

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

COLABORACIÓN ENTRE EL PSICÓLOGO Y EL MAESTRO  
PARA PROMOVER EN LOS ALUMNOS LA MOTIVACIÓN  
EN EL APRENDIZAJE DE LA  
LECTO-ESCRITURA

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

PRESENTA:  
MARÍA ELENA BUSTOS REYES

DIRECTOR:  
MTRA. ESTELA JIMÉNEZ HERNÁNDEZ

ASESOR:  
DRA. ROSA DEL CARMEN FLORES MACÍAS



MÉXICO, D. F.

2005

m341225



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.

Autorizo a la Dirección General de Bibliotecas de la UNAM a difundir en formato electrónico e impreso el contenido de mi trabajo recepcional.

NOMBRE: Buatoz Beyer  
Maria Elena

FECHA: 21/feb/05

FIRMA: M. Elena B.  
Beyer



## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios el haberme dado la oportunidad de vivir en este tiempo y espacio, el darme el sentido de la vista para aprender a observar a mis semejantes, el sentido del oído para escucharlos y el sentido del tacto para demostrarles mi afecto.

A la Universidad Nacional Autónoma de México y a la Facultad de Psicología el haberme dado una formación profesional de calidad a lo largo de estos años.

A cada uno de los miembros del jurado su atención y apoyo para la realización de este trabajo: Dra. Lizbeth Vega, Dra. Rosa del Carmen Flores, Lic. Ma. Eugenia Martínez, Lic. Irma Castañeda y Mtra. Estela Jiménez.

A mi directora de tesis la maestra Estela Jiménez Hernández, por ser mi guía y apoyo a lo largo de cinco años, ya que sin su participación este trabajo nunca hubiera sido posible.

A mi asesora la Dra. Rosa del Carmen Flores Macías, por compartir conmigo su experiencia profesional.



Agradezco a cada uno de mis profesores y profesoras de la Facultad de Psicología la formación académica que me brindaron a lo largo de estos años, en especial a la Mtra. Ena Eréndida Niño, al Mtro. Celso Sierra y al Mtro. Marcos Martínez por ser mis guías y amigos.

A la escuela primaria "Carmen Domínguez", en especial al grupo de segundo año y a la maestra que tan amablemente me brindó la oportunidad de trabajar con ella a lo largo de un año.

A Luz María y Teresa del departamento de Intercambio Académico de la Facultad de Psicología por su apoyo e interés en mi trabajo.

Agradezco a mi madre por guiar mi camino y por apoyarme en los momentos más difíciles. A su espíritu de lucha que la caracteriza, puesto que con su ejemplo ha hecho de mí un mejor ser humano.

A Jesús, Toño y Harlete por ser parte de mi familia y compartir conmigo muchos sueños.

A Berenice, Martha y Norma por ser mis amigas y dejarme compartir con ellas muchas alegrías y tristezas.



A Ángeles, Verónica y Graciela que son como mis hermanas y que con su ejemplo, entusiasmo y dedicación me han enseñado el valor e importancia de nuestra profesión.

A Teresita por ser mi apoyo en el difícil proceso de la titulación.



## ÍNDICE

	Págs.
Agradecimientos .....	1
Índice .....	4
Resumen .....	6
Introducción .....	7
Primera parte: Marco Teórico	
Capítulo 1. Desarrollo Infantil .....	11
1. Características generales del desarrollo del niño de 5 a 7 años de edad .....	11
1.1 Desarrollo cognoscitivo del niño .....	12
1.2 Desarrollo social .....	13
1.3 Desarrollo emocional .....	14
1.4 La importancia de considerar las características del desarrollo al momento de la enseñanza .....	15
Capítulo 2. El aprendizaje escolar .....	16
2.1 Aprendizaje significativo de Ausubel .....	17
2.2 Aprendizaje estratégico .....	18
2.3 El aprendizaje competitivo .....	19
2.4 El aprendizaje cooperativo .....	20
2.4.1 ¿Cómo formar grupos cooperativos? .....	25
Capítulo 3. La motivación escolar .....	27
3.1 Definiciones de motivación .....	27
3.2 El papel de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	27
3.3 Expectativas de logro en los alumnos .....	29
3.4 Perspectiva asumida y atribución .....	30
3.5 Tipos de metas .....	32
3.5.1 Metas relacionadas con la tarea .....	33
3.5.2 Metas relacionadas con la autovaloración .....	33
3.5.3 Metas relacionadas con la valoración social .....	34
3.5.4 Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas .....	34
3.6 Características de la práctica docente .....	35
3.7 El manejo docente de la motivación escolar .....	37



