convierten en depositarios de los valores de la escuela. Retomando a Huberman, se adopta el término de distanciamiento afectivo no como falta de interés por los alumnos, sino como una señal de mayor distensión entre el profesor o la profesora, menos preocupados por los problemas cotidianos de la clase. Contempla el mismo autor a otro grupo de profesores que experimentan una fase de conservadurismo caracterizada por actitudes de rechazo y queja

⁴⁴ Revista "Educación Especial", Septiembre-Octubre 200 Año 0 Número 2. Artículo escrito por Hernández Escoto, Irma Beatrice. La Atención Educativa a la Diversidad en la Era de la Globalización Económica". Pág. 6

sistemática ante cualquier innovación: quejas referidas a los compañeros, a los alumnos, al sistema. Se trata de una queja por inercia y sin carácter constructivo.

c) Etapa para la preparación de la jubilación.

En esta se pueden dar reacciones de diferente signo: desde las que llevan al profesor a intensificar su especialización y el trabajo dentro del claustro, hasta las de desencanto del grupo de profesores que se sienten cansados y transmiten su frustración a los profesores más jóvenes, pasando por el grupo de profesores en actitud defensiva que, según dicho autor, se caracteriza por mantener actitudes intermedias entre los dos grupos citados antes.

De lo anterior se desprende que institucionalmente, es exigido un comportamiento y desempeño homogéneo, situación que aún cuando se propongan diversas medidas para ello, como lo es Carrera Magisterial en la que se pretende revalorar la función y eficientizar la tarea del maestro, no se logra en la realidad.

Estos diversos grupos de profesores pasan a constituir centros educativos que a su vez asumen características determinadas por su historia, misma que es necesario retomar de Ignasi Puigdemívol, pues servirá como punto de partida para realizar el estudio relacional de la escuela Francisco González Bocanegra.

- Se pueden encontrar escuelas jóvenes que habitualmente presentan rasgos de vitalidad y expectativas para el futuro, al lado de estos centro se puede encontrar los ya consolidados que presentan mayor madurez y hábitos de funcionamiento adquiridos. Las experiencias adquiridas en su periodo de crecimiento han fijado determinadas pautas y hábitos de comportamiento más o menos explícitos que hacen que cualquier profesor nuevo que se incorpora a ellas se encuentre en un marco de referencia que le indica, más o menos restrictivamente cual puede ser su margen de acción. Dichas características de madurez comportan, a veces, ciertos grados de resistencia a las innovaciones, lo que no necesariamente impide que se lleve a cabo, siendo así que:
- Las hay en proceso de extinción, que por diferentes causas van a ser cerradas.
- Se encuentran centros que han acumulado prestigio o las conflictivas, que en momentos determinados ha acarreado situaciones de desprestigio, a menudo se trata de una historia difícil de asumir, de

- relaciones especialmente problemáticas entre profesores, alumnos y familias.

Las características citadas han profundizado más bien las diferencias, al negar la diversidad y los puntos desiguales de partida de los que aprenden, estando determinado el fracaso tanto por la influencia de estos componentes como por el hecho de que los saberes propuestos en la escuela resultan muchas veces ajenos a su cultura de origen. Al respecto resulta de interés señalar que el currículum, como punto de partida de la labor educativa así como de coincidencia entre los protagonistas del proceso enseñanza-aprendizaje, ha justificado la falta de iniciativa de los maestros para proponer soluciones viables a las demandas que la atención a la diversidad implica, misma que a la fecha y aun cuando se han dado modificaciones en la política educativa, continua matizando el actuar de los maestros en lo que a su práctica dejándose llevar por la inercia que la experiencia impone y que la seguridad de un currículo cerrado implica. Por ello es que el análisis de las características que este último ha presentado hasta la actualidad se hace necesario y pertinente en el presente apartado.

El Currículo de la Escuela tradicional y su impacto en la labor educativa de los docentes.

La educación en general, se vincula con las actividades habituales que desarrollan los grupos sociales, los menores adquieren las pautas culturales al participar, observar o imitar actividades del grupo al que pertenecen. Sin embargo, existen actividades educativas típicas diferenciadas de las actividades cotidianas de los adultos, con orientaciones e intencionalidad propias, con finalidades predeterminadas y concretas, que se desarrollan en las escuelas. Estas son llamadas actividades educativas escolarizadas o escolarización, donde la palabra currículum adquiere sentido, estas actividades responden a la creencia de que algunos aspectos del ser humano no se desarrollarían si no se brindara un apoyo formal y dedicado a ello.

Aceptando que existen otras concepciones tan válidas como igualmente cuestionables se expone a continuación lo que se entiende por currículum:

“ El proyecto que preside las actividades educativas escolares, sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los profesores que tienen la responsabilidad de su ejecución, Es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un

propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica”⁴⁵

Al respecto y retomando a César Coll (1986), el currículum aporta información con respecto a:

¿ Qué enseñar ?

Refiere a los propósitos a seguir de acuerdo al nivel de desarrollo de la población a atender así como a los contenidos entendidos estos como la información social y culturalmente organizada.

¿ Cómo enseñar?

Metodología, actividades de enseñanza aprendizaje.

¿ Cuándo enseñar?

Secuenciación de objetivos y contenidos.

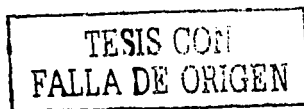
¿Qué, cómo, cuándo evaluar?

Como un proceso de retroalimentación para apreciar en que grado se han conseguido lo planteado.

Cada uno de estos elementos deposita en manos del docente la posibilidad de adecuar su actuar a las características de la población a la que va destinado y que de ninguna manera resulta ser homogénea.

Como es mencionado el Planes y Programas, Primaria de 1993 el currículo propuesto a la educación básica para elevar la calidad y atender a la diversidad es abierto y flexible de tal manera que es congruente con las características enunciadas con anterioridad, sin embargo, arrastrados por la experiencia y tendencia a aplicar “recetas” que garanticen una respuesta homogénea a la población escolar, predomina una práctica a manera de las ofrecidas por los currícula cerrados, pues son muy detallados y por lo mismo, muy cómodos para los profesores, ya que pueden aplicarlos sin excesivos problemas, limitándose a seguir paso a paso las indicaciones contenidas en ellos, pero que sin embargo plantean una dificultad insuperable, misma que es identificada por Coll y que por su correspondencia con la práctica educativa actual de los docentes es mencionada a continuación “(los currícula cerrados) no se adaptan a las características particulares de los diferentes contextos de aplicación. Además de ser impermeables a las aportaciones correctoras y enriquecedoras de la experiencia pedagógica de los docentes. Tienen una concepción centralizadora que prescribe detalladamente los objetivos, los contenidos, los materiales, los métodos a

⁴⁵ Coll César. “Psicología y Currículum” Edit. Laia 1987. Ed. Piados México 1992. Pág. 27.



utilizar los profesores en cada una de las áreas de la enseñanza". A continuación hace una afirmación que resulta congruente con las características de las formas actuales de actuar de los elementos del sistema educativo. "Conducen a sistemas educativos, también cerrados, donde la enseñanza es casi idéntica para todos los alumnos y son mínimas las variaciones en función del contexto, la enseñanza se presenta como un proceso lineal y acumulativo, con secuencias instruccionales rígidas o fijas, los objetivos se define en términos de conductas observables en los alumnos, los contenidos se organizan a partir de la estructura de las disciplinas y no siempre existe interrelación entre ellos, se concede gran importancia a los resultados de aprendizaje. Pretende unificar y detallar al máximo, hasta puede darse el caso de identificar curriculum con programación"⁴⁶

Lo anterior, es frecuente en nuestras escuelas, resultando un anacronismo si se contraponen a la propuesta curricular actual en la que predomina el enfoque constructivista, con sus valiosas aportaciones que hacen alusión a la necesidad de partir de las diferencias tanto individuales como socioculturales, de crear un clima de colaboración en el que el docente esté dispuesto a fungir como mediador y posibilitador de situaciones que generen aprendizajes significativos.

Los elementos a los que hace referencia el tipo de curriculum cerrado en el actuar cotidiano son:

¿Qué enseñar?

Objetivos a lograr en el grado escolar.
Asignaturas aisladas una de otra.

¿Cómo enseñar?

Metodología. Aquella que garantice el logro de los objetivos y responda a lo que se cree es manera ideal de enseñar.

¿Cuándo enseñar?

En los tiempos "recomendados" por la dirección de la escuela o la Supervisión "acordados" en juntas, cursos o talleres generales de actualización, en los que se hace una dosificación y distribución de objetivos a nivel bimestral a lo largo del ciclo escolar.

¿Qué, cómo y cuando evaluar?

Se asignan tiempos específicos, así como exámenes previamente diseñados y aplicados de forma homogénea a los alumnos.

⁴⁶ Ibid. Pág. 46.

Se reconoce que la escuela enfrenta en su actuar diversos obstáculos que no necesariamente aseguran las condiciones para un trabajo sistemático que se realice en congruencia con el enfoque comunicativo y constructivo y por tanto en los aprendizajes significativos ya que todo sistema cerrado y muy controlado da poco margen para incluir imprevistos, variaciones o diferencias como las que impone las de una zona de nivel cultural bajo o el hecho de que alguno de sus alumnos no entran en ese currículum, pues demanda el acatamiento de actividades administrativas como son: logro de determinados propósitos en determinado tiempo, evaluaciones cuantitativas, respuesta a las expectativas de los padres que esperan que el maestro sea sabio, justo, capaz, competente y erudito, dando muestras de ello en su capacidad por mantener callado y en orden al grupo, así como para lograr que los alumnos adquieran los propósitos fundamentales del grado, hacen que se sobrevaloren los logros individuales a los que se accede por un marcado espíritu de competencia identificándolo como un "ideal" al que se debe acceder y que en términos tradicionales es reconocido como "normal" sin importar que con ello se gesten las condiciones necesarias par el surgimiento de las necesidades educativas especiales: la enseñanza artificial, descontextualizada y poco significativa.

Las condiciones anteriores son las que en la actualidad coexisten con la filosofía humanista en la que la atención a la diversidad contraria a la escuela tradicional, constituye una de las principales preocupaciones de la política educativa y que se manifiesta en la puesta en práctica de la Escuela para Todos, que atienda a la diversidad y que tenga calidad en ambientes menos restrictivos rompiendo con la creencia de que el sistema educativo está mínimamente comprometido con los alumnos con necesidades educativas especiales, pues la discapacidad no es un destino y por el contrario es una verdad ineludible que todos los alumnos pueden requerir de ayudas pedagógicas a lo largo de la educación y que estas son relativas y cambiantes por lo que la escuela puede acentuarlas o minimizarlas, dependiendo de las respuestas que se busquen en ella, en este sentido se hablará de integración educativa en el momento en que se plantee que el contexto escolar es un contexto heterogéneo en el que se debe aprender a resolver los problemas que surgen de la diversidad en un clima de colaboración en contra del individualismo, la competencia y el desinterés, erradicando la segregación en función del principio de normalización del contexto escolar, mismo que debe de partir del respeto a los estilos, ritmos y aprendizajes previos que los alumnos posean entorno a los procesos que se pretende construyan, en este caso de la lecto escritura que solo resulta significativa si se experimenta con ella en situaciones reales que favorezcan el acercamiento del alumno de primero a textos escritos, a portadores de textos, de participar en actos de lectura y escritura, de permitirle realizar intentos en dónde poner en juego sus hipótesis, de tener la posibilidad de

representar sus pensamientos o sentimientos en un papel, por medio del dibujo, collage, etc.

2.4. El maestro U.S.A.E.R.: su función e impacto en la calidad educativa.

A lo largo de los apartados anteriores se han abordado componentes esenciales que interviene en el proceso de la lecto escritura, misma que constituye el objeto de estudio de la presente investigación. Se han abordado las creencias en torno al mismo, así como algunas de las características de los elementos que constituyen a la escuela y la forma en que estos permean los estilos de enseñanza de la asignatura de Español, y cómo los diferentes estilos de enseñanza pueden llegar a generar el surgimiento de las necesidades educativas en el seno mismo del aula regular.

Es por tanto necesario hacer una reflexión en torno al rol del maestro USAER en la calidad educativa, no solo desde el punto de vista formal, es decir, como aparece en el discurso de la política educativa, sino a partir de una perspectiva más real en la que se contempla su práctica desde las experiencias que posee en torno a la atención a las necesidades educativas, que son con las que llega a la reorientación y que determinan su labor ante las demandas de equidad y calidad en la educación.

Considerar que los cambios en la práctica docente deben darse de manera exclusiva o fundamentalmente a partir de disposiciones normativas o reformas curriculares, es una forma reduccionista y tendenciosa de plantear la problemática, es desconocer al docente como protagonista, en las aulas y su reciproca influencia en el contexto.

Se debe de aceptar que aún cuando con el transcurso del tiempo el discurso pedagógico ha cambiado, se ha "modernizado", la práctica docente no se ha modificado sustancialmente, de lo cual el maestro especialista, en la actualidad maestro USAER, no está exento, pues además de la reconceptualización de sus funciones, enfrenta una de los mayores desafíos existentes al ubicarse en el enfoque de las n.e.e., pues su labor es precisamente incidir favorablemente en la transformación de esas prácticas, y como consecuencia, en el tipo de respuestas que ofrecen a las n.e. de los alumnos.

Es obvio que aspirar a dichas transformaciones, requiere de entrada, asumir compromisos para impulsar el cambio por parte de los profesionales de la educación, quienes al igual que los docentes de la antes llamada "primaria regular", no están exentos de presentar resistencias para modificar sus

prácticas educativas por las implicaciones que tanto a nivel personal como profesional se tienen que dar.

Por lo tanto, el presente tiene como propósito presentar una reflexión acerca del rol del maestro USAER en la calidad educativa y en la atención a las n.e.e., pero sobre todo, el abordar algunas experiencias con el que el maestro de apoyo llega a la reorientación, pues este no es neutro en sí mismo, sino que las orientaciones de cada uno marcan valores, conceptos y culturas, sobre la escuela y su rol ante esta, pues aunque ninguna de las orientaciones conceptuales de los profesionales comprende en su totalidad la complejidad de la formación del profesorado de Educación Especial, sí es cierto que alguna de ellas muestra una mayor sensibilidad a las cuestiones propias de la educación y en particular de las necesidades educativas, por lo cual se pasará a abordar los perfiles de experiencia de los principales grupos reorientados: Grupo Integrado y Centro Psicopedagógico.

Grupo Integrado y centro psicopedagógico: Mismos fundamentos psicopedagógicos, diferente contribución a las demandas actuales de la educación.

El Grupo integrado.

Como está establecido en el manual de operaciones de Grupo Integrado en el Estado De México, emitido por la Dirección General de Educación Especial (D.G.E.E.), la escolaridad requerida para el responsable del área de pedagogía en este proyecto, era la de Licenciatura en Educación Especial en el área de aprendizaje, teniendo como principal objetivo "la detección y atención de la población atendida (en este caso y como ya se mencionó en el Capítulo I, alumnos reincidentes en 1er. Grado o con altas posibilidades de deserción escolar en este mismo), poniendo en práctica diversos métodos y técnicas motivacionales compensatorias y/ o colectivas, tomando en cuenta el desarrollo integral del alumno y apoyado en los programas específicos de la Dirección General de Educación Especial, teniendo la atención una duración de un año lectivo, ampliándose en casos especiales". Al terminar, el alumno era reincorporado al programa regular de la escuela primaria siendo la promoción responsabilidad del director de la unidad y el maestro de Grupo Integrado (a quien en lo subsecuente me dirigiré como maestro de G.I) previa consulta al maestro del grupo al que el alumno se incorporará"

Al respecto se hace el siguiente análisis, resultado de un intercambio de experiencias con el Psicólogo Fernando Nápoles Ocampo, terapeuta de lenguaje en el G.I que funcionó en la Primaria "Francisco Gonzáles Bocanegra" durante 4 ciclos escolares y que actualmente ejerce las

funciones de maestro de lenguaje en la USAER no. 4 perteneciente al Municipio de Coacalco en el Estado de México.

Las unidades de G.I. en el área de pedagogía estaban conformados por un grupo de profesionales de diversa formación siendo en su mayoría maestros egresados de la normal básica y algunos psicólogos, lo que imprimió una diferencia sustancial en las actividades de detección, diagnóstico, planeación y evaluación de los alumnos hasta ese entonces reconocidos con "problemas de aprendizaje" en la lecto escritura y las Matemáticas, pues aún cuando se contaba con un marco teórico común, en este caso el enfoque constructivista centrado en la teoría genética de Jean Piaget, y con una metodología para la atención a la población, que giraba en torno a la propuesta para "El aprendizaje de la lengua escrita" diseñada por la entonces Jefe de la D.G.E.E. (1984) Margarita Gómez Palacio, Emilia Ferreiro y otros, predominaba en la lecto escritura la enseñanza basada en la codificación y descifrado de códigos que eran impartidos de acuerdo a los diversos subgrupos formados en base a los diferentes niveles, resultado de la aplicación de las pruebas de diagnóstico y en general alejados del contexto sociocultural de los alumnos, pues continuaba prevaleciendo la homogeneización como ideal a lograr para reintegrar al alumno al aula regular, lo que por lo tanto restaba significatividad a los contenidos y generaba por tanto aprendizajes de dudosa calidad, encontrándose los alumnos que habían cursado G.I. susceptibles de continuar enfrentando dificultades en cualquier momento o a lo largo de su trayectoria por la primaria

Los niveles de actuación de los profesionales eran diversos dada su formación, oscilando entre los meros "aplicadores" que eran los más y los que ejercían una práctica transformadora, que eran los menos, siendo estos últimos absorbidos por la rutina, lo que trajo como consecuencia la "especialización" del maestro de G.I. en el 1er grado, lo que a su vez generó que aún cuando estaba inserto en la primaria con un enfoque teóricamente integrador, limitase su acción a un diagnóstico superficial, pues por un lado existía confusión en la ubicación del alumno con "problemas de aprendizaje" en los niveles de lecto escritura y matemáticas y por otro lado atendía a una mínima parte de la población total de la primaria sin mayor trascendencia, pues una vez que el alumno adquiría la lecto escritura y nociones matemáticas, era promovido a 2º grado, sin realizar ninguna labor de sensibilización para el o los futuros profesores que en grados posteriores atenderían a los alumnos en cuestión, mismos que no estaban exentos de

* Para la lengua escrita y lectura, los propuestos por Margarita Gómez Palacio en "Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita": Presilábico, Silábico, Silábico Alfabético y Alfabético Puro y para Matemáticas la prueba de diagnóstico "Monterrey" para identificar Clasificación, Seriación y Conservación de la Cantidad relacionándolos con los niveles Preoperatorio, Operatorio y Operaciones concretas.

continuar enfrentando necesidades educativas, estando por tanto latente la amenaza de reprobación o deserción, lo cual muy a menudo sucedía y que en cierta medida inconformó a algunas primarias con el Proyecto.

Por otro lado y en cuanto a los profesionales se tiene que, en estos se favoreció además de la especialización ya mencionada, un conocimiento muy superficial y general del fundamento teórico, volviéndose la teoría genética el referente de análisis y explicación de los diversos "problemas de aprendizaje", de tal forma que solo se centró en un nivel explicativo de los aspectos del desarrollo psicológico del alumno y casi nunca en factores contextuales, como lo son la familia y el maestro, sugeridos por el enfoque constructivista.

Lo anterior coloca en entredicho la afirmación de que la integración tuvo sus inicios con la formación de G.I., pues aun cuando se planteaba teóricamente una nueva posibilidad de favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje, en la práctica se continuaba poniendo énfasis en las dificultades del alumno y por ende se parcializaba la explicación de él o los orígenes de estas y la atención a las mismas.

Con esta experiencia, en la que predominó una práctica de "aplicador" de instrumentos que le identificó con el maestro de primaria y que le significó inestabilidad profesional, fue como llegó el maestro de G.I. a la reorientación, siendo las características profesionales siguientes algunas de las más representativas:

- Un conocimiento limitado y parcial del enfoque constructivista.
- Desconocimiento de los cambios efectuados al currículo de Educación Básica.
- Conocimiento superficial de las estrategias de detección, diagnóstico, atención y evaluación de las necesidades educativas en los diversos grados.
- Compartir las creencias del maestro de primaria en torno a la enseñanza de la lecto escritura.

De tal forma que aún cuando al reorientar los servicios, en el discurso político se plantea un perfil de asesor para el maestro USAER, los profesionales de Grupo Integrado como medida para enfrentar dicha exigencia, adoptaron el modelo de Centro Psicopedagógico (C.P.P.): la atención por subgrupos en una aula de apoyo a los alumnos con necesidades educativas, sin incidir en padres ni maestros, hecho que no necesariamente ha impactado en la calidad educativa y que tampoco ha ayudado a definir el papel del maestro U.S.A.E.R. en la primaria, situación similar a la que se enfrenta el C.P.P.

"Jean Piaget" reorientado a U.S.A.E.R 44, cuya experiencia de la reorientación a continuación será descrita.

El Centro Psicopedagógico.

De acuerdo al Manual de Organización del C.P.P. en los estados, cuyo objetivo era "Proporcionar atención psicopedagógica a los alumnos del Sistema de Educación Básica, que presentan dificultades den los procesos de aprendizaje y/ o en el desarrollo del lenguaje". Para desempeñar el puesto de Maestro de Aprendizaje, era requerida como escolaridad la Licenciatura en Educación Especial en el área de aprendizaje, teniendo como funciones específicas las de aplicar la evaluación diagnóstica inicial del aspirante, que estaba organizada por ciclos*, usando como parámetros para la evaluación, diagnóstico y planeación en la lecto escritura :

En 1er. Ciclo: Noción de palabra, Noción de palabra dentro del enunciado, Redacción, Lectura.

En 2º. Ciclo: Noción de Palabra dentro del Enunciado, Dictado, Redacción, Ajuste Gramatical, Ortografía, Reflexión sobre la lengua, Lectura.

En 3er. Ciclo: Noción de palabra dentro del enunciado, Dictado, Redacción, Ajuste gramatical, Ortografía, Reflexión sobre la Lengua, Lectura.

En Matemáticas:

1er, Ciclo: Representación gráfica de la cantidad, Sistema Decimal de Numeración, El S.D.N. en las operaciones, Noción y sentido de las Operaciones.

En 2º. Ciclo: Sistema Decimal de Numeración, Noción y sentido de la Operación (problemas), Fracciones, Sistema Métrico Decimal, Noción de tiempo.

En 3er. Ciclo: Sistema Decimal de Numeración, Problemas, Fracciones, Sistema Métrico Decimal.

En base a los resultados, se formaban subgrupos por ciclos y niveles hasta de 6 alumnos, atendidos en sesiones de 80 minutos, dos veces por semana.

* Entendiéndose por estos y de acuerdo al Sistema de educación Básica existente hasta antes de 1993: 1er Ciclo: 1º y 2º Grados, 2º: Ciclo 3º y 4º Grados y 3er. Ciclo: 5º y 6º grados

El enfoque, al igual que G.I., era Constructivista, aunque poniéndose énfasis en la teoría genética de Jean Piaget.

Dada la relevancia que para la presente tiene se retomará en particular a la USAER 44, que hasta antes de la reorientación funcionó 10 años como el C.P.P. "Jean Tirad" y que estuvo ubicado en Acacias # 340, Villa de las Flores, Coacalco. Está constituida por 6 psicólogos, 2 pedagogas, una maestra especialista en trastornos neuromotores y una maestra egresada de la normal básica de estos un total de 6 maestros presentan experiencia laboral en C.P.P. además de la directora y el equipo paradocente completo.

La diversidad en la formación de los profesionales así como el objetivo del Centro favoreció el ejercicio de una práctica diferente en cuanto a la manera de llevar el proceso enseñanza aprendizaje siendo principalmente de tipo terapéutico, y en cuanto a la relación con padres que básicamente era a nivel de talleres, lo que no necesariamente lo exentó de dificultades para responder a las expectativas del modelo USAER.

La reorientación, de acuerdo a la Lic. Ma. De los Ángeles Márquez Ramírez, directora de la USAER 44, implicó conflictos tanto a nivel personal como profesional en el cuerpo técnico de la misma, manifestándose en:

- Reserva y desconfianza pues la experiencia de las Primarias con G.I., de acuerdo a Jefe de Sector, Supervisores y algunos Directores de Primarias, no había resultado del todo satisfactoria, lo cual generó un estado de tensión por parte del personal de algunas primarias ante la entrada de USAER, pues se dudaba de su formalidad y seriedad.

Esto mismo propició a la vez temor del maestro USAER con respecto a la acertividad en el trato con los maestros de primaria, pues existían dudas sustanciales en cuanto a si la experiencia tenida sería suficiente para brindar la atención a las necesidades educativas, pues se carecía del conocimiento de los cambios implantados al Sistema Educativo Nacional.

Como estrategia para enfrentar este nuevo reto y avalado por los asesores del Departamento de Educación Especial en el Estado de México, pues ellos también presentaron carencias significativas en cuanto a conocimiento de la Integración Educativa se refiere, baste con mencionar que en el taller previo a la reorientación de los servicios llevado a cabo en el mes de septiembre de 1996 solo se presentaron aspectos generales que originaron la reorientación y algunos lineamientos que en esencia eran los de CPP, se sugirió a las futuras USAER llevar el modelo del CPP al seno mismo de la Primaria, y aunque había mayores aciertos en el diagnóstico, no siempre fue así en la atención pues no se abordaban aún los elementos sustanciales del contexto escolar pues no existía una comprensión clara de la estrategia de la

integración. Ante esta incertidumbre el maestro USAER en ocasiones se volvió compañero del maestro regular en casi todo lo que creía en cuanto al aprendizaje de los alumnos, muy pocas veces se tenía la acertividad de contradecirlo pues prevalecía la inseguridad de orientarlo bajo las nuevas concepciones del SEN, respecto a los enfoques de la asignaturas, promociones, estrategias de apoyo, integración, pero sobre todo y aún en la actualidad en lo referente a las adecuaciones curriculares y en la atención a las necesidades educativas especiales, lo que llegó a reforzar en el maestro de primaria que las USAER estaban para resolver problemas de aprendizaje a nivel subgrupal o para llevarse a los alumnos con estas características a educación especial, idea que a la fecha continua prevaleciendo pues poner en práctica la filosofía y principios de la Integración implica incidir en el estilo de enseñanza de los maestros que para ellos es su cultura e idiosincrasia, pero antes que nada arribar a un nivel de análisis y autocrítica de la practica profesional del propio maestro USAER, admitiendo limitaciones y posibilidades mismas que no son impuestas ni por la formación profesional ni por la experiencia sino por la actitud personal que hacia el cambio se tenga.

En general se aprecia que aún cuando exista una diferencia significativa en los diversas USAER (recuerdese su procedencia G.I. ó CPP), se continúan realizando actividades anacrónicas, que no necesariamente encuentran correspondencia con lo propuesto en el modelo pues se comparten características en común, algunas de las cuales son enunciadas a continuación:

- Existe un conocimiento superficial de la filosofía y principios de la Integración Educativa, así como de los enfoques de las asignaturas propuestos en Planes y Programas del '93 para Educación Básica (el Comunicativo Funcional y el Constructivismo, sobre todo conforme a las aportaciones de Vigotsky, Ausubel y Bruner dado el énfasis que ponen en el aspecto sociocultural en el aprendizaje)
- No hay claridad en cuanto a la intervención a nivel de sensibilización de padres y maestros en cuanto a las n.e.e.
- No se incide aún en el proyecto escolar.
- Los programas por escuela, que son los últimos esfuerzos de la USAER 44 por brindar una respuesta educativa acorde a la demanda, se encuentran débiles en sus fundamentos y referentes teóricos (pues no se articulan los fundamentos de la Integración Educativa con los enfoques) y se continúan centrando aún en Español y Matemáticas sin lograr articular las asignaturas de los diferentes grados. Observándose que, de acuerdo al Informe Final del ciclo 1996-1997 del CPP reorientado a USAER, los grupos de 1º. Y 2º son los que continúan enfrentando mayores dificultades en los procesos de adquisición de la lecto escritura dada la marcada diversidad de la población a la que se atiende y por lo tanto continúan siendo causa de

necesidades educativas que derivan en deserción o reprobación, pues no existe un trabajo de colaboración entre familia docente de las primaria y maestro de apoyo.

- Este programa por escuela no garantiza un trabajo interdisciplinario pues el equipo paraprofesor continúa programando sus actividades de acuerdo a lo sugerido por el responsable del área de pedagogía, pues aún no aciertan a establecer un nexo comunicativo más directo con el docente de la primaria

Lo anterior ha implicado una demora en el proceso de integración y atención de las n.e. y por tanto de la normalización del contexto escolar, en el cual continúa prevaleciendo la idea de "problemas de aprendizaje" lo que significa que se continúa sin abordar de forma sustancial la problemática de las n.e.e., para lo cual se hace necesario que se proponga una respuesta educativa acorde a las características contextuales específicas tanto internas como externas de la Primaria en cuestión, misma que se espera, sea funcional, en sus términos generales a diferentes profesionales responsables de otras primarias en la misma USAER, por lo que en el capítulo siguiente se iniciará una caracterización del contexto escolar en el que se desarrolla el objeto de estudio de la presente investigación.

CAPITULO III

La escuela primaria "Francisco González Bocanegra": ¿Realidad concreta que es construida a partir de su vinculación con la comunidad?

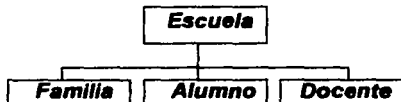
En el capítulo anterior fueron desarrollados aspectos fundamentales que en torno a la enseñanza de la lecto escritura se presentan, así como su relevancia en la atención a las n.e.e., es por ello conveniente abordar las características principales que este objeto de estudio adquiere dentro del contexto y comunidad de la escuela primaria en la que es abordado, pues permitirán el diseño de una propuesta que atienda esta problemática y que a la vez implique contribuir a elevar la calidad educativa mediante una respuesta educativa acorde tanto a las n.e.e. como a las particularidades del contexto escolar ofrece.

Los aspectos generales que condujeron la presente investigación tiene como objetivo:

Caracterizar a la comunidad y el contexto escolar a fin de identificar los elementos más relevantes que posibiliten una respuesta educativa que parta de un trabajo cooperativo entre sus componentes.

Para lo anterior se hizo uso de la investigación de campo pues permite recoger directamente, de fuentes vivas, la información permitiendo acceder al conocimiento de la realidad concreta y de la práctica, permitiendo confrontarla con lo planteado a nivel teórico.

Lo anterior remite a la caracterización de los diferentes componentes involucrados en los procesos enseñanza-aprendizaje:



Describir su comportamiento, confrontarlo con lo normado y apreciar su impacto, lleva a la realización de un Estudio Descriptivo, el cual, según Hernández Sampieri (1997) tiene como propósito "Describir situaciones y eventos, decir cómo se manifiesta determinado fenómeno" y parafraseando a Dankhe (1960) "buscar especificar las propiedades importantes de las personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que sea sometido a análisis". Buscando establecer congruencia con el tipo de estudio, se

desarrolló el diseño no experimental de investigación, el cual, según Sampieri, se realizó sin manipular deliberadamente variables, esto es, se observaron los fenómenos tal y como se dieron en su contexto natural para analizarlo.

De los tipos de esta se seleccionó el diseño de investigación transeccional descriptivo que, de acuerdo al mismo autor, tiene como objetivo "indagar la incidencia y los valores en que se manifiestan una o más variables siendo por tanto, un estudio puramente descriptivo y que presenta el estado de una o más variables en un grupo de personas en un determinado momento", en este caso, en el proceso de la Integración Educativa, en particular del impacto del maestro USAER en atención a sujetos en situación de necesidades educativas especiales y su incidencia en la promoción de acciones que favorezcan la calidad educativa en la enseñanza de la lecto-escritura en la asignatura de español en el 1er. grado de la Escuela Primaria "Francisco Gonzáles Bocanegra .

Para lo anterior fueron aplicados diversos instrumentos con el objetivo de obtener información del contexto y la comunidad educativa, a director, maestros, padres de familia, y observaciones realizadas en el aula.

Los hallazgos obtenidos de la aplicación de los anteriores serán detallados a continuación así como un breve análisis cualitativo lo que llevará al diseño de la propuesta pedagógica.

3.1. Características socioculturales del contexto escolar.

El contexto escolar en este caso es considerado como todas aquellas condiciones físicas y sociales que se encuentran alrededor de la escuela en cuestión y que permean las prácticas que realizan todos los miembros de la comunidad escolar, de ahí que sea fundamental en la elaboración de la propuesta, partir de este, pues las particularidades impuestas remiten a la necesidad de plantear una respuesta educativa acorde a ellas.

La información que a continuación se presente es resultado de las observaciones realizadas al contexto escolar y de información obtenida de la entrevista aplicada al director.

3.1.1. El contexto escolar de la escuela primaria "Francisco González Bocanegra" y su comunidad escolar.

La Escuela Francisco González Bocanegra, turno vespertino, con Clave de Centro de trabajo 15DPR2463U, perteneciente a la Zona Escolar No. 53, Dirección No.2, en el Valle de México, está ubicada en la calle arboledas, s/n, Colonia Vista Hermosa, Ecatepec, Edo. de México, C.P. 55020.

La escuela, de organización completa, esto es que cuenta de 1° a 6° grado se encuentra en una zona urbano marginada, en la que los problemas de alcoholismo, drogadicción y pandillerismo son comunes, aún en menores de edad.

Los ingresos familiares provienen básicamente de trabajos temporales más que eventuales.

La población que asiste se caracteriza por ser hijos de albañiles, obreros y subempleados (muchos se dedican al comercio ambulante) con un nivel de escolaridad que corresponde al nivel básico, observándose la existencia de padres analfabetas, provenientes de diversos Estados de la República que llegan a la comunidad desconociendo el idioma español.

Por lo anterior se infiere que el nivel sociocultural es bajo al igual que el económico por lo que es común encontrar que no solo ambos padres trabajan para satisfacer las necesidades básicas de alimentación y vestido, (dejando en el mejor de los casos a los hijos o hijas mayores como responsables del cuidado de los hermanos pequeños), lo que no siempre es suficientes por lo que también los hijos aún en edad escolar y por propia iniciativa, suelen hacerlo, siendo común encontrarlos en avenidas concurridas como limpiaparabrisas, vendiendo chicles o simplemente pidiendo dinero lo que le lleva a descuidar los estudios y por tanto ser susceptibles de desarrollar necesidades educativas especiales que pueden derivar en reprobación y deserción escolar.

En general y por lo anterior la función formativa de la familia, que en este medio suelen ser numerosas, es reducida pues el tiempo con los hijos es poco, lo cual deriva en el descuido de hábitos como aseo e higiene personal, alimentación, materiales escolares básicos e indispensables, así como en el cumplimiento de tareas. Por el contrario, el tiempo que los menores dedican a la radio, televisión o permanencia en la calle es excesivo, aún en los casos en los que la madre no trabaja, lo que implica el prestar el menor tiempo al estudio, además de generar dificultades en su relación con la autoridad, pues la promoción de normas y valores la asignan a la escuela, de tal manera que los niños establecen formas particulares de actuar que no necesariamente garantizan un óptimo desempeño escolar.

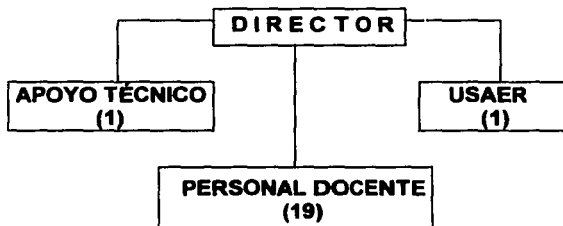
El espacio del que gozan las familias es limitado y se reduce a 2 o 3 habitaciones, por lo que el hacinamiento está presente. La construcción de la mayoría de las casas es de block con techos de lámina, aunque no están exentos de observarse el contraste como son las construcciones de dos pisos en amplios terrenos.