3.7.1 Diseño de una instrucción que considere los principios motivacionales .....	37
a) Formas de presentar y estructurar la tarea .....	37
b) Formas de realizar la actividad en el contexto de la clase .....	38
c) Los mensajes que transmite el profesor a los alumnos .....	38
d) Modelo de valores y estrategias que presenta el maestro al alumno para enfrentar las tareas .....	39
3.8 Investigaciones sobre los procesos motivacionales que favorecen el aprendizaje .....	39
Capítulo 4. El lenguaje integral .....	44
Segunda Parte	
Capítulo 5. Método .....	50
5.1. Objetivos generales .....	50
5.2 Preguntas de investigación .....	50
5.3 Hipótesis .....	50
5.4 Variables .....	50
5.5 Sujetos .....	51
5.6 Escenario .....	51
5.7 Instrumentos Materiales .....	51
5.8 Procedimiento .....	52
Capítulo 6. Resultados .....	57
Capítulo 7. Discusión y conclusiones .....	69
Referencias .....	76
Anexos .....	80





## RESUMEN

El presente trabajo tiene por objeto describir y analizar la puesta en marcha de un programa de colaboración entre el profesor de 2° de primaria y el psicólogo para planear y conducir las actividades de enseñanza con el fin de promover la motivación de los alumnos(as) hacia el aprendizaje.

La realización del programa se llevó a cabo en dos partes; la primera consistió en conocer la forma en que la maestra planeaba, desarrollaba y evaluaba las actividades de enseñanza, tanto al inicio como al final de la intervención, así como la forma en que los alumnos(as) participaban en clase. La segunda parte en como se dio el proceso de trabajo de equipo entre el profesor y el psicólogo.

Los resultados muestran que existen diferencias en la forma en que la maestra realizaba su trabajo de enseñanza dentro del salón de clases y al mismo tiempo la participación de los alumnos(as) también cambio. Estas diferencias pueden explicarse en relación al tipo de trabajo cooperativo realizado por la profesora y la psicóloga, ya que gradualmente hubo un cambio de actitud por parte de la profesora y alumnos(as) hacia las actividades de enseñanza-aprendizaje, así como una mejor interacción entre ellos.



## INTRODUCCIÓN

La educación primaria ha sido a través de nuestra historia el derecho educativo fundamental que exigen miles de mexicanos. Una escuela para todos, con igualdad de acceso, que sirva para el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas y el progreso de la sociedad, han sido las demandas populares más sentidas.

Son objetivos de la escuela primaria, que los alumnos adquieran conocimientos socialmente valorados a través de los contenidos escolares, que aprendan a aprender y que desarrollen una actitud creativa y reflexiva (SEP, 1993); pero ¿qué hacen los profesores para lograrlo?

“Cuando un profesor toma a su cargo un aula concreta, independientemente del nivel educativo y del área en la que se encuentre, tiene en sus manos múltiples llaves que en ocasiones desconoce las puertas que abren; por lo tanto, actúa muchas veces guiado no por mandato de la racionalidad reflexiva, sino por el imperativo de la rutina o el desconocimiento” (Echeita, 1990, p. 167). Al hacerlo así, es casi seguro que los resultados finales del proceso educativo sean poco satisfactorios. El bajo rendimiento escolar es uno de los problemas educativos que mayor índice de alerta tiene en toda la República Mexicana. Durante el ciclo 1994-1995 la Secretaría de Educación Pública contaba con una matrícula de 14, 574, 202 alumnos en nivel primaria, de los cuales el 8.3% había reprobado y el 3.4% había abandonado la escuela al final del ciclo (SEP, 1995). Para el ciclo 2003-2004 la matrícula a nivel primaria fue de 14, 781, 327 alumnos de los cuales el 5% reprobó y el 1.3% abandono la escuela al final del ciclo escolar (SEP, 2004). Haciendo un comparativo de estas cifras, se puede ver claramente que el número de deserción escolar y de alumnos(as) reprobados disminuyo casi en un 2.5%. Sin embargo, el desempeño escolar de los alumnos(as) mexicanos en matemáticas, lectura y ciencias bajo en la actual administración con respecto a los puntajes obtenidos en las pruebas de PISA del año 2000 (Programa para la evaluación internacional de los estudiantes), así lo informó la Organización para la Cooperación y el Desarrollo