Las condiciones sanitarias con las que cuenta son básicas, aunque solo una vez a la semana se cuenta con agua, hay varias calles sin pavimentar y el agua potable se obtiene adquiriéndola a vendedores ambulantes y en ocasiones en llaves comunitarias.

Se observa la falta de espacios para esparcimiento y recreación pues solo existe un deportivo, insuficiente en instalaciones y actividades para favorecer una cultura por el deporte (solo se realizan juegos de fut-bol y frontón)

3.1.2. Estructura interna de la escuela.

En cuanto a la estructura interna, la primaria cuenta con un personal de 22 elementos con las siguientes funciones:



El personal docente se encuentra distribuido de la siguiente forma:

| Grado | No. De Grupos | No. De Maestros Ante grupo. |
|-------|---------------|-----------------------------|
| 1º | 3 | 3 |
| 2º | 3 | 3 |
| 3º | 3 | 3 |
| 4º | 4 | 4 |
| 5º | 3 | 3 |
| 6º | 3 | 3 |
| TOTAL | 19 | 19 |

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

Oscilando la población de cada uno entre los 35 y 40 alumnos que hacen un total de 655 de los que 117 están distribuidos en 3 grupos de 1°.

Las condiciones físicas de la escuela son precarias. Existen 24 aulas de las cuales 6 se encuentran en situación deplorable pues la construcción se encuentra dañada y la luz es insuficiente, 4 de ellas ocupadas por un grupo de 1°, uno de 2°, uno de 3°, y uno más para USAER.

A juicio de quien realiza la presente, en un área reducida se encuentran ubicadas 15 aulas distribuidas en tres bloques y con una separación entre ellos de aproximadamente 2 metros, lo que genera la presencia de un ruido constante generado por los mismo alumnos, propiciándose la constante distracción de sus actividades, aún cuando se mantenga cerrada la puerta, lo cual es casi imposible pues las dimensiones de cada aula, aproximadamente de 7 por 5 metros resulta insuficiente para la cantidad de alumnos que cada uno cobija.

El personal docente está conformado por maestros de formación cuya antigüedad oscila entre los 10 y 26 años de antigüedad y que además de las funciones ante grupo se encuentran distribuidos en 8 comisiones, mismas que a continuación se enuncian:

- Acción Social.
- Comercialización.
- Seguridad y emergencia.
- Periódico Mural.
- Ecología.
- Higiene.
- Puntualidad y asistencia.
- Rincones de lectura.**

Resultando importante destacar esta última dada la relevancia que para el presente tiene pues tiene como objetivo: **Fomentar la lectura entre los alumnos, de las escuelas públicas del país, y que se encuentra descuidada en la primaria en cuestión pues se le da un valor meramente administrativo pues los materiales y actividades propuestas por la SEP para desarrollar durante el ciclo escolar no son utilizados ni realizadas y mucho menos promovidos por la comisión.**

Como actividades institucionales adicionales conducentes a la actualización y apoyo al docente y que posteriormente en la propuesta serán retomadas para determinar niveles de incidencia de la USAER 44 se encuentran:

- Talleres Generales de Actualización (TGA)* realizados a nivel de zona 1 día cada 3 meses aproximadamente, destinados a abordar y proponer la planeación, conducción y desarrollo del proceso enseñanza aprendizaje.
- Consejos Técnicos Consultivos. Llevados a cabo una vez al mes de 16:30 a 18:00 p.m. destinados a abordar problemáticas enfrentadas por los docentes**, siendo las sesiones conducidas por ellos mismos, mismas que no siempre son llevadas a cabo por la realización de actividades extraordinarias.
- Se tiene 3 reuniones al año en las que el grupo de maestros y director evalúan al personal de forma colegiada en los rubros que marca Carrera Magisterial, medida propuesta por la SEP en 1993 para elevar la calidad educativa mediante una constante actualización del magisterio.

A las anteriores no asiste el maestro USAER, pues por lo regular asiste a la sede, lo que implica perder la oportunidad de observar y participar en estos y por lo tanto de favorecer un clima favorable ante las necesidades educativas especiales que surgen en la primaria.

La USAER está constituida de la siguiente forma:

Una directora que se encuentra en la sede y que con periodicidad suele visitar la primaria.

Un Equipo de apoyo técnico conformado a su vez por:

- Una Psicóloga.
- Una Maestra de Lenguaje.
- Una trabajadora Social.

El cual visita la escuela cada 15 días en un horario de 14:00 a 18:00 hrs. Para realizar actividades previamente programadas o atender situaciones que sean de su competencia.

* Los cuales están considerados por la SEP- PRONAP de educación Básica como "Espacios de trabajo colectivo entre profesores entre los cuales, a partir de su quehacer cotidiano y de los materiales educativos con los que cuenta se proponen acciones que contribuyan al mejoramiento de su labor como maestros"

** En base al Acuerdo 96 relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias Artículo 25 se comprenden las referentes a : Planes y programas de estudio, Métodos de enseñanza, Evaluación de los programas tendientes a la superación del servicio educativo, capacitación del personal docente.

Actualmente realiza visitas al aula regular que consisten en el desarrollo de actividades acordes a las necesidades detectadas por la maestra responsable del área de Pedagogía.

- Una maestra de apoyo (Area de Pedagogía)

Esta asiste a la primaria de Lunes a Viernes en un horario de 13:30 a 18:00 presentándose dos veces por mes en la sede para consejos o reuniones técnicas durante las que se desarrollan temas de interés para la Unidad o se comparten problemáticas y se proponen estrategias.

Igualmente asiste a Talleres Generales de Actualización de 3 a 4 ocasiones al año realizados en la zona a la que asiste personal de los Centros de Atención Múltiple y las USAER , resultando que también pierde un espacio importante para conocer más a fondo la cultura e idiosincrasia del docente regular, así como las problemáticas y demandas administrativas que enfrenta.

Realiza actividades de detección diagnóstico, tratamiento y evaluación requiriéndose como mínimo la atención a 25 alumnos, mismos que reciben apoyo en las modalidades de aula regular y aula de apoyo, determinado esto por la caracterización del caso, asimismo elabora caracterizaciones de grupo, brinda orientaciones a maestros y padres que por lo general giran en torno a las asignaturas de español y matemáticas, dándose mayor demanda por los maestros de 1º en lo concerniente a la lecto escritura.

No está obligada a participar en comisión alguna. Observándose en general que la relación establecida con los docentes es meramente laboral sin llegar a forma parte de subgrupos.

3.2. El papel del Director: su personalidad técnica y administrativa.

La entrevista al director fue aplicada con el objetivo de obtener información general de la escuela, sus miembros, tipo de relaciones que establece, prioridades en su función y expectativas en cuanto a maestros, alumnos y padres de 1er. Grado, para lo cual fue diseñado y aplicado el Anexo 1.

La visión del Director de la comunidad educativa.

Según el Acuerdo 96 relativo a la organización y funcionamiento de las escuelas primarias, el director, como persona designada o autorizada, en su caso, por la SEP, como primera autoridad es responsable del correcto funcionamiento, organización, operación y administración de la escuela y sus anexos.

El director de la escuela citada se viene desempeñando en este puesto desde hace aproximadamente 8 años (1994), contando con una experiencia laboral de 27 años.

La comunicación con el personal docente y administrativo es mediante las reuniones técnicas de información, mediante oficios o toda aquella acción que sea funcional y permita informar oportunamente a su personal de los diversos requerimientos que le efectúa a él a su vez la supervisión.

La comunicación con los padres es mediante juntas generales a las que se les convoca al inicio y final del ciclo escolar para dar a conocer información en cuanto a la administración de recursos económicos, necesidades de la escuela y aspectos generales, observando que predomina en ellos el silencio y la tendencia a aceptar imposiciones, sin mostrar una participación activa.

Su participación en la resolución de conflictos que surgen entre alumnos y padres de familia es a nivel de moderador favoreciendo un clima de cordialidad y respeto para arribar a acuerdos favorables para los involucrados.

La relación con los docentes es respetuosa y abierto a la diversidad de opiniones y puntos de vista existiendo respeto y tolerancia hacia los subgrupos que se forman dentro de la escuela, sin llegar a pertenecer a ninguno de ellos, estando bien definida su autoridad.

Aún cuando prevalece este tipo de relaciones es difícil que el trabajo colegiado tenga éxito pues los docentes suelen mostrar reserva para manifestar problemas o dificultades que enfrentan en el aula para el desarrollo de los contenidos pues temen ser calificados de ignorantes pues es muy sensible a la crítica, generando por tanto dificultad en el dominio de los contenidos, pues aunque se promueve en los Talleres Generales de Actualización (TGA) una actualización continua, el maestro no tiene el hábito de la lectura que le lleve al esclarecimiento de sus dudas, esto se agudiza con la "especialización" de los docentes en algún grado o ciclo, exacerbándose más en los que han permanecido en 1º y 2º pues aunque adquieren habilidades en el manejo de los contenidos, en particular de un método para enseñar la lecto escritura, no innovan estrategias acordes a la diversidad de la población, lo que remite al hecho de que la especialización en un grado no garantiza el éxito de la enseñanza.

Al respecto menciona, que tampoco el docente domina el método, predominando una actitud ecléctica al esforzarse y poner especial énfasis en la ubicación en espacio gráfico y trazo de grafías, lo que no favorece la comprensión ni la redacción (aspectos funcionales de la lecto escritura),

pues las consideran escindidas de la lecto escritura, esto es, en 1º la desarrollan como habilidad y en grados posteriores creen, debe desarrollarse por sí sola la comprensión lectora lo cual no siempre es así, trayendo como consecuencia el surgimiento de las necesidades educativas que al no ser atendidas oportunamente pueden volverse especiales, dicha creencia es causa del desconocimiento del enfoque de la asignatura sacia como del desconocimiento del proceso que el alumno sigue para el aprendizaje.

Como se mencionó oportunamente, el docente no lee, no es autodidacta, de tal forma que se vuelve un maestro conformista y poco creativo pues generalmente su trabajo se ha centrado en la aplicación de métodos o estrategias, sin exigirse mayor compromiso en la realización de su tarea, tornándose en un ser mecánico, autómatas, esto debido en gran medida por el hecho de estar sujeto (se encuentra cautivo) a demandas administrativas muchas veces imprevistas, al grado de que no existen diferencias sustanciales entre los que están y no en Carrera Magisterial

Afirma que el dominio de la lectura y la escritura así como de las operaciones básicas es el propósito fundamental de 1º, de no ser logrados se considera un fracaso no solo de los alumnos sino también del docente y del director.

Al respecto, se observa nuevamente que para esta autoridad, el carácter comprensivo y la redacción pasan a 2º plano, lo cual resulta preocupante al apreciar que esta omisión deriva en dificultades en otras asignaturas no menos relevantes como son Ciencias Naturales, Historia y Civismo en grados posteriores.

Menciona que en la actualidad existe preocupación por los grupos de 1º pues el número de alumnos remitidos como probables reprobados, 14 en total, así como las dificultades del resto del grupo para la adquisición de la lecto escritura, manifiestan la existencia de fallas cuyos orígenes se pueden ubicar en:

- El hecho de que los padres soslayan su responsabilidad ante la labor educativa, pues existe una gran inercia al mandar a sus hijos a la escuela, lo que podría traducirse en términos de costumbre, en donde el maestro es el satisfactor y responsable único de la necesidad educativa de sus hijos, lo cual es reforzado por el mismo docente al no realizar periódicamente actividades que lleven a los padres a desarrollar un nivel de conciencia en cuanto a su participación en la formación de sus hijos.
- Y como ya se mencionó, el supuesto uso de un método para enseñar a leer y escribir escindido de los propósitos y contenidos curriculares.

Al respecto reconoce la labor de USAER en torno a las acciones realizadas para orientar y sensibilizar a los padres y docente en relación a su papel en el proceso educativo, sin embargo continua siendo una preocupación la atención a los alumnos en situación de necesidades educativas especiales con discapacidad intelectual, pues el apoyo a estos requiere un alto grado de preparación y dominio de diversas estrategias de las que carece el docente regular, razón por la que según el director, es necesario remitirlos a alguna institución especializada.

Lo anterior denota que aún se continúa poniendo énfasis en las características del sujeto más que en los factores que le rodean. En este sentido la integración no ha sido abordada con todas sus connotaciones pues dicha tarea es entendida como la canalización del sujeto en situación de n.e.e. y no como una responsabilidad que la escuela debe asumir: la atención a la diversidad.

Se han expuesto algunas de las opiniones del director con respecto a diferentes tópicos pero en particular a lo concerniente al proceso enseñanza aprendizaje de la lecto escritura en el 1er. grado, apreciándose algunas contradicciones entre las que destaca que si bien es cierto que se valora el carácter comprensivo y la redacción también lo es el hecho que el registro y codificación de códigos es más apreciado por él. Igualmente se observa reconocimiento al trabajo de USAER, así como disposición y apertura a sus alternativas de atención y apoyo tanto a los alumnos en situación de n.e.e. como a los docentes de 1er. Grado lo que lleva necesariamente a realizar una caracterización de estos en vistas del diseño de la propuesta pedagógica.

3.3. Los maestros de 1er. grado: su práctica y expectativas.

La caracterización del personal docente asignado a 1er. grado se realizó en base a la aplicación de una entrevista (Anexo 2) con el objetivo de identificar los elementos teórico-metodológicos que sustentan su práctica educativa, dadas las condiciones de apertura, dicha entrevista permitió obtener información cualitativamente valiosa y relevante para el presente

La precisión de algunos aspectos previos al desarrollo del análisis cualitativo de la información obtenida que nos lleve a una caracterización del grupo de docentes es necesaria, debiéndose hacer mención que:

- Existen 3 grupos de 1º, cada uno con una docente por titular cuya antigüedad a continuación se menciona:

| Docente: | Experiencia laboral. Años | Experiencia en el 1er. Ciclo. Años |
|----------|------------------------------|---------------------------------------|
| 1º "A" | 24 | 20 |
| 1º "B" | 12 | 12 |
| 1º "C" | 21 | 20 |

- La formación profesional de las anteriores es de docentes normalistas, egresadas de la Normal Superior de Maestros, las de los grupos "A" y "C" con el plan de estudios que no contemplaba el bachillerato como requisito para el ingreso a esta.

Retomando lo expuesto en el apartado 2.3.1. en cuanto a "la diversidad de los profesores" y haciendo referencia a Huberman, este subgrupo de docentes entrarían dentro de la etapa de búsqueda de una situación profesional más estable apreciándose algunas coincidencias entre lo que este autor plantea y lo que se aprecia durante la entrevista y visita de observación al aula mismas que con mayor detalle serán a continuación desarrolladas.

Las docentes de 1º: Características generales de su práctica educativa.

La práctica educativa realizada con la población de alumnos de 1er. Grado, contempla como uno de los principales propósitos iniciales la homogeneización, pues esta se hace necesaria dada la diversidad de los alumnos en cuanto a antecedentes escolares se refiere, ignorándose con esta actitud el trabajo realizado con la influencia de la familia y del medio sociocultural en el proceso de alfabetización.

Los exámenes aplicados al inicio del ciclo escolar por personal del sector conocidos como PALEM- PRONALES, cuyo fin es identificar el nivel de conceptualización en lecto escritura de los alumnos, tampoco son valorados y solo son vistos como una estrategia de presión administrativa que anuncian una constante vigilancia del personal del sector para supervisar y conocer los avances de los niños.

En este sentido no se le ha permitido conocer la importancia que tiene el tomar como referencia dichos niveles para una planeación acorde al perfil del grupo, simplemente no saben que significan ni a que acciones remiten, en cambio valoran sobremana el uso y aplicación de test para conocer niveles de maduración en los aspectos de percepción motriz, coordinación motriz fina y gruesa, agudeza visual, memoria auditiva y visual, conceptualización,

* Ya mencionados con anterioridad: Presilábico, silábico, silábico alfabético y alfabético convencional.

seriación, etc. No es que se consideren instrumentos inútiles, sino que simplemente parcializan la información de del alumno se puede tener.

De alguna manera se entiende que se debe realizar un trabajo específico previo a la enseñanza de la lecto escritura convencional y que además tienda a una favorable adaptación del alumno al ámbito escolar, sin embargo se valora en exceso la ubicación en cuadro, respeto de contornos en el iluminado, etc., así como el acatamiento incondicional a la autoridad y a los rituales que son impuestos desde el primer día de clases, mismos que no son siempre comprensibles para los aprendices pues por lo general se encuentran fuera de contexto, ya que en ocasiones ni en su casa existen.

Dicho proceso de maduración toma en general un periodo que oscila entre los 2 y los 3 meses, tiempo en el cual los libros de texto y actividades específicas de lectura y escritura no son abordadas pues el alumno no ha sido iniciado en dichas habilidades, parafraseando a Margarita Gómez Palacio (1988), se presenta a estas como "un objeto inmutable, en sí casi sacralizado", viniendo al caso citar la afirmación de una maestra "un niño no aprende a leer ni escribir en un libro de 1er. Grado"

De esta manera las docentes van imponiendo ritmos y estilos de aprendizaje así como tiempos para la iniciación y desarrollo de la enseñanza de la lectura y la escritura, pues las tres coinciden en que esta se debe iniciar al concluir el periodo de maduración, esto es en los meses de diciembre, e incluso hay quien se extiende hasta enero, pues se supone que para estas fechas la población ya es más homogénea, ha desarrollado las destrezas idóneas y por tanto se muestra más sensible al proceso de adquisición de la lecto escritura convencional, afirmación que no necesariamente es correcta, pues según lo apreciado por USAER un promedio de 12 alumnos por grupo, esto es, un 30% aproximadamente, presenta dificultades significativas para la construcción del proceso de la lectura y la escritura, esto es, se atribuye el déficit a condiciones presentadas por el alumno, no a situaciones contextuales o ajenas a él.

Retomando lo mencionado con respecto al término del periodo de maduración, mencionan que es hasta entonces cuando se da inicio a la enseñanza formal del objeto de conocimiento en cuestión usando el ó los métodos predilectos por cada docente (recordemos que en Planes y Programas del '93 Primaria al maestro se le deja en plena libertad de ello, por ejemplo la maestra de 1º. "A" usa el Minjares, 1º. "B" el Onomatopéyico y 1º, "C" el Global), observando sin embargo que existe una gran tendencia hacia el desarrollo de una actividad en la que el eclecticismo es el principal protagonista, pues argumentan las docentes que el nivel socioeconómico de la población imposibilita la adquisición de los materiales que en cada método se requieren, por lo que suelen hechar mano de cualquier otro recurso que

les apoye en su tarea de enseñanza. Tal situación deriva en muchas ocasiones en una serie de incongruencias presentes a lo largo de este proceso, pues si bien es cierto que el padre conoce las estrategias (muy a menudo confundida con las acciones) para la enseñanza, informadas a él por el docente al principio del ciclo escolar, también lo es que el cambio o implementación de nuevas actividades puede llegar a desconcertarlo al grado que el mismo padre o bien abandone al alumno en este proceso o adopte otras actividades, que por lo general son aquellas con las que a ella le enseñaron a leer, esto es, ambos, padres y docentes repiten formulas estereotipadas sin ningunas función comunicativa en detrimento del desarrollo de la comprensión lectora y de las habilidades de redacción en el alumno.

Pero, ¿Qué hay con la planeación? La planeación entendida como el diseño de estrategias y actividades en función de los propósitos y contenidos curriculares y en plena congruencia con los niveles de desarrollo y necesidades educativas de los alumnos no existe, esto es, la estructura de un currículo flexible para ser adecuado a la diversidad no es tomada en cuenta, pues las docentes lejos de verla como un instrumento rector de su trabajo que permita la atención a la diversidad, la ven como un documento administrativo y de control a su trabajo, por lo cual tiende a usar programas dosificados y cronometrados, esto es avances programáticos previamente elaborados por diferentes editoriales, en los que se presenta una dosificación de propósitos, contenidos, actividades y hasta uso de ficheros, en los que la docente solo tenga que marcar lo que realizó o lo que le falta por realizar, estando por demás hablar de las unidades didácticas de las que se habla en Planes y Programas del '93 para presentar de forma integrada las asignaturas del currículum.

La enseñanza desde este punto de vista, es decir desde la dosificación de contenidos, es progresiva, lineal y homogénea de tal forma que no se repara en el proceso constructivo de los alumnos, en favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos y mucho menos en un trabajo colaborativo, pues los contenidos en los que se haya observado mayor dificultad de acceso, no son retomados, en este sentido las maestras tienen la palabra absoluta que adquiere su máxima expresión en la evaluación.

Al respecto, en ésta el desarrollo de los procesos de construcción del conocimiento y de los esfuerzos, carecen de relevancia para el docente pues se valoran en exceso el aspecto cuantitativo, esto es el aprendizaje como producto, que se aprecia a partir de la aplicación continua de "dictados", entre más aciertos, más se "avanza" en la adquisición (no en la construcción) de la lecto escritura. Un alumno que no entra en la media, en cuanto a calificaciones, es significado no de una mala aplicación de la metodología, sino de una resistencia para avanzar en este mismo proceso, es por ello que

se prefiere el trabajo individual que en equipo, pues el primero aporta datos cuantitativamente más significativos a las docentes.

Si bien es cierto que mencionan como propósito fundamental el propiciar la adquisición de la lecto escritura, también lo es que sus respuestas remiten al hecho de que continúan con prácticas pedagógicas ya probadas por su vasta experiencia mismas que sin embargo no logran articular con el enfoque de la asignatura y que mucho menos logran una alfabetización duradera.

Esto es, la resistencia al cambio o ante las nuevas demandas se hacen evidentes en la práctica y las justifican pues dicen que les han dado resultados favorables (?).

El enfrentar su tarea de educadoras de esta forma, remite a la existencia de un anacronismo y divorcio existente entre práctica y teoría, pues aún cuando valoren la importancia de la comprensión lectora y la redacción continúan realizando actividades en las que predominan el descifrado de códigos o por el contrario, la traducción de fonemas a grafías, tarea que abarca la mayor y mejor parte del tiempo (de 13:30 a 15:30) tiempo que transcurre entre la realización de planas, visualización de consonantes y sílabas, asignado al trabajo en el libro de texto un tiempo mínimo pues los contenidos ahí presentados son percibidos como "complejos" para el nivel sociocultural de la población.

Cómo se mencionó al inicio, la diversidad de los grupos es visualizada como un obstáculo y por tanto todo alumno que no llega a arribar a un perfil de alumno deseado por las docentes, esto es obediente, callado, adaptado al ritmo y estilo de enseñanza del maestro, es considerado un alumno con problemas de aprendizaje que recibe como respuesta la segregación dentro de la misma aula o al remitirlo a USAER, al respecto se empieza a contemplar un trabajo de colaboración en el sentido de pedir el apoyo más sistemático a esta instancia así como a padres, sin embargo en ninguno de los cuestionario se aceptó que algún aspecto de la metodología o de quien la instrumenta presente algún error. Esto lleva a pensar que la autocrítica no existe y por tanto tampoco la necesidad de relativizar su conocimiento.

La insistencia en el uso de términos como "niños con problemas de aprendizaje" en lugar de "niños en situación de necesidades educativas especiales", "adquisición de la lengua escrita" en vez de "construcción de la lengua escrita" entre otros, así como el conocimiento parcial o desconocimiento de los enfoques de la asignatura de español denotan un hecho preocupante: el docente, principal promotor de la Integración Educativa ha ignorado o desconoce los planteamientos y fines de esta, lo

* Notese que se le continúan adjudicando factores innatos que generan la existencia de los problemas de aprendizaje sin advertir los ambientales y escolares.

que implica que una respuesta a la diversidad, la cual abarca desde las diferencias socioculturales hasta las n.e.e. con discapacidad intelectual, aún no se ha dado estando por tanto en entre dicho ya no los principios de equidad e igualdad sino el maestro USAER como promotor de una cultura a favor de la atención a la diversidad, pero, ¿Cómo contribuyen en ello los padres?, ¿Cuál es el papel que en la práctica concreta desempeñan? ¿Cuáles son las implicaciones de su actuar?, en el siguiente apartado serán descritas.

3.4. La función formativa de los padres en la labor educativa.

En los planes y programas para Educación Básica Primaria del '93 se enfatiza la relevancia del padre de familia en la labor formativa de los padres de familia, fue por ello necesario la consulta a estos.

A lo largo del presente se expondrán los datos obtenidos de los cuestionarios a padres, siendo precisar algunas características de este instrumento.

El cuestionario aplicado (Anexo 3) fue cerrado con el propósito de rescatar los aspectos del contexto familiar que inciden en los procesos de construcción de la lecto escritura.

Para obtener información representativa de cada uno de los tres grupos de 1º fue seleccionado al azar el 30% de la población de cada uno de estos, lo cual se tradujo en lo siguiente:

| Grupo | No. Alumnos. | 30% |
|---------|--------------|-----|
| 1º. "A" | 38 | 11 |
| 1º. "B" | 34 | 10 |
| 1º. "C" | 36 | 10 |
| Total | 108 | 31 |

Lo que conformó un subgrupo de 31 padres, cantidad suficientemente representativa.

De la muestra programada, contribuyeron 30 madres, esto es un 97%, la persona faltante no se presentó ni en ese momento ni con posterioridad, no considerándose significativo este hecho pues no afecta la representatividad de la muestra, por lo que se pasará al análisis a nivel descriptivo, tal y como se planteó en la metodología, con el fin de caracterizar el papel de la familia.

Con el fin de caracterizar la contribución de la familia, el Cuestionario fue dividido en dos apartados.

El primero hace referencia al apoyo brindado a la escuela en casa bajo la dirección del maestro regular.

El segundo hace referencia a las condiciones imperantes en la casa que favorecen u obstaculizan el desarrollo de la comprensión lectora.

La aportación de los padres a la educación formal.

Desde una perspectiva convencional se asume que ambos padres, deben de contribuir en la función formativa de la escuela, sin embargo y a la luz de la información recabada, se encontró que es la madre la que suele asistir a la escuela cuando la llaman o convocan a juntas, es la madre quien en casa ayuda a su hijo (a) no solo en la realización de tareas sino también en el reforzamiento de las actividades de la lecto escritura, recurriendo muy a menudo a otras personas, pues aún con la orientación brindada por la maestra a principio de ciclo escolar y en ocasiones de forma bimestral no se siente competente para apoyar a su hijo (a) en este proceso.

Lo anterior remite a la afirmación de que el nexo de colaboración entre maestro y madre es establecido en torno a la habilidad de este último para reproducir en casa las prácticas convencionales y tradicionales efectuadas en el aula escolar, repitiendo fórmulas estereotipadas como son planas de palabras o sílabas (llamadas también "carretillas"), que se practican fuera de contexto, sin ninguna función comunicativa real pues se supone que solo se aprende algo a través de la repetición, la memorización, la copia reiterada de modelos preestablecidos y la mecanización.

Con esto, los padres tienen la creencia de que cuanto más exacta sea la reproducción en casa del modelo establecido por la maestra, más avances tendrá el alumno en la lecto escritura sin reparar que dichos actos constituyen una afrenta a la inteligencia infantil.

Los padres, al igual que las maestras, hacen a un lado o ignoran, el hecho de que sus hijos empezaron a alfabetizarse mucho antes de llegar a la escuela y que llegan sabiendo que la escritura sirve para escribir cosas inteligentes, divertidas o importantes, lo que trae como consecuencia que al acatar las disposiciones o sugerencias del maestro sin cuestionar nada al respecto, favorezcan las condiciones para permitir que sus hijos terminen siendo meros reproductores de signos extraños.

Por otro lado se encuentran aquellos adultos que al enfrentar diversas condiciones como lo son su misma situación de analfabetas o al poseer una imprecisa idea en torno a la función de la escuela, presentan:

- Falta de comprensión de lo sugerido por la maestra para apoyo en casa.
- Desconocimiento de la metodología para la enseñanza de la lecto escritura.
- Creencias en torno a que la responsabilidad de la enseñanza de esta es responsabilidad exclusiva del maestro.

De tal forma que no contribuyen en la enseñanza del menor y por lo tanto, propician que este enfrente dificultades para el desarrollo de este proceso, mismas que son factores que aunadas a las características metodológicas del docente lo llevan a fracasar, y que al mismo lo llevan a ser visto como portador de una patología innata (inmadurez, falta de coordinación viso motora, falta de discriminación visual, etc) o de un factor ambiental (falta de estimulación en el hogar, deficiencias lingüísticas y culturales, etc)

Es preciso ser honesta en este punto, para muchos padres de alumnos en situación de n.e.e., es más cómodo adoptar la idea de que el menor en cuestión tiene una patología, lo que aunado a la creencia de que el aprendizaje es un proceso de secuencias idealizadas de progresión hacen que el padre opte por alternativas aparentemente más viables, tal es el caso de la regularización, pedir a un hijo mayor o familiar que ayuden al menor, todos y cada uno de ellos con su propia visión y experiencia de lo que cómo y qué debe enseñarse a leer y escribir, exacerbándose así las necesidades del alumno, más teniendo un punto en común que es el ignorar o hacer a un lado la experiencia del alumno en este plano.

Pero ¿Cómo es la aportación del padre en ambientes más espontáneos y menos restrictivos, esto es en un contexto natural como lo es la casa, sin tener encima la responsabilidad de hacer las tareas?, ¿De qué forma contribuyen el padre o la madre? Esta es lo que en el siguiente apartado me ocupará.

La contribución de los padres en casa a la labor formativa de la escuela.

Aún cuando la familia no este conciente de ello, el contexto familiar suele ser determinante en el desarrollo de las potencialidades del alumno, entre ellas la comprensión lectora. Un ambiente alfabetizador en donde la familia tenga el hábito por la lectura y a su vez este sea inculcado al menor, implicará una actitud más favorable hacia el desarrollo de esta habilidad, sin embargo los

padres de los alumnos de la referida escuela difícilmente han desarrollado este hábito.

Si bien lo anterior es comprensible pues recordemos que el nivel sociocultural es bajo y el escolar es el básico, no lo es el hecho de que en casa, esto es en cualquier casa, difícilmente se lee, no en balde el siguiente dato: "En México se lee un promedio per cápita de 2.5 libros por año mientras que en Noruega se leen 47. En esta encuesta efectuada por la UNESCO a 108 países, se ubica a México en el penúltimo lugar" Con esto se indica, que aún cuando en el discurso oficial se habla de que se ha elevado el número de personas alfabetizadas, esto no es garantía de se tenga una mejor calidad en la comprensión lectora ni en la redacción, se habla entonces de un alto porcentaje de analfabetas funcionales.

Según lo revelado por los cuestionarios, a los que los padres sumaron comentarios como "no tengo tiempo" o el "no me gusta leer", el gusto por los cuentos, o en sí por la lectura que manifiestan los alumnos desde muy temprana edad, muy poco es satisfecho y cuando lo es, el análisis de la estructura profunda de este y su relación con la realidad casi nunca son abordados.

El acto de la lectura es vista por los padres como una tarea exclusiva de y para la escuela, esto es solo se lee si el maestro lo solicita, así y sin querer los padres refuerzan el carácter casi sacralizado que se le atribuye a la lectura y escritura, pues las frases vertidas por los padres en torno a su relevancia, "es necesaria para salir adelante", "es buena para los hijos", " porque es necesaria para los siguientes grados" o simplemente "porque es importare", dan idea de que no identifican que en realidad esa "necesidad e importancia" está ligada al aprendizaje de otras asignaturas y grados o como menciona Margarita Gómez Palacio porque "la escritura es importante en la escuela porque es importante fuera de la escuela y no a la inversa".

Finalmente cabe hacer una observación, la tarea de la alfabetización exige a los padres un alto grado de versatilidad en la enseñanza en casa misma que si no arroja la respuesta esperada por el docente, puede ser catalogada la causa al abandono y desinterés, pero, ¿esto es real?, ¿acaso los padres no se preocupan por el aprendizaje de sus hijos?, ¿no les interesa?, algunas reflexiones en torno a ello son expuestas a manera de conclusión del presente apartado:

- Los padres no apoyan porque no saben como hacerlo.
- Los padres no apoyan porque el docente no los involucra en el proceso de enseñanza- aprendizaje.
- Los padres no apoyan porque consideran que la escuela tiene obligación de educar.

- ❑ Los padres no apoyan porque son analfabetas y carecen de los elementos de aprendizaje.
- ❑ Los padres no apoyan porque los docentes no tienen los elementos teóricos y prácticos para involucrarlos en el proceso de enseñanza.
- ❑ Los padres no apoyan porque tiene bajas expectativas de desarrollo para con su hijo (a)
- ❑ Los padres no apoyan porque no tiene tiempo por su trabajo y/ o labores domésticas.
- ❑ Los padres no apoyan porque consideran el trabajo del docente como inadecuado.
- ❑ Los padres no apoyan porque el docente manifiesta pocas expectativas en sus alumnos.
- ❑ Los padres no apoyan porque ven a la escuela como guardería.
- ❑ Los padres no apoyan porque los maestros no se lo solicitan.
- ❑ Los padres no apoyan porque el docente "cree" que no lo pueden hacer adecuadamente.
- ❑ Los padres no apoyan porque...

3.5. Los alumnos de 1er. grado: actitud ante la labor educativa.

La caracterización del subgrupo es imprescindible para el diseño de la propuesta pues es a los alumnos a quienes directamente deberá beneficiar, es por ello que se realizó una observación no participativa en cada uno de los tres grupos a fin de rescatar la vida cotidiana en las aulas, en particular de la conducción de los procesos de enseñanza- aprendizaje de la lecto escritura, usando para ello los parámetros desarrollados en la guía de observación (Anexo 4)

3.5.1. El contexto aulico.

La población de alumnos de 1er. Grado se encuentra distribuida en 3 aulas que presentan las siguientes características en común:

Miden aproximadamente 7 por 5 metros y tiene ventanas amplias que sin embargo no permiten una adecuada ventilación, pues están deterioradas y por tanto obstruidas, la iluminación en dos de ellas es suficiente pero en una de ellas no lo es lo cual empeora a medida que avanza la tarde pues el salón se oscurece considerablemente, reporta la maestra que se encuentra en esta aula que dado que la impermeabilización está muy dañada en época de lluvia el agua se filtra en exceso.

El mobiliario consiste en mesas binarias móviles en forma de trapecio encontrándose en buenas condiciones.

Las aulas se encuentran con los cuidados de aseo mínimos, constituyendo un distractor el color de las paredes.

Existe contaminación de ruido por encontrarse las aulas una muy próxima de la otra, además los altavoces están colocados justo a la entrada de las aulas, lo que en mucho dificulta que los alumnos escuchen a la maestra, en particular cuando hay ensayos para los diversos eventos cívicos y socioculturales, siendo en ocasiones el ruido ensordecedor.

Las condiciones higiénicas de los alumnos son variables, observándose sin embargo que predominan los alumnos desaseados y con uniforme en muy precarias condiciones, qué decir del material, en mal estado e insuficiente, lo que de entrada en mucho dificulta la labor de las maestras pues en ocasiones ellas se tienen que volver proveedoras de materiales como lápiz o cuadernos lo cual no siempre es posible.

3.5.2. Características del trabajo docente en la enseñanza de la lecto-escritura.

Confrontar lo dicho por las maestras en las entrevistas con la realidad concreta ocurrida en el aula, permite una visión más precisa de la conducción del proceso enseñanza aprendizaje en particular del desarrollo de la comprensión lectora y de la actitud de los alumnos a lo largo del desarrollo de este.