Económico (Herrera, 2004). Estas cifras indican que no se está logrando cubrir el objetivo de calidad educativa que promueve la Secretaría de Educación Pública.

Los problemas de bajo rendimiento escolar están estrechamente relacionados con la falta de motivación de los alumnos dentro del salón de clases. Cuando los niños no reciben en su hogar estimulación a su aprendizaje y los profesores no utilizan estrategias motivacionales apropiadas, los niños no se interesan por adquirir los conocimientos y/o las habilidades esperadas.

Ante el bajo rendimiento escolar de los alumnos, su falta de atención e interés en clase y su incumplimiento en las tareas escolares, entre otros problemas, los profesores piden ayuda a los padres de familia, así como a los maestros especiales y psicólogos; sin embargo, la mayor parte de las veces, las escuelas no cuentan con estos maestros o psicólogos y la familia no tiene el tiempo, la preparación académica o los recursos necesarios para solucionar tales problemas.

En el mejor de los casos, los profesores interesados en apoyar a los alumnos que presentan problemas para aprender realizan ajustes en su forma de trabajo para favorecer su aprendizaje, sin embargo dada la alta demanda escolar en las escuelas públicas no siempre es posible realizar dichos cambios. Por otro lado, si la escuela cuenta con el apoyo de psicólogos, el trabajo que lleguen a realizar con los alumnos(as) que presenten problemas para aprender lo hacen en otro espacio diferente al salón de clases, lo que ocasiona que muchas veces la opinión del profesor en relación a la conducta y aprendizaje del niño o niña sea diferente a la del psicólogo.

Diferentes investigadores han comprobado que los profesores pueden ayudar a los estudiantes a valorar su aprendizaje escolar, si crean un ambiente favorable dentro del salón de clases. Para lograrlo deben trabajar con temas que sean relevantes para la edad, etapa o estilo de vida de los alumnos, dosificar los contenidos para minimizar la ansiedad de los estudiantes en su desempeño, proporcionar retroalimentación



informativa y ayudar a los estudiantes a aprender con conciencia metacognitiva (Good y Brophy, 1995).

Por lo tanto, es importante que los profesores desarrollen habilidades para diseñar y llevar a cabo actividades que motiven a los alumnos y les permitan lograr un mejor aprendizaje.

Ahora bien, el rendimiento escolar de los alumnos está mediado por procesos cognitivos, afectivos y motivacionales, que dependen de cómo el profesor estructura las tareas de aprendizaje dentro del salón de clases.

La estructura de estas tareas comprende diversos factores como son: actividades y materiales de enseñanza y manejo o control del ambiente del salón de clases. La respuesta de los alumnos depende de sus intereses, del tipo de metas que ellos se plantean y de la importancia que tiene la escuela para ellos (Alonso, 1991).

Cabe señalar que es fundamental que el profesor dentro de su práctica de enseñanza, se oriente a desarrollar en los alumnos patrones motivacionales relacionados con dos tipos de metas: 1) el incremento de la propia competencia y 2) la experiencia de autonomía y responsabilidad personal. A través de tales patrones motivacionales los alumnos aprenderán a valorar sus metas, a evitar el efecto negativo del fracaso y lo más importante, a ver la relevancia de adquirir los conocimientos y habilidades que les serán de utilidad en su vida (Alonso, op. cit.).

De esta manera, se puede apreciar que la motivación es el motor del aprendizaje y que ésta depende de las estrategias de enseñanza que el profesor emplee. Es importante que el profesor promueva en sus alumnos el establecimiento de metas de competencia desde los primeros años de vida escolar, ya que conforme van creciendo van apareciendo manifestaciones derrotistas.