Para el desarrollo del presente resulta relevante mencionar la forma en que se encuentra distribuida la población de 1er grado lo cual a continuación se realizará:

| Grupo | No. de alumnos. | No. de alumnos sin preescolar. | No. De alumnos con preescolar. | No. De alumnos reprobados. |
|--------|-----------------|--------------------------------|--------------------------------|----------------------------|
| 1º "A" | 38 | 18 | 17 | 03 |
| 1º "B" | 34 | 16 | 13 | 05 |
| 1º "C" | 36 | 08 | 20 | 08 |
| TOTAL | 108 | 42 | 50 | 16 |

Lo anterior remite al hecho de considerarlos como grupos numerosos y sumamente diversos en lo que a experiencia escolar se refiere.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

A lo largo de las visitas al aula regular se observó que la dinámica de enseñanza es principalmente expositiva y aún cuando la maestra informe el uso de un método en particular, predomina el uso de palabras como "Memo", "daditos", o frases como "La mamá Ema" que se dan de manera descontextualizada y muchas veces ajenas al mundo de significaciones de los menores, quienes de manera mecánica se dan a la tarea de repetir (para memorizar) y hacer las planas con las sílabas, las palabras o frases indicadas, obedeciendo al modelo impuesto por la maestra al escribirlas en un pintarrón previamente cuadrículado, siendo estas las actividades que ocupan el mayor tiempo asignado a Español.

La lectura de textos para formar un ambiente alfabetizador está descuidada, pues pocas veces se da que los alumnos escuchen a la docente leer, a lo más se puede escuchar una lectura rápida que pocas veces desarrolla expectación pues las estrategias conducentes a ello (en este caso la predicción, la anticipación y la inferencia) no son utilizadas.

Es así como las situaciones comunicativas ya presentadas en el primer capítulo son reducidas a su mínima expresión, en este caso los ejes de lectura y escritura se centran en la codificación y decodificación. Las maestras argumentan que la comprensión se favorece mediante la formulación de preguntas efectuadas al final de la lectura, a las que solo algunos pequeños llegan a contestar con respuestas que aparentemente no tienen relación al cuestionamiento, dándose por lo tanto las docentes a la tarea de "centrarlo", esto es, el proceso constructivo que llegan a manifestar algunos alumnos es interrumpido o soslayado por la creencia de la docente de que poco o nada tiene que ver con lo que en ese momento se habla o desarrolla.

En este sentido las oportunidades para desarrollar la capacidad de expresión tanto oral y escrita, está limitada tanto a la reproducción coral de textos escuchados, como a la copia de palabras y textos. Así se le exige al aprendiz desde el inicio un respeto incondicional a lo que el texto dice exactamente en detrimento de lo que el alumno descubra lo que el texto quiera decir.

En cuanto a la participación de los alumnos, se tiene que aún cuando la maestra use un tono de voz alto y firme, los alumnos suelen conversar ante la menor oportunidad, sin apreciarse un respeto de turnos a lo largo de la dinámica comunicativa así como tampoco un buen manejo por parte de las maestras de estas condiciones. El aprendizaje cooperativo, aún cuando intentara generarse, en estas condiciones es difícil, pues prevalece un ruido generalizado y permanente que dificulta escuchar el punto de vista de otro, al respecto habría que implementar estrategias para una mejor conducción y manejo de la dinámica grupal.

Se aprecia también que en los casos en los que llega a permitirse que el alumno se exprese de forma escrita sus producciones no son tomadas en cuenta pues "no puede escribir" o "escribe solo garabatos". La docente no intenta interpretar lo que los niños escribieron y tampoco le permite a él expresarlo, resulta por demás explicar que no se respetan los niveles de conceptualización, hecho que resulta significativo si se toma en cuenta que las tres de ellas tiene alumnos en situación de necesidades educativas especiales y que no realizan ninguna adecuación de acceso y mucho menos a los contenidos curriculares, optando por ignorarlos o neciamente por presentarles la misma actividad una y otra vez con la consiguiente sensación de fracaso por parte del alumno.

El vínculo existente entre docente y alumnos es poco afectivo, no existe contacto físico o afectivo, necesario en esta etapa en la que para muchos inicia la separación con el vínculo materno. La participación y logros de los niños pocas veces es motivada y reconocida, al respecto retomando las aportaciones de Juan Luis Hidalgo, promotor de "La casa de la cultura del maestro mexicano" (1994) resulta muy acorde la siguiente observación "se les asigna el rol y ellos lo acatan (no siempre) de subordinados que deben ejecutar las ordenes sin cuestionar pues no se les permite y cuando lo hacen suelen ser reprimidos."

Las relaciones que entre los alumnos se establecen son breves y aunque por lo general aparentemente tranquilas no son siempre respetuosas oscilando entre agresiones verbales y físicas.

A manera de conclusión del presente capítulo me gustaría hacer una reflexión entorno a las maestras de 1er grado.

Retomando la afirmación del director de esta escuela: las docentes leen poco lo que implica que en muchas ocasiones estén mal alfabetizadas para abordar la diversidad de estilos de lengua escrita, así "es muy difícil que alguien que no lee más que lo absolutamente indispensable pueda transmitir "placer por la lectura", que alguien que evita escribir pueda transmitir el interés por construir lengua escrita, que alguien que nunca se preguntó sobre las condicionantes específicas de las distintas situaciones de producción de textos pueda informar sobre ello a sus alumnos. Si ellas tienen miedo a enfrentarse con estilos de escritura que desconocen evitarán por lo tanto introducirlos en el salón" ⁴⁷

⁴⁷ Ferreiro, Emilia "El proyecto principal de Educación y la alfabetización de niños: Un análisis cualitativo" Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y Estudios Avanzados Del IPN. Documento preparado a solicitud de UNESCO para la consulta Técnica Regional Preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización. La Habana (Cuba), 21-25 marzo 1988.

El empezar a plantearse la necesidad de reconceptualizar la propia práctica docente implicaría riesgos pero propiciaría la construcción de un contexto educativo acorde a la diversidad que la población del 1er. grado impone y no solo una simple reproducción de prácticas arcaicas repetidas de forma automatizada y ajenas muchas veces a la realidad concreta que el aula ofrece, por lo que en el próximo capítulo me daré a la tarea de presentarles la propuesta pedagógica que contribuya al inicio de dicha reconceptualización a favor de la atención a las n.e.e. con un carácter de prevención de estas últimas

CAPITULO IV

La comprensión lectora en los alumnos de 1er. grado: alternativa de prevención de las necesidades educativas especiales.

A través de los capítulos precedentes se ha podido apreciar cómo el excesivo énfasis en la mecanización del acto de la lectura puede ser una causa principal de la existencia de sujetos en situación de necesidades educativas especiales, pues una lectura rápida pero ajena al mundo de significaciones del alumno no garantiza una comprensión genuina del contenido de un texto lo que a su vez genera que se tienda a leer poco y al leer poco no se desarrollen las habilidades necesarias, implicando esto un alejamiento de los textos impresos situación que ejerce un impacto negativo para el acceso a los diversos contenidos propuestos en los ciclos del currículo de Educación Básica, afectando muy en particular el desarrollo del razonamiento matemático en la resolución de problemas, mismo que también está comprendido entre los llamados contenidos básicos de aprendizaje.

Se ha desarrollado también la relevancia de los conocimientos previos en la construcción del proceso de la lecto escritura y en éste la importancia que el contexto y comunidad escolar ejercen, de ahí que se destacaran el carácter interactivo de este proceso, lo cual llevó a la realización de un estudio descriptivo de las situaciones que enmarcan el objeto de estudio en cuestión.

Dicha caracterización que contempló a directivo, docentes padres y alumnos, arribó a la conclusión de que la labor formativa de la escuela se lleva a cabo de forma descontextualizada y desarticulada entre los miembros de la comunidad escolar, parcializándose la enseñanza de la lecto escritura en detrimento del desarrollo de la comprensión lectora, a lo que contribuye un conocimiento muy parcial de los enfoques teóricos que sustentan la enseñanza del Español en 1er. Grado.

Lo anterior me remite a la necesidad de plantear una propuesta que permita favorecer un clima de colaboración entre los miembros de la comunidad, dentro de las situaciones escolares más comunes, desarrollando así un clima de prevención y atención a las necesidades educativas especiales de tal manera que ella misma sea la primera instancia de atención a dicha población, de ahí que el maestro USAER como maestro de apoyo, deba diseñar estrategias acordes a ello.

El plantear a la comprensión lectora como alternativa no implica de ningún modo el afirmar rotundamente que el hecho de instrumentar la propuesta

implique la inexistencia de las n.e.e., así como tampoco el hecho de que el maestro USAER sea el único capaz y responsable de brindar respuestas educativas a las necesidades de la primaria, pues ello está en manos de la comunidad educativa.

La aceptación de que en el hecho educativo intervienen diversos factores que van desde los escolares hasta los ambientales, esto es el carácter relativo e interactivo de las n.e.e., implica que los alumnos sean susceptibles de desarrollarlas en cualquier momento de su vida escolar. Sin embargo lo rescatable de esta propuesta es que se aborda un problema pedagógico medular en la enseñanza de la asignatura de español pues la comprensión lectora incide en otras asignaturas no menos valiosas como lo es Conocimiento del Medio en 1º. y 2º así como Historia, Geografía y Ciencias Naturales en grados posteriores, a las cuales puede generalizarse el uso de las estrategias de lectura presentadas en la propuesta. Otro de los aspectos positivos es que se toma como punto de partida la colaboración entre los miembros de la comunidad educativa, pues es determinante para enfrentar y resolver los diversos problemas que surgen en las escuelas de manera exitosa.

En la presente propuesta se comprende, que el apoyo brindado por las USAER no debe darse en forma de "asesoría" como comúnmente se está tomado, en donde las relaciones que se establecen con los docentes de primaria se dan en función de los títulos y experiencia y no de los individuos, sino que debe de ser un trabajo de colaboración mediante el cual se brinde un apoyo real que garantice la viabilidad de las ideas, mismas que no deben ser impuestas como si los docentes fuesen receptores pasivos, sino que precisamente ellos son las piezas clave en las decisiones, me gustaría mencionar algunas consideraciones que Janet L. Graden y Anne M Bauer hacen al respecto: "En la colaboración se trata de cooperar e intervenir en el medio natural (la clase y el hogar) y los educadores trabajan unidos para mejorar el funcionamiento de esos ambientes. En consecuencia ha de apoyarse el aprendizaje del personal docente, del mismo modo que se apoya el de los alumnos... para lo cual es importante el mantenimiento de relaciones positivas y de confianza, de tal manera que las personas deban trabajar como iguales y mantener relaciones de coordinación y no de superioridad y subordinación, de tal manera que el docente se sienta en posibilidades de conservar su derecho a rechazar o aceptar las ideas que vayan surgiendo, mismas que no deben imponerse, sino que deben ser aceptadas voluntariamente. En síntesis, **los maestros tienen que confiar en que los demás trabajan con ellos como colaboradores, sin juzgar su ejercicio docente.** El diálogo sobre las opciones de enseñanza tiene que

* Tomado del texto de Satinback William y Susan . "Aulas Inclusivas". College of Education University of Northern Iowa (USA). Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid 1999, págs. 106 a 109.

constituir una exploración de los posibles factores que modificar y no un intento de juzgar a los maestros o acusarlos de algo."

La propuesta que a continuación se presenta pretende brindar un acercamiento inicial a las posibles alternativas de solución a lo que considera un problema muy generalizado y común en la educación básica: La comprensión lectora y aunque está dirigido en particular a los alumnos de 1er. Grado, es susceptible de ser aplicada con algunas variaciones en el uso de textos, a los grados comprendidos entre 2º y 6º.

Antes de iniciar el desarrollo de esta se retomarán algunas acciones que institucionalmente se han venido desarrollando en la escuela primaria, como lo son el Proyecto Escolar (en la Primaria "Francisco Gonzáles Bocanegra apenas se inicia su diseño en el mes de Junio de 2001), los Talleres generales de Actualización desde 1996 y el Consejo Técnico Consultivo como fundamento del trabajo colegiado continuo en la primaria, ello con el fin de hacer unas breves reflexiones y propuestas de trabajo en torno a la inclusión participativa del maestro USAER quien hasta la fecha no se ha integrado sistemáticamente a ellas.

En los subsiguientes apartados se desarrollará la propuesta para atender la problemática definida, retomando los enfoques que predominan actualmente en la educación básica y que oportunamente han sido desarrollados: El conductismo y el Enfoque Comunicativo Funcional, a la luz de ellos se desarrollará la relevancia del Proyecto Escolar, como principal instrumento rector del actuar de la comunidad escolar a favor de la búsqueda e instrumentación de soluciones para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Se planteará la propuesta dirigida a las docentes del 1er. Grado, trabajo dentro del aula con alumnos y trabajo con padres, mismas que, como se mencionó anteriormente, son susceptibles de ser realizadas con los grados subsecuentes.

4.1. El Proyecto escolar: producto del trabajo colegiado.

Sugerido en las Conferencias de Salamanca (1994) y Huatulco (1997) y la experiencia de Guanajuato, en ciclo escolar 98-99, el Departamento de Educación Especial en el Estado de México exhortó a los Centros de Atención Múltiple (CAM) y a las USAER a realizar el Proyecto Escolar con la finalidad de brindar una respuesta educativa acorde a las particularidades de la comunidad escolar, favoreciendo así las condiciones para elevar la calidad educativa.

En particular la USAER 44 continuó trabajando con el modelo adoptado al inicio de su reorientación y no fue sino hasta 1999 que adoptó la medida de "Programas por Escuela" que si bien es cierto intenta actuar de acuerdo a la demanda en cuanto a necesidades educativas especiales se refiere, aún no contempla a toda la comunidad escolar pues continúa poniendo énfasis en el alumnado.

Por su parte en las primarias y en particular en la Escuela "Francisco González Bocanegra", es a finales del ciclo escolar 2000-2001 que, como resultado de una invitación de SEP-SEIEM para ser certificadas como escuela de calidad, que los directores de las escuelas pertenecientes a la Zona escolar 53, fueron convocados a asistir a una serie de cursos cuyo propósito central fue dar a conocer el Proyecto Escolar, dejando así en sus manos la responsabilidad de difundir su propósito y contenido a los docentes a su cargo, quienes a principios del mes de Julio fueron convocados a sesiones de Taller General de Actualización (TGA), cuyo desarrollo giró en torno al Proyecto Escolar.

En estas sesiones (2) se definió a la escuela como origen y destino del cambio educativo, partiendo de la afirmación, retomada de Planes y Programas de Educación Básica del 93, de que cada escuela es distinta y que por lo tanto debe formular lo que tiene que hacer y lo que requiere para elevar la calidad educativa, atendiendo así tanto problemas de deserción como de reprobación.

A continuación se darán a conocer los contenidos más relevantes que en dichas sesiones se desarrollaron, la actitud de los docentes y el papel del maestro USAER en este.

El Proyecto Escolar: punto medular en la atención a la diversidad.

Definido como " un instrumento que expresa la forma particular en que cada escuela se propone lograr que todos los niños y las niñas que atiende adquieran los conocimientos y desarrollen las habilidades intelectuales y actitudes que constituyen los propósitos educativos para primaria... compuesto por principios y acciones articuladas que otorgan un sentido de unidad a la labor profesional del director y de cada maestro en su aula" ⁴⁸ mediante la resolución de los problemas que la escuela enfrenta para alcanzar los contenidos básicos de aprendizaje mencionados en el capítulo 1.

⁴⁸ Cuadernos para transformar nuestra escuela. "El proyecto Escolar".SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México, D.F. 1999. Página 17.

Los componentes que le constituyen y se dieron a conocer fueron los siguientes:

- a) **La visión del futuro**, con ella se reconoce que los problemas de la escuela son múltiples y no todos pueden ni deben ser abordados en un ciclo escolar. Indica a dónde se quiere llegar y qué se tiene que hacer para lograrlo.
- b) **El diagnóstico**. El cual implica identificar el o los principales problemas relacionados con los resultados educativos que obtiene los alumnos del plantel.
- c) **La precisión de los objetivos**, que tiene que ver con los resultados esperados en la población.
- d) **La definición de los compromisos**, que el personal o miembros de la comunidad educativa adquiere con el proyecto y que son evaluables a través del cumplimiento de las acciones de las personas responsables.
- e) **La definición de estrategias** o sea los caminos relativamente estables que permitirán cumplir con los objetivos planteados y que ponen énfasis en los procesos que deberán ser modificados y que en particular se refieren a las relaciones entre las personas y a la formación que estas requieren para hacer frente a sus compromisos contemplándolas relaciones entre los componentes de la comunidad educativa:

Docentes.

Docentes- Director.

Docentes- Familia.

Docentes- Alumnos.

Alumnos- Alumnos.

- f) **Identificación de recursos necesarios** para llevar a cabo el proyecto.
- g) **Seguimiento y evaluación del Proyecto.**

Dichos contenidos fueron desarrollados con mayor detalle en las dos sesiones, observándose que los docentes en su deseo de comprender y dar sentido al Proyecto Escolar lo equiparaban a un Plan Anual, situación que es peligrosa debido a que este es un documento en el que se explican las actividades rutinarias que realizará la escuela a lo largo del año para alcanzar objetivos de carácter fundamentalmente administrativo y no

pedagógico, si se persiste en esto no se incidirá sustancialmente en el o los problemas medulares que presenta la escuela.

El maestro USAER, presente en estas sesiones de forma extraordinaria, debe asumirse como parte de la comunidad escolar y por tanto sistematizar su asistencia y participación contribuyendo con su experiencia en el campo de atención a las necesidades educativas especiales vistas estas como parte de la diversidad, integrando al Proyecto que emane de la escuela, su propuesta de apoyo en torno al desarrollo y fortalecimiento de la comprensión lectora, no solo contribuyendo así a elevar la calidad, sino también para favorecer la Integración educativa.

4.1.1. Participación del maestro USAER en los T.G.A. y en el Consejo Técnico Consultivo.

De acuerdo a lo anterior, el punto delicado del proceso de cambio del que está impregnado el modelo pedagógico actual es la capacitación de los docentes, pues de acuerdo a los Perfiles de Desempeño "El desempeño del maestro adquiere especial relevancia ya que en él se deposita la confianza para garantizar mayor progreso y justicia para nuestra nación, siendo esencial para responder a los desafíos que plantea el mundo entero a nuestra generación"⁴⁹

En este sentido y retomando a José Antonio Torres González "El proceso de reprofesionalización aparece como un requisito indispensable para lograr la transformación del sistema educativo"⁵⁰, pues las exigencias al docente demandan profesionales calificados desde dos dimensiones

a): "La curricular-organizativa que consistiría en saber diagnosticar la situación del aula y su punto de partida, incluyendo capacidades y ritmos de aprendizaje de cada uno de los alumnos, conocer las características del proceso de aprendizaje y estilos, conocimiento sobre el diseño y planificación de la enseñanza.

b) La tutorial, incorporando las demandas sociales de los alumnos diferentes y las expectativas de la familia, logrando así un equilibrio entre la orientación, ayuda y comprensión de todos los alumnos y la atención a las diferencias individuales"⁵¹

⁴⁹ CONALTE. "Hacia un nuevo modelo educativo". Toluca, Edo de México.

⁵⁰ Torres González José Antonio. "Educación y diversidad: Bases didácticas y organizativas". Ediciones Aljibe, Málaga, 1999. Página 237.

⁵¹ Ibidem, pág. 236.

De tal manera que la atención a las n.e.e. y por tanto a la diversidad así como la integración de los alumnos en situación de n.e.e. con o sin discapacidad no es tarea exclusiva del profesor de apoyo sino que una respuesta adecuada a este tipo de alumnos y por tanto a la diversidad, es compartida con el docente de la primaria.

La aceptación de esto naturalmente implicará ansiedad y rechazo de muchos docentes, esto por la ya mencionada falta de preparación e información e inexistencia de experiencia en este ámbito, sin embargo dicha situación es susceptible de ser abordada por el maestro USAER, si se trabaja en un clima de colaboración.

Lo anterior no es una cuestión de formación sino de actitud la cual es recomendable que desarrolle el maestro USAER si es que quiere contribuir favorablemente en la Integración Educativa.

A continuación se hará mención de las diferentes actividades conducentes a la actualización del docente de las que el maestro USAER no ha formado parte activa por suponerse que sus funciones demandan la satisfacción de otro tipo de necesidades.

Los Talleres Generales de Actualización.

A la fecha el maestro USAER ha venido participando en TGA diseñados por el Departamento de Educación Especial del Estado de México con propósitos y contenidos considerados de interés para el maestro de apoyo privándolo de participar en los TGA dirigidos a los docentes de la primaria, lo que habla de una contradicción existente entre el discurso y la práctica. Esto es, pertenece y forma parte de la Educación Básica pero aún se mantiene segregado de sus actividades, esto remite al hecho de mantenerle al margen de las actividades de actualización de las que el docente es beneficiado, de conocer la idiosincrasia y las expectativas del mismo, de conocer su visión de los alumnos en situación de n.e.e., de perder la posibilidad de actuar con acertividad y oportunidad en lo que a apoyo pedagógico se refiere, en fin de integrarse de manera activa y participativa en el proceso de transformación del Sistema Educativo.

Una mayor sensibilización en torno a una respuesta diversificada para una demanda también diversa, la difusión de la atención a las n.e.e. dentro del aula regular, el trabajo colaborativo que involucre a la familia^{*}, la difusión de la atención a las n.e.e. usando como primera instancia en la planeación el

* Se habla de la familia, pues cualquier miembro de esta con disposición y posibilidades es susceptible de participar en el proceso formativo del menor.

uso de la secuencia didáctica entendida como "la serie de actividades relacionadas entre sí, con un tema articulador y un propósito común, realizando verdaderamente el diseño de una planeación que parta de los propósitos y contenidos del programa del grado y las actividades propuestas en los libros de texto"³² pero que además contemple las adaptaciones curriculares pertinentes no solo a los niveles de conceptualización en la lengua escrita que los alumnos presentan, sino también sus potencialidades, conocimientos previos, expectativa, etc., exige que el maestro USAER se integre de forma continua y participativa en las diversas sesiones de los TGA, pues las metas de la integración no están logradas con su sola presencia en la primaria, utilizando estos espacios para enfatizar que la diversidad de cada primaria impuesta por el contexto sociocultural en el que se encuentra, impone diferentes demandas y necesidades mismas que pueden ser generadas por la misma comunidad escolar y que es ella y nadie más la responsable de la integración de los sujetos en situación de n.e.e. brindando una respuesta educativa acorde a sus necesidades.

El consejo Técnico Consultivo.

El Consejo Técnico Consultivo es una estrategia que no ha sido del todo aprovechada por el maestro USAER, por lo que se propone se integre a estos llevando una propuesta de temas a desarrollar y que sean de interés pero también necesidad común con el fin de:

- Promover en los docentes las capacidades sociales y personales imprescindibles para el manejo de la clase, la relación con los padres y el trabajo en equipo.

Al respecto se pedirá la intervención de la psicólogas en temas como, autoestima, desarrollo de hábitos, valores, etc.

- Promover el aprendizaje de estrategias de enseñanza para la comprensión lectora, retomando el trabajo colaborativo mediante la organización del grupo en equipos propiciando el tránsito de la zona de desarrollo real a la zona de desarrollo potencial.
- Conocer a profundidad los contenidos a enseñar y entender cómo se deben organizar, seleccionar y transmitir didácticamente, como ya se mencionó mediante el diseño de secuencias didácticas.

³² Talleres Generales de Actualización 1997. "La enseñanza en la escuela primaria y la planeación didáctica"

Algunos de los tópicos considerados base para la enseñanza susceptibles de ser abordados en las juntas de consejo son:

- Conocimiento del currículo de la Educación Básica nivel primaria: enfoques, en particular el de la asignatura de español en cuanto a la relevancia de la comprensión lectora, estrategias, tipos de textos, importancia de la vinculación de los contenidos de los textos con vivencias personales, etc.
- Propiciar el conocimiento de constructivismo como marco teórico de Planes y Programas de Educación Básica referencia.
- Conocimiento del diseño de secuencias didácticas.
- Organización del aula, esto es, espacios, planificación y dirección de actividades en grupos caracterizados por la heterogeneidad, clima y ambiente de aula, reglas y normas, conflictos, etc.
- Enfatizar la importancia de vincular teoría y práctica mediante el desarrollo de actividades que enriquezcan y retroalimenten la práctica docente dentro del aula, lo que implica el trabajo colaborativo entre éste y USAER, para arribar a una planeación conjunta acorde a la diversidad de cada grupo y a las necesidades educativas especiales identificadas en ellos.
- Trabajo con padres: dar a conocer la modalidad de talleres con padres así como el contenido de las orientaciones brindadas a ellos sin exceptuar aquellos modelos y estilos de trabajo familia- escuela, enfatizando la importancia de la participación de los padres en el proceso enseñanza aprendizaje de sus hijos.
- Relaciones entre alumnos.
- Condiciones que producen situaciones propicias al surgimiento de las n.e.e. dentro del aula y con ello dar paso al desarrollo de los fundamentos y propósito de la Integración educativa, sus implicaciones y su relación con el Proyecto escolar.
- Actualizar la información con respecto a la USAER, formas de trabajo con la comunidad escolar, así como estrategias de apoyo a los alumnos en situación de necesidades educativas especiales y lo más importante...
- La primaria como integradora de alumnos en situación de necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Destaca el hecho de que la participación del maestro de apoyo, no solo debe ser a nivel teórico pues de ser así no se daría el proceso dialéctico entre este y la práctica, no se fortalecería el hecho de que el maestro USAER forma parte de la comunidad escolar y lo más importante, carecería de las experiencias directas proporcionadas por el trabajo en aula con docentes, alumnos y familia así como del conocimiento del impacto del trabajo realizado en los TGA y los Consejos Técnicos que lleve a fortalecer o modificar algunos aspectos de la propuesta, por lo que el siguiente apartado

se desarrollará en torno las implicaciones de la comprensión lectora en la enseñanza de la lecto escritura en los alumnos de 1º.

4.2. El maestro USAER: Promotor del desarrollo de la comprensión lectora en el proceso de la enseñanza de la lecto escritura.

Como es mencionado en el proyecto escolar, cualquier reforma educativa que se jacte de tal, necesariamente debe de incidir en la práctica profesional desarrollada en el aula, situación hasta ahora no lograda por el maestro USAER, pues no se ha trastocado la práctica docente así como tampoco se ha cimentado el andamiaje de la construcción de escuelas integradoras, pues se continúa marcando las diferencias de los alumnos sin respetar ritmos y estilos de aprendizaje.

Es por ello que uno de los componentes de la propuesta pone de relieve el apoyo en el aula, entendiéndose por este en que el maestro USAER promueve con su propia intervención la importancia que tiene el estimular desde el primer día en el aula el interés y posteriormente el gusto por la lectura, desarrollándola así como un hábito placentero, que como menciona Felipe Garrido, "es un juego y nada es más serio que un juego" solo que en el aula hace falta alguien que inicie a los alumnos, alguien que, siguiendo al mismo autor "nos contagie su gusto por jugar, que nos explique las reglas, es decir, alguien que lea con los alumnos, en voz alta para que aprendamos a reconocer lo que dicen las palabras. Con gusto para que los contagie. La costumbre de leer no se enseña, se contagia. Si queremos formar lectores hace falta que leamos con nuestros niños, con nuestros alumnos, con nuestros hermanos, con nuestros amigos, con la gente que queremos. Se aprende a leer leyendo"⁵³ y ¿porqué no?, con ello se aprende a aprender concediéndole así a la lectura su papel de instrumento fundamental del aprendizaje dentro de un ambiente cálido y afectivo, necesario para todos, pero en particular para los alumnos que por primera vez establecen contacto con un ambiente escolar formal.

Por lo anterior, en lo subsiguiente se propondrán algunas acciones que coadyuven a la transformación de la docente de primero en una maestra alfabetizadora, que acepte las diversas interpretaciones de sus alumnos en cuanto a los textos escritos, que acepte el error del alumno al escuchar una lectura como parte del proceso de aprendizaje del mismo y a su vez como punto de partida para el diseño de situaciones didácticas que le lleven a la construcción de aprendizajes significativos

⁵³ Garrido, Felipe. "El buen lector se hace, no nace". Ariel Practicum. México, 14 de julio de 1985.

Antes de iniciar me gustaría citar, dada la relevancia que para la propuesta tiene, "La Declaración Universal de los Derechos de los niños a escuchar cuentos"^{*}

1. *Todo niño sin distinción de raza, idioma o religión, tiene derecho a escuchar los más hermosos cuentos de la tradición oral de los pueblos, especialmente aquellos que estimulen su imaginación y su capacidad crítica.*

2. *Todo niño tiene derecho a exigir que sus padres le cuenten cuentos a cualquier hora del día. Aquellos padres que sean sorprendidos negándose a contar un cuento a un niño, no sólo incurren en un grave delito de omisión culpable, sino que se están autocondenando a que su hijo jamás les vuelva a pedir otro cuento.*

3. *Todo niño que por una u otra razón no tenga a nadie que le cuente cuentos, tiene absoluto derecho a pedirle al adulto de su preferencia que se los cuente, siempre y cuando este demuestre que lo hace con amor y ternura, que es como se cuentan los cuentos.*

4. *Todo niño tiene derecho a escuchar cuentos sentado en las rodillas de sus abuelos. Aquellos niños que tengan vivos a sus cuatro abuelos, podrán cederles a otros niños que por diversas razones no tengan abuelos que les cuenten. Del mismo modo, aquellos abuelos que carezcan de nietos están en libertad de acudir a escuelas, parques y otros lugares de concentración infantil en donde con entera libertad podrán contar cuantos cuentos quieran.*

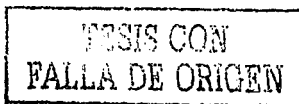
5. *Todo niño está en derecho de saber quienes fueron José Martí y Hans Christian Andersen. Las personas adultas están en la obligación de poner al alcance de los niños todos los libros, cuentos y poesías de los diferentes autores.*

6. *Todo niño goza del derecho a conocer las fábulas, mitos y leyendas de la tradición oral de su país así como de toda aquella literatura creada por los pueblos latinoamericanos y del resto del mundo.*

7. *El niño también tiene derecho a inventar y a contar sus propios cuentos, así como a modificar los ya existentes, creando su propia versión. En aquellos casos de niños muy influenciados por la televisión, sus padres están en la obligación de descontaminarlos conduciéndolos por los caminos de la imaginación, de la mano de un buen libro de cuentos infantiles.*

8. *El niño tiene derecho a exigir cuentos nuevos. Los adultos están en la obligación de nutrirse permanentemente de nuevos e imaginativos relatos, propios o no, con o sin reyes, largos o cortos, lo único obligatorio es que éstos sean hermosos e interesantes.*

^{*} Esta Declaración Universal fue uno de los productos artísticos resultantes del taller de Narración oral que condujo el maestro Francisco Garzón, en el Teatro Universitario "El Chichón" de la Universidad Central de Venezuela. "Redoblante es un célebre personaje juglaresco cuyo creador es también Francisco Garzón.



9. El niño siempre tiene derecho a pedir otro cuento y a pedir que le cuenten un millón de veces el mismo cuento.

10. Todo niño, por último, tiene derecho a crecer acompañado de las aventuras de "Tío tigre y Tío conejo", de aquel caballo que era bien bonito, de la barba del viejo Lucho, del colorín colorado de los cuentos y del inmortal "Había una vez..." palabras mágicas que abren las puertas de la imaginación en la ruta hacia los sueños más hermosos de la niñez.

DECRETESE Y PUBLIQUESE.

En Caracas el primer día del mes de julio de 1984

Firma: "Redobiante" Secretario de actas del país de los cuentos.

En congruencia con la misma se pondrá énfasis en la Asignatura de Español en los componentes de Expresión oral, Lectura y Reflexión sobre la lengua, desarrollando en particular los contenidos de tipo actitudinal contribuyendo con ello al desarrollo del gusto por la lectura y fortaleciendo el referente a Escritura, considerado punto esencial en el 1er. Grado.

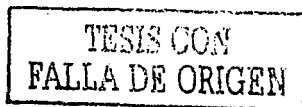
4.2.1. Pero, ¿ Qué se entiende por leer y comprender un texto?.

En la presente se parte de que la lectura (que necesariamente debe implicar la comprensión) "es un proceso interactivo porque la comprensión depende de la integración de las características del texto (forma y contenido) y de las características del lector. En este último son importantes sus expectativas y propósitos de lectura, así como sus conocimientos del mundo, su experiencia, conocimientos lingüísticos, es un proceso constructivo, porque en él, el lector tiene un papel activo en la elaboración y comprobación de hipótesis y en la realización de inferencias a partir del texto para la construcción de sentido. Y en último término se dice que es un proceso estratégico puesto que para comprender, el lector.... ha de conocer y aplicar diferentes estrategias para la construcción del significado global del texto, así como para detectar y solucionar los posibles fallos de comprensión"⁵⁴

Dado que los conceptos interactivo y constructivo han sido desarrollados con anterioridad pondré énfasis en lo referente a "un proceso estratégico" dada su relevancia en el trabajo en el aula.

Se entiende como estrategias como "una serie de secuencias de procedimientos o actividades que se realizan con el fin de facilitar la

⁵⁴ Corral Domínguez, Carmen. Gramática y Enseñanza de la Lengua". Textos de Didáctica y de la Lengua y la Literatura. Número 2, Octubre 1994. pág 59.



adquisición, almacenamiento y/ o utilización de la información. Es decir se trata de actividades intencionales que se llevan a cabo sobre determinadas informaciones (orales, escritas o de otro tipo) con el fin de adquirirlas, retenerlas y poder utilizar⁵⁵.

En cuanto a adquirir, almacenar y/ o utilizar la información se alude a la posibilidad de construir significados sobre la información.

El uso de estrategias permitirá al niño:

- a) Activar sus conocimientos previos en cuanto al tema, de ahí que sea necesario explorar mediante preguntas o al escuchar conversaciones informales entre estos, intereses, creencias y gustos que los alumnos tienen, así como tomar en cuenta el entorno social y cultural del que provienen. De tal manera que los que se ofrezca no se encuentre alejado de lo que el alumno ya posee (ZDR- ZDP)
- b) Formular hipótesis en cuanto al tema, mismas que podrán ser comprobadas o modificadas durante el desarrollo de la lectura.
- c) Establecer un propósito adecuado de la lectura. Esto para centrar la atención en lo relevante.

Las estrategias de lectura que podrán ser utilizadas en la práctica son las ya desarrolladas en TGA, pero que no son contempladas en los avances programáticos de las maestras ni utilizadas en el desarrollo de la clase y que tiene la finalidad de convertir al alumno en un lector activo que lo lleven a aprender a aprender lo que implica a desarrollar la capacidad de reflexionar sobre la forma en que se aprende (comprende) y actuar en consecuencia, autorregulando el propio proceso de aprendizaje, y que en el proceso de la lectura son:

- **La predicción**, en la que el lector imagina el contenido de un texto a partir de las características que presenta el portador que lo contiene, título (que le es leído o el lee) imágenes, distribución del texto.
- **La anticipación**, que consiste en descubrir a partir de la lectura de una palabra o de algunas letras que aparecerán a continuación, por ejemplo, después de un artículo deberá continuar un sustantivo, etc.

⁵⁵ "Monográfico leer y escribir" Cuadernos de Pedagogía 216, Barcelona, 1993, p.p. 25-27.

- **La inferencia**, permite completar información ausente o implícita a partir de lo dicho en el texto, o a distinguir significados de una palabra dentro de un contexto.
- **La confirmación y la autocorrección**, al comenzar a leer un texto, el lector se pregunta sobre lo que puede encontrar en él. A medida que avanza la lectura va confirmando, modificando o rechazando las hipótesis que se formuló, reconociendo que debe formular hipótesis alternativas para construir el significado.
- **El muestreo**, que se da cuando el lector selecciona los indicadores que le son más útiles, de tal manera que su atención no se sobrecarga de información innecesaria.

Los alumnos de 1er. Grado poseen características psicológicas y lingüísticas que posibilitan formas particulares de interacción con los textos que están en relación con los tipos de texto, su estructura, extensión y vocabulario, mismas que sin embargo no están exentas de presentar los cuatro ciclos mencionados por Goodman⁵⁶ en el proceso de construcción de significado y que deben de ser tomados en cuenta por los docentes y padres al desarrollar la lectura de un texto vivenciándolos en él mismo para posteriormente apreciarlos en los alumnos y a partir de ello identificar la zona de desarrollo real en la que se encuentran. Los ciclos a continuación son detallados:

a) El ciclo Ocular.

Que hace referencia a los movimientos de los ojos que le permiten localizar la información gráfica más útil ubicada en una pequeña parte del texto.

b) El ciclo perceptual.

En la que el lector guía su trabajo de acuerdo con sus expectativas. En la medida en que lo que ve es coherente con sus predicciones y con la contribución que estas hacen en la obtención del significado del texto, se hace más eficiente el procesamiento de la información.

c) El ciclo sintáctico.

En las que el lector usa las estrategias de predicción e inferencia, mediante las cuales usa los elementos clave de las estructuras sintácticas que conforman las diferentes proposiciones del texto para procesar la información en él contenida.

⁵⁶ La lectura en la escuela. Gómez Palacio, Margarita, Villareal Ma. Beatriz. Biblioteca para la actualización del maestro. SEP. México, 1995. Págs. 20-21.

d) El ciclo semántico.

En el que se articulan los tres anteriores y, en la medida en que se construye el significado, el procesamiento de la información y su incorporación a los esquemas de conocimiento del lector permiten que el sentido que va obteniendo sobre concreción, reconstruyendo el significado. En este sentido la comprensión es entendida como producto de la reconstrucción del contenido de un texto a partir del establecimiento de relaciones con los conocimientos previos del lector con el que se establece una relación de significado.

Al respecto es obligado mencionar desde el marco de la epistemología genética de Jean Piaget, que el sujeto intenta comprender el mundo a partir de los esquemas de asimilación que previamente ha elaborado haciéndolo por medio de la coordinación progresiva de dichos esquemas los cuales se acomodan a lo nuevo quedando supeditada la comprensión lectora de la complejidad y la extensión de la estructura intelectual de que dispone el sujeto para obtener un conocimiento cada vez más objetivo.

Una de las estrategias que posibilitan al docente un primer contacto con los conocimientos previos de los alumnos son los mapas cognitivos que pueden ser desarrollados a partir del uso de las estrategias de predicción y anticipación previas a la lectura del texto y que permitan que el alumno elabore conceptos, esto es, haga manifiesto el conocimiento de la realidad conocida o por conocer, es decir los preconceptos que posee con respecto al tema a desarrollar.

Posterior a esto se puede realizar la lectura y al finalizar se pueden realizar mapas conceptuales (mismos que se confrontarán a los mapas cognitivos) los cuales de acuerdo a Novak (1988) tienen por objeto presentar relaciones significativas entre conceptos en forma de preposiciones. Un mapa conceptual es un recurso esquemático para presentar un conjunto de significados conceptuales incluidos en una estructura de proposiciones. Estas pueden ser explícitas o implícitas.

Los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de lo aprendido y ello de una manera jerárquica, desde los conceptos más generales e inclusivos hasta los conceptos más específicos y menos inclusivos.

La elaboración de mapas conceptuales fomenta el pensamiento reflexivo, la creatividad y el espíritu crítico. Por otro lado al ser construidos y discutidos en grupo por los alumnos ayudan a compartir significados. Más aún son útiles para separar la información significativa de la trivial y para elegir ejemplos o hechos significativos.

Es por ello que es necesario seleccionar textos cuyo contenido sea comprensible para los alumnos, que le encuentren interesante, que les haga sentir con los recursos necesarios para poner en juego dichas estrategias, que le encuentren sentido y entonces le puedan atribuir significado relacionándolo sustantivamente con lo que ya posee, de tal manera que cuando se comprenda, se aprenda aún sin proponérselo, tanto maestras como alumnos, para lo cual se propone un trabajo basado en el desarrollo de tipo de textos narrativos en particular el cuento.

4.2.2. El texto narrativo como alternativa para el fortalecimiento del proceso de enseñanza de la lecto escritura a la par del desarrollo de la comprensión lectora.

Desde la perspectiva de que la lectura implica la comprensión y que ésta es imprescindible para favorecer el desarrollo de aprendizajes significativos y teniendo como punto de partida el nivel de desarrollo del niño, su ritmo y estilo de aprendizaje, es necesario seleccionar textos que de verdad mantengan su atención, que al mismo tiempo de divertirse estimulen su curiosidad y su imaginación pero que al mismo tiempo le ayuden a desarrollar su intelecto, haciéndole reconocer dificultades pero que sean susceptibles de encontrar soluciones poniendo en juego sus propias experiencias.

En función de lo anterior es como se ha optado por seleccionar el cuento de entre los textos narrativos, pues este, al plantear situaciones específicas le permite apreciar las ventajas de una conducta moral, no a través de conceptos éticos abstractos, sino mediante lo que parece tangiblemente correcto y por ello lleno de significado para él, máximo que se desenvuelve en una comunidad en la que el desarrollo de valores y formas de comportamiento socialmente aceptadas que lleven al desarrollo de una actitud colaborativa tanto dentro como fuera de la escuela, es descuidado por la familia e incluso por algunos maestros.

El cuento, al ofrecer historias cuyas soluciones están al alcance del nivel de comprensión del niño y que al mismo tiempo propician en el lector respuestas afectivas como tristeza, alegría, sentimientos de interés simpatía, sorpresa u suspenso, logra transmitir de forma sencilla que los problemas son parte intrínseca de la existencia humana y que si no se huye de ellos sino que se enfrentan las dificultades y privaciones, muy comunes en la vida de estos niños, a menudo injustas, se llega a dominar todos los obstáculos resultando

* Para lo cual se pedirá al maestro participar en la evaluación a los alumnos de sus niveles de conceptualización en la lecto escritura así como la observación de un día típico en el aula para apreciar la dinámica grupal, pidiendo para ello la participación del equipo paradocente.

victorioso en estas situaciones, estimulando en él la confianza de que incluso el más humilde puede salir adelante.

Pedagógicamente su análisis es más sencillo a partir de que elementos centrales a identificar como lo son personajes, época, lugar, inicio desarrollo (problema) y conclusiones (o final), están claramente especificados de tal manera que pueden ser confrontados con las hipótesis formulados por ellos antes de la lectura del cuento.

Dado lo anterior se presentarán características fundamentales del cuento, pues no pretendo de manera alguna desarrollar, ni siquiera en forma resumida una teoría del discurso o del relato, solo, como ya mencioné aspectos básicos, mismos que permitan al maestro una mejor comprensión de su estructura y por tanto instrumentación en el aula.

Características fundamentales del cuento:

- El cuento se encuentra dentro de la clasificación de los textos literarios, con una trama narrativa y función literaria.
- Contiene un problema o conflicto o ambos a la vez que giran en torno de los propósitos de los personajes que interactúan socialmente.
- Tiene un tipo de acción y de resolución que se relacionan con encadenamientos temporales o causales.

Con esta propuesta no se pretende en forma alguna realizar un trabajo exclusivo en torno al cuento, por el contrario, solo favorecer en el alumno el gusto y placer por la lectura, actitud primordial para la construcción de aprendizajes más significativos y elaborados que pueden ser propiciados por la diversidad de textos existentes, de ahí que sea sustancial que los alumnos y padres contribuyan en la formación del rincón de lecturas con los textos más preferidos por los miembros de la familia, sean estos de tipo periodístico, de información científica, instruccionales, epistolares, humorísticos o publicitarios, mismos que deberán ser clasificados de acuerdo al nivel conceptual de los alumnos, favoreciendo aquellos que tengan aplicabilidad directa con sucesos de la vida diaria, constituyendo estos punto de partida en el desarrollo de los propósitos, contenidos y situaciones comunicativas recomendadas en el avance programático de 1er. Grado.

Por lo anterior es factible el diseño de un taller de literatura como un espacio abierto a la reflexión, en el cual entren las diferencias, las contradicciones, la pluralidad de lecturas y la pluralidad de las voces del texto, así mismo en este espacio se plantearán los problemas del autor, de sentidos, de representaciones, de interpretaciones y de relaciones, con ello se pretende facilitar la construcción de andamiajes para la construcción de conocimientos, ya que el alumno será un lector activo, pues leerá libremente,

podrá expresar todo lo que la lectura le produjo y reflexionar con otros acerca de sus puntos de vista, para lo cual se le deben de brindar la oportunidad de construir significados mediante el uso de diversas alternativas tales como el dibujo, o representación teatral.

El éxito de la comprensión de un texto depende del conocimiento del lenguaje utilizado por el autor, mismo que en ocasiones esta fuera del conocimiento del lector (en este caso del alumno) por lo que el papel del maestro será el de usar términos más accesibles y acordes al lenguaje de los alumnos, o en el mejor de los casos favorecer que estos hipoteticen en torno a las mismas haciendo uso tanto de las estrategias de lectura, como de los conocimientos que tenga de esto en base al contexto en el que se encuentra inserta la palabra.

Para tal fin, por su variedad y riqueza en contenido, serán utilizados los libros del rincón de lecturas, mismos que serán seleccionados y clasificados por los niños de acuerdo a sus intereses y gustos.

Dado lo anterior es relevante para la presente incluir un trabajo con padres a fin de establecer un sentido de responsabilidad, compromiso, comunicación mutua y participación de los padres en el proceso formativo de sus hijos, compartiendo con ellos las estrategias de lectura de tal manera que exista intencionalidad y sentido al apoyar a su hijo en casa en la lecto escritura

4.2.3. El trabajo con padres.

Entendido "como el espacio donde se puede desarrollar una actividad específica y cuya organización y ambientación favorezca las distintas formas de abordar contenidos técnico metodológicos en el aprendizaje" y útil tanto en el aspecto social como en el cognoscitivo se propone el desarrollo de talleres a padres en los que no solo se deba dar información e ideas acerca del trabajo en el aula, sino también en la forma de aplicarlas, permitiéndose con ello:

- Conformarse como equipo de trabajo, para lo cual es indispensable la participación del equipo paraprofesor.
- Incrementar la participación de estos en la formación de sus hijos vivenciando el trabajo que se realiza con sus hijos, incluyendo la recopilación de materiales de lectura, clasificación, audición de cuentos, escenificaciones, elaboración de periódico mural, etc.
- Favorecer el desarrollo del interés por la lectura en casa

Al establecer contacto con la familia mediante estos talleres la relación con los padres se reforzará y no se limitará a las que habitualmente se producen y que en general se dan ante la existencia de dificultades en el proceso educativo del alumno, de tal manera que se romperán ciertos círculos viciosos que limitan o impiden la evolución del alumno, como son demeritar el trabajo del maestro o por el contrario abandonar en sus manos la formación del menor, culpabilizando al docente y a la escuela de las dificultades que el alumno llegue a desarrollar.

Con esta alternativa se persigue un cambio de relaciones partiendo de la necesidad de ayudar también a los padres de los alumnos a entender la importancia de su actitud no solo ante la niña o el niño en situación de necesidades educativas especiales sino ante la población en general así como la trascendencia que incluso los pequeños cambios en el entorno familiar tienen en la mejora de su situación

En suma, compartir con el padre, la madre y/ o la familia la experiencia del proceso de enseñanza que lejos de ser tarea exclusiva del docente es una tarea compartida que determina el aprendizaje de los alumnos.

CONCLUSIONES

Si bien es cierto que la propuesta aquí expuesta presenta limitaciones como lo es el no especificar la trascendencia del desarrollo de la comprensión lectora en el lenguaje oral y escrito del alumno, pues esto rebasaría en mucho el propósito del presente ya que implicaría en sí mismo otro trabajo de investigación, también lo es que al interesarse en formar niños que sean lectores activos capaces de percibir por sí mismos anomalías y generar sus propias hipótesis a partir de un trabajo en el aula directo con ellos y en colaboración con el maestro de grupo, se contribuye a generar en el docente la necesidad de un cambio en su práctica cotidiana, mismo que le lleve a asumir que él es el principal medio capaz de generar una respuesta educativa acorde a las necesidades educativas de la población, disminuyendo así los niveles de reprobación y deserción desde los primeros grados.

Con esta propuesta se pretende recuperar el sentido alfabetizador del docente, en un primer momento en el 1er. Grado y posteriormente mediante un trabajo sistematizado en los subsiguientes grados proponiendo diversos tipos de textos no solo al azar sino acordes a los intereses y competencia curricular de los alumnos, para a partir de ello no solo propiciar el desarrollo del gusto por la lectura, sino también favorecer las condiciones para apoyarle en la apropiación de su propio proceso de construcción del conocimiento, lo cual es posible si se logra generar una ruptura con las prácticas y creencias tradicionalistas del docente de primaria, siendo esto posible a partir no de un exorto, en este caso del maestro USAER, meramente verbal a ello o basado en una asesoría, sino a través de compartir experiencias de trabajo generadas tanto de la observación como del ejercicio de la práctica docente posibilitando que ello le permita manejarse ya no dentro de una perspectiva de limitantes sino de posibilidades. El pedagogo al respecto tiene mucho que aportar, pues su formación, le ha habituado a mantener una actitud de constante investigación y búsqueda con la finalidad de no solo dar cuenta sino de proponer alternativas viables en la resolución de un problema educativo, mismas que se desprendan de los conocimientos construidos a lo largo de su formación en la misma licenciatura y de las experiencias obtenidas en un ejercicio preliminar de esta, esto es en su servicio social.

El hecho de promover un trabajo conjunto entre los componentes de la comunidad educativa favorecerá un mejor desempeño en el aula tanto del maestro como del alumno, pues el trabajo cooperativo propicia el intercambio de ideas y de conocimientos entre los alumnos, hecho que garantiza un máximo de dinamismo en el desarrollo de la clase y en conductas de colaboración, pues favorece que los alumnos acepten y comprendan puntos

de vista diferentes a los suyos dándole estos mayor movilidad a su pensamiento, tendiéndose por tanto al mejor desarrollo del intelecto

La Evaluación en este tipo de trabajo es necesaria la cual desde la perspectiva actual de la docencia y enmarcada en los principios educacionales de la Integración y Modernización educativa tendrá que ser reflexionada, analizada, problematizada, debatida e incluso recuperada por los propios protagonistas de la tarea educativa en su etapa concreta de operación, lo cual indica que esta propuesta no está acabada pues todo es un proceso que puede remitir al hecho de realizar modificaciones y cambios tanto a corto como a largo plazo con el único fin de contar con formas de trabajo más significativas para los niños, los maestros y los padres.

Como una reflexión se plantea el hecho de que la integración educativa no solo contempla a los alumnos en situación de necesidades educativas especiales, sino también a los profesionales que forman parte de educación especial, mismos que hasta la fecha, aún cuando se encuentren laborando en las escuelas primarias, no lo han logrado, lo cual podría atribuirse tanto a cuestiones personales como laborales, esto es, no se proyecta aún como un miembro más de la escuela que pasa a formar parte de su estructura y dinámica, de continuar así, pone en riesgo no solo su permanencia (del maestro USAER) en la primaria, sino también el éxito de la misma integración educativa, la que además de la inserción del alumno en situación de n.e.e. en el aula ordinaria, implica la inclusión de estos en la vida educativa y social de la escuela y aula, situación que exige un alto nivel de compromiso y preparación al maestro USAER.

Es cierto, la integración educativa y por tanto la atención a la diversidad no solo le compete al pedagogo, sino también a la escuela primaria dando una respuesta diversificada acorde a la comunidad escolar mediante el diseño e instrumentación del Proyecto Escolar, mismo que lleve al docente a cambiar sus esquemas asimiladores de tal manera que le conduzca a establecer congruencia entre su actuar y los fundamentos teóricos que sustentan el currículo, sin embargo al primero con su experiencia en la educación especial le compete el sensibilizar y apoyar teórica y metodológicamente a los docentes y padres, en particular en relación a los alumnos en situación de n.e.e. y por lo tanto a la diversidad.

Muy preocupante resulta el hecho de que aún cuando tenga claro que dentro de sus funciones está la de orientación a los miembros de la comunidad educativa, también lo es el que rechaza o se rehúsa a participar en las actividades generadas en el espacio en el que las n.e.e. surgen y adquieren su carácter interactivo y relativo esto es en el aula, con el argumento de que el maestro es el responsable de la conducción del proceso enseñanza aprendizaje, lo cual es cierto, pero, si no participa activamente en este, ¿a

partir de que formulará su propuesta?, ¿en función de qué planteará el qué el cómo y el cuándo para contribuir a elevar la calidad educativa y lo que es más en la equidad al darse una respuesta diversificada?

Con respecto a las particularidades del maestro USAER aún cuando no se menciona explícitamente, su perfil profesional ha sido un punto medular en la proyección del servicio, pues el ser tan diverso, recuérdese que el Capítulo II se hizo mención de esto, ha generado que el mismo maestro de apoyo desarrolle temores y ansiedades que han derivado en la reproducción de modelos anteriores (el modelo del Centro Psicopedagógico) y por tanto anacrónicos en la escuela primaria. Al respecto, me gustaría hacer mención que las autoridades responsables de la contratación del personal a laborar en las USAER han sido poco asertivas al contratar indiscriminadamente maestros especialistas, psicólogos, maestros normalistas, todos ellos para desempeñarse en el área de pedagogía, sin reparar en el hecho de que quienes precisamente los que podrían tener mejores niveles de incidencia en ello son los pedagogos, pues los conocimientos sólidamente adquiridos a lo largo de su formación en los aspectos teórico, filosófico, metodológico y técnico, le permiten analizar el fenómeno educativo en su totalidad y por tanto formular y desarrollar estrategias educativas en el ámbito psicopedagógico en lo concerniente a Diseño Curricular, Apoyo académico y Orientador escolar, conducentes a la prevención de las necesidades educativas especiales en el contexto escolar ordinario, a lo cual no es ajeno si se toma en cuenta la existencia de un servicio de atención y apoyo la población en situación de n.e.e. prestado por egresados de la Carrera de Pedagogía existente en la misma ENEP Aragón.

Al respecto me gustaría hacer algunas observaciones. En el ámbito de la educación especial en el Estado de México predominan los psicólogos, siendo la minoría pedagogos o maestros especialistas. El impulso que en la actualidad se le está dando al Modelo Educativo para favorecer la Integración educativa coloca a la educación especial ante una nueva exigencia y esta es o bien la reprofesionalización del personal con el que cuenta (pues continua predominando el modelo Terapéutico en las USAER) o bien el establecimiento de un filtro más selectivo en la contratación de profesionales, esto se traduce en una situación coyuntural que el pedagogo debe de capitalizar a su favor, en el sentido de conquistar un espacio que hasta la fecha ha sido casi exclusivo del psicólogo y que es sin embargo propia del pedagogo y que ha sido descuidada por este último por no lograr traducir efectivamente a herramientas prácticas y valiosas los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación. En este sentido, es necesario que el pedagogo trascienda en su misma práctica educativa, demuestre que no sólo está preparado sino de que tiene la suficiente iniciativa y capacidad para incidir en un ámbito en el que ha sido relegado

mediante la construcción y reconstrucción de sus conocimientos lo que implica el no menospreciar ninguna tarea ni experiencia acorde a su formación profesional que le permita afirmarse en la conciencia de que es fundamentalmente un ser propositivo, pero sobre todo racional, crítico y creativo que asume compromisos y responsabilidades tendientes a la búsqueda de mejores condiciones sociales mediante la educación.

El Pedagogo está en posibilidades de coadyuvar a elevar la calidad educativa ampliando no solo su atención a los alumnos en situación de n.e.e. sino a la comunidad educativa en general: padres, maestros y alumnos. Si bien es cierto que esto representa el incidir en el cambio de inercias por las que dichos miembros se han dejado llevar durante años, también lo es que, sin intención de subsumir funciones que no le corresponden por el tipo de área en el que se desempeña, puede enfrentarlas exitosamente, pues el perfil del egresado de esta licenciatura está pensado para formar profesionales que precisamente se dirijan a contribuir a resolver los problemas educativos.

El hecho de que su formación comprenda las áreas de Psicopedagogía, Sociopedagogía, Didáctica, y Filosofía e Historia de la Educación le permiten construir el nuevo conocimiento que cada problemática educativa implica pues es capaz de comprender en el caso de las necesidades educativas especiales el qué, cómo, y cuándo enseñar y evaluar los diferentes aspectos curriculares, esenciales en el diseño de planeación acorde a la diversidad que representa cada grado escolar, en este caso la primaria, pues su formación en lo que a las necesidades educativas y en general en cuanto a educación especial se refiere no solo se cumple con el área de psicopedagogía por el contrario crece y se enriquece con la aportación de las diferentes áreas, de tal forma que al haber conocido él mismo las diversas perspectivas de la pedagogía es capaz de mantener una actitud creativa y abierta en el ejercicio de su práctica, mismas que le llevan a compartir la experiencia con alumnos y maestros de construir nuevos conocimientos y de reconstruirlos, no sólo por las vivencias que obtenga al establecer relación con los diversos componentes del proceso enseñanza aprendizaje sino también por las demandas de constante actualización que este proceso impone.

Dentro de los constantes cambios que se dan en el ámbito educativo el pedagogo como maestro USAER es capaz de rescatar al alumno como ser cognoscente, capaz de construir conocimientos por sí mismo así como al docente como mediador en la construcción de conocimientos, favoreciendo las condiciones para que este reflexione sobre sus propios errores, analice las situaciones y proponga alternativas viables, es decir que se vuelva consiente, creativo lo que implica el traducir el "saber hacer" con el "saber pensar" con esto contribuiría a poner el acento ya no en el alumno cuando

desarrolla necesidades educativas, sino en los componentes ambientales que le rodean.

Con lo anterior no se quiere decir que la presencia del pedagogo garantiza el éxito de la Integración Educativa, sin embargo sí la proyectaría muy favorablemente, lo que lo comprometería a una actualización permanente, siendo por tanto de carácter indispensable que mantenga una actitud de constante búsqueda que enriquezca no solo sus conocimientos sino también su práctica, aprendiendo así a relativizar y no a absolutizar sus puntos de vista, pero sobre todo respetando y aprendiendo de los protagonistas del proceso enseñanza aprendizaje: el maestro, el alumno y los padres.

Por lo anterior y finalmente es muy importante que a lo largo de la formación del futuro pedagogo se estreche la relación entre teoría y práctica a fin de que observe su vida en la escuela y fuera de ella no como situaciones disociadas sino como un todo en donde el ser individual y el ser social forman una unidad.

Finalmente me gustaría cerrar con la siguiente reflexión: los conocimientos adquiridos a lo largo de la formación profesional son fundamentales en el buen desempeño laboral, sin embargo carecen de sentido, si el sujeto no desarrolla la capacidad de autocritica, empuje, dedicación, entrega y firmeza en el ejercicio de su profesión pues ninguna institución por sí sola ni por muy buena que sea garantizará el éxito en el desempeño profesional.

Gracias ENEP Aragón- UNAM por formar profesionales con carácter y por haberme brindado una parte de tu espíritu.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS Y HEMEROGRÁFICAS

Álvarez a. J., Enrique. "Ensayo sobre algunos aspectos conceptuales en torno a la Discapacidad, las Necesidades Educativas Especiales y la Integración Educativa" DEE, Méx. 1997, pág. 10.

Bases para una política de Educación Especial. D.G.E.E./SEP, México, 1984.

Bettleheim, Bruno. " El psicoanálisis del cuento de hadas" México 1988.

Butías Pelgrin , Francisco. Higuera Escudero Alfonso Manuel. "Supuestos prácticos en Educación Especial" Editorial Escuela Española. España 1995.

Coll César. "Psicología y Currículum" Edit. Laia 1987. Ed. Piados México 1992.

CONALTE. "Hacia un nuevo modelo educativo". Toluca, Edo de México.

Conferencia Nacional "Atención Educativa a menores con Necesidades Educativas Especiales: Equidad para la Diversidad", 16,17,18 de Abril de 1997. Huatulco, México, 1997.

Corral Domínguez, Carmen. Gramática y Enseñanza de la Lengua". Textos de Didáctica y de la Lengua y la Literatura. Número 2, Octubre 1994 .

Cuadernos de integración Educativa No. 1 "Proyecto General para la educación en México". D.G.E.E./SEP: Méx. 1994

Cuadernos para transformar nuestra escuela. "El proyecto Escolar".SEP, Subsecretaría de Educación Básica y Normal. México, D.F. 1999.

Declaración de la Conferencia Nacional "Atención Educativa a menores con necesidades Educativas Especiales: Equidad para la diversidad". Huatulco México, 16,17 y 18 de Abril de 1997.

Díaz Barriga Arceo, Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Edit. Mc Graw Hill. México, 1998.

El Proyecto Escolar. Secretará de educación de Guanajuato. Educación y Prospectiva, S.C. Texto elaborado por Sylvia Schmelkes. 1998.

Español, Sugerencias para su enseñanza 1er. Grado. Subsecretaria de Educación Básica y Normal, México 1995.

Ferreiro, Emilia. "El proyecto principal de Educación y la alfabetización de niños: Un análisis cualitativo" Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y Estudios Avanzados Del IPN. Documento preparado a solicitud de UNESCO para la consulta Técnica Regional Preparatoria del Año Internacional de la Alfabetización. La Habana (Cuba), 21-25 marzo 1988.

Garrido, Felipe. "El buen lector se hace, no nace". Ariel Practicum. México 14 de julio de 1985.

"Gramática y enseñanza de la lengua", en Textos de Didáctica y de la lengua y la literatura, núm. 2 Octubre de 1994.

Gómez Palacio, Margarita. El niño y sus primeros años en la escuela. SEP, México, 1994.

González-Pineda, Julio Antonio. Núñez Pérez, José Carlos. "Dificultades del aprendizaje escolar", Ediciones Pirámide, Madrid, 1998. Parte Tercera. Dificultades específicas del aprendizaje académico (Emilio Sánchez y Fernando Cueto Vega).

Guajardo Ramos, Eliseo. Reorientación de la Educación Especial en México" 1993-1998. Seminario Taller regional sobre la "Gestión del cambio en el área de Necesidades Educativas Especiales. Dirigido por el Dr. Mel Ainscow. Santiago de Chile. Abril 1998.

Libro para el maestro. Educación Secundaria Español. SEP.1993.

Los grupos Integrados, Programa "Primaria para Todos". D.G.E.E./SEP, Méx. 1994.

Metodología para la enseñanza de la lecto escritura. SEP. 1995.

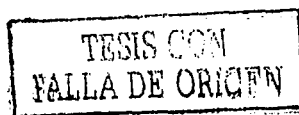
"Monográfico leer y escribir" Cuadernos de Pedagogía 216, Barcelona, 1993.

Plan y programas de Estudio, Educación Básica, 1993.SEP. México.

Programa para la Modernización Educativa (PME), SEP, México 1989.

Perfiles de desempeño para Preescolar, Primaria y Secundaria. "Modernización Educativa. Consejo Nacional Técnico de la Educación (CONALTE), México, D.F. Agosto 1991.

Puigdemívol, Ignasi. La educación especial en la escuela integrada. Editorial GRAO. Barcelona, España, 2000.



Revista "Educación Especial", Septiembre-Octubre 200 Año 0 Número 2.
Artículo escrito por Hernández Escoto, Irma Beatrice. La Atención Educativa
a la Diversidad en la Era de la Globalización Económica".

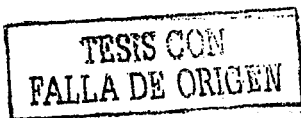
Satinback William y Susan . "Aulas Inclusivas" .College of Education
University of Northern Iowa (USA). Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid 1999.

SEP. Subsecretaria de Educación Básica y Normal. Dirección General de
Investigación Educativa. Fondo Mixto de cooperación Técnica y Científica
México -España. Integración Educativa en el Aula. García Cedillo Ismael.
Escalante Herrera, Iván. México 1997.

Talleres Generales de Actualización 1997. "La enseñanza en la escuela
primaria y la planeación didáctica"

T.H. Cairney, Enseñanza de la comprensión lectora, Edit Morata, Madrid,
1992,

Torres González José Antonio. "Educación y diversidad: Bases didácticas y
organizativas". Ediciones Aljibe, Málaga, 1999.



ANEXOS

ANEXO 1

ENTREVISTA AL DIRECTOR DE LA PRIMARIA

PROPOSITO: Identificar las formas de organización, de la comunicación, relaciones y expectativas del director de la primaria en torno a los propósitos del el 1er. Grado.

- 1.¿ Desde cuando labora en esta primaria?
- 2.¿ Cuánto tiempo tiene en las funcione de Director?
- 3.¿ Cómo establece la comunicación hacia el personal docente y administrativo?
- 4.¿ Qué hace en la s situaciones de conflicto, cuando surgen con cualquier miembro de la comunidad escolar?
- 5.¿ Qué subgrupo ha observado que se forman al interior de la escuela entre los docentes?
- 6.¿ Conoce los grupos que lo0s unen o los separan?
- 7.¿ Cómo se organizan para enfrentar y resolver eventos, problemáticas o situaciones comunes?
- 8.¿ Cuáles son la características de la comunidad escolar?
- 9.¿ Cual de ellas le resulta significativas o relevantes?
- 10.¿ Cuales le resultan preocupantes y porqué?
- 11.¿Cuál de ella le resulta positiva y porqué?
- 12.¿Cuál cree que son los propósitos fundamentales de 1er Grado?
- 13.¿ Que espera que logren los alumnos de 1er Grado?
- 14.¿ Cuáles cree que son los principales obstáculos para el logro de los propósitos de 1er Grado?



15.¿ Cuales son la característica principales de cada uno de sus maestros de 1er Grado?

16.¿ Considera que se promueven aprendizajes significativos , porqué?

17.¿ Conoce la historia de la Educación Especial en esta escuela? Por favor diga sus impresiones.

18.¿Qué espera Ud. de la U.S.A.E.R.?

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

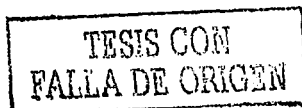
ANEXO 2

ENTREVISTA AL DOCENTE

Propósito: Identificar los elementos teórico-metodológico que sustentan su practica educativa.

Instrucción: Favor de responder las siguientes preguntas?

1. ¿ Conoce el enfoque de la signatura de Español? Favor de decirlo
2. ¿ Qué recursos usa para la planeación?
3. ¿ Cuáles son los materiales de apoyo que usa y como los articula?
4. ¿ Cual es el método que usa para la enseñanza de la lecto-escritura?
5. ¿ Cuales son los factores de los que parte para identificar las necesidades educativas de sus alumnos para iniciar el proceso de la enseñanza de la lecto-escritura convencional?
6. ¿ Qué tiempo asigna a la enseñanza de la lecto- escritura?
7. ¿ Existe algún eje que valore Ud. mas en la asignatura de Español, cuál y porqué?
8. ¿ De quien manera articula el enfoque de la asignatura de Español con las otras asignaturas del grado?
9. ¿ Cómo evalúa el proceso enseñanza –aprendizaje de las lecto-escritura?
10. ¿Cuál es la actitud de los padres ante la labor educativa?
11. ¿ Qué acciones promueve para favorecer la colaboración de los padres en el fortalecimiento de la lecto-escritura?
12. ¿Cuál es al asignatura que a los alumnos mas agrada?
13. ¿ Para Ud. Que son las necesidades Educativas especiales?
14. ¿ Cuales son los criterios en los que se basa la selección de los alumnos con necesidades educativas especiales en Español?
15. ¿ Que acciones sigue para apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales?



ANEXO 3

CUESTIONARIO A PADRES.

Propósito: Rescatar elementos del contexto familiar que incidan en el proceso de construcción de la lecto – escritura.

I Datos de identificación.

- Nombre del padre o tutor.
- Escolaridad.
- Domicilio.
- Lugar de procedencia.
- Tiempo de residencia

Instrucción: Favor de contestar el siguiente cuestionario, subrayando la respuesta que elija.

- | | | |
|---|----|----|
| 1.- ¿Es Ud. responsable de asistir a la escuela para atender los aspectos relacionados con el niño? | SI | NO |
| 2.- ¿Asiste siempre que se le llama? | SI | NO |
| 3.- ¿Sabe Ud. leer y escribir? | SI | NO |
| 4.- ¿Apoya Ud. al menor en las actividades escolares y extraescolares? | SI | NO |
| 5.- ¿Le pide a otros que ayuden a su hijo(a) en el reforzamiento de las actividades de la lecto – escritura? | SI | NO |
| 6.- ¿Se siente competente para apoyar a su hijo(a) en el reforzamiento de la lecto – escritura? | SI | NO |
| 7.- ¿Recibe alguna orientación por parte del profesor(a) para apoyar en la lecto – escritura a su hijo? | SI | NO |
| 8.- ¿Solicita a otros, que no sea el profesor(a), ayuda para que apoye a su hijo(a) en el aprendizaje de la lectura y la escritura? | SI | NO |
| 9.- ¿Por lo general tiene a su disposición los materiales para reforzar la lecto – escritura y los que el maestro solicite para este fin? | SI | NO |
| 10.- ¿Existen en casa las condiciones necesarias y suficientes para apoyar las tareas? | SI | NO |
| 11.- ¿Su hijo es independiente en la resolución de tareas? | SI | NO |
| 12.- ¿Lee Ud. con frecuencia? | SI | NO |
| 13.- ¿Le agrada a su hijo que le lean? | SI | NO |
| 14.- ¿Lee a su hijo con frecuencia? | SI | NO |
| 15.- ¿Ha observado alguna dificultad en su hijo en la asignatura en Español? | SI | NO |
| 16.- ¿Piensa que es importante la lectura? | SI | NO |

ANEXO 4.

GUÍA DE OBSERVACIÓN.

Aula Regular

Propósito: Recabar información que permita la identificación de los aspectos relevantes del contexto aula, para detectar las situaciones en las que se dan los procesos enseñanza aprendizaje de la lecto – escritura.

Instrucción: Responda si o no según su apreciación.

I.- Descripción de los aspectos generales.

a) Datos generales.

- Nombre de la escuela.
- Nombre del maestro.
- Grado.
- Grupo.
- No. de alumnos en el grupo.
- Fecha de aplicación.
- Nombre del observador.
- Fecha.

II.- Condiciones del espacio áulico.

- ¿Las condiciones de distribución (alumnos, mobiliario) son adecuadas?
- ¿Las condiciones físico ambientales (mobiliario, iluminación, ventilación, ruido, temperatura) son buenas?
- ¿Las condiciones higiénicas (alumnos, salón) son buenas?

II.- Características del trabajo docente en la enseñanza de la lecto escritura:

- ¿Usa algún método para la enseñanza de la lecto escritura?
- ¿Utiliza estrategias para la escritura?
- ¿Desarrolla propósitos y contenidos acordes al currículum del grado?
- ¿Proporciona el desarrollo de la capacidad para expresarse oralmente y por escrito?
- ¿Reconoce las experiencias previas de los niños?
- ¿Propicia el desarrollo de las competencias en el uso de la lengua en todas las actividades escolares?
- ¿Respeto los niveles de conceptualización de los alumnos?
- ¿Utiliza estrategias de enseñanza?

¿Usa materiales didácticos?

¿Su actitud hacia el grupo es buena?

¿La actitud de alumnos ante el desarrollo de la clase es buena? ¿Usa alguna evaluación?

¿Asigna el tiempo sugerido para la enseñanza de la lecto escritura?

¿Existen prácticas tradicionales?

II.- Vínculo maestro – alumno.

¿Propicia el contacto físico con sus alumnos?

¿Estimula la participación de los niños?

¿Respeta la participación de los niños?

¿Permite que le hagan preguntas?

¿Su tono de voz es adecuado?

¿Convive el maestro en los subgrupos?

V.- Participación de los alumnos en el grupo.

- Características del vínculo entre los alumnos (alumno – alumno, maestro – alumno)