Como diría Mauri en 1993 (citado por Coli y cols., 1993, p.p. 87-88), "el profesor debe tener muy buena disposición para proporcionar y enseñar los conceptos al alumnado, con el propósito de que éste construya su propio conocimiento por medio de la toma de conciencia de sus propias representaciones, ideas y creencias, a fin de elaborar y organizar información de manera sustancial, para así generar un aprendizaje significativo"

Por todo lo anterior, el objetivo de la presente investigación fue apoyar al maestro en la planeación y aplicación de estrategias que favorezcan la enseñanza de la lecto-escritura, para así facilitar en sus alumnos metas de competencia, cuya finalidad sea motivar y optimizar su aprendizaje.

El presente trabajo en su primera parte aborda el desarrollo del niño en etapa escolar, así como las características de la práctica docente, también se analiza la importancia que tiene la motivación para el aprendizaje escolar; asimismo, se revisan las investigaciones que se han realizado sobre el tema. En la sección de método se describen los elementos que guían la parte empírica del trabajo. Posteriormente, una vez concluida la investigación, se presentan los resultados obtenidos y las conclusiones a las que se llegó.



## **Capítulo 1**

### **Desarrollo infantil**

El desarrollo del niño(a) generalmente se conceptualiza como un proceso en el cual un niño(a) solo, como individuo, avanza gradualmente en una escala de mayores niveles de habilidad. Recientemente, la teoría del desarrollo infantil se ha convertido en algo más contextual permitiéndonos comprender mejor el papel de los adultos en el desarrollo del niño(a). La participación de los niños(as) no significa la exclusión de los adultos. Por lo tanto, no debe pensarse en la creciente capacidad del niño(a) para participar como en un simple peldaño para promover las habilidades individuales. Debe pensarse más bien en lo que un niño(a) puede lograr en colaboración con otros niños(as) y con el apoyo de los adultos (Woolfolk, 1990).

#### **1. Características generales del desarrollo del niño de 5 a 7 años de edad**

Las niñas y los niños en esta etapa han alcanzado cierta madurez intelectual y física, que les permite mover con seguridad y precisión todas las partes de su cuerpo, por ejemplo: bailar, saltar obstáculos, trepar árboles, manejar instrumentos y útiles de trabajo (crayolas, lápices, cubiertos, etc.). A su vez articulan su lenguaje de modo correcto y al hacer preguntas esperan respuestas lógicas. Su lateralidad comienza a definirse y están listos para iniciar su educación escolar. Pasan de la fantasía a la realidad y se interesan por el significado de nuevas palabras; identifican eventos presentes, pasados y futuros, narrando hechos o historias de manera adecuada y con secuencia lógica, puesto que son muy observadores.

A continuación se describen algunas de las características del desarrollo cognoscitivo, social y emocional que manifiestan los niños durante este periodo, así como la importancia que tiene que el profesor conozca dichas particularidades del desarrollo para el manejo de su enseñanza.



## 1.1 Desarrollo cognoscitivo del niño

El desarrollo cognoscitivo avanza en gran parte dentro de la estructura de la escuela. La edad usual para comenzar la escuela en el mundo occidental coincide con cambios significativos en las habilidades mentales de la niña o el niño, las cuales se reconocen como los mayores acercamientos al desarrollo intelectual.

De acuerdo con Piaget, entre los 5 y los 7 años, los niños entran en el estadio de las **operaciones concretas**, son capaces de pensar lógicamente acerca del aquí y el ahora, pero no pueden manejar ideas abstractas. Las niñas y niños en este estadio emplean el pensamiento operacional, lo que implica que pueden usar símbolos para llevar a cabo operaciones o actividades mentales.

Durante este estadio se desarrollan tres habilidades importantes, la primera es la **conservación**. Esta habilidad consiste en reconocer que dos cantidades iguales de materia permanecen iguales en sustancia, peso o volumen, hasta que algo sea quitado o agregado. Los aspectos principales que tienen que entender son las transformaciones que se producen en la realidad, es decir, los cambios que modifican las cosas. La segunda habilidad es la **clasificación**, lo que implica construir clases y conjuntos con las cosas que son semejantes y establecer parentescos entre ellas, para lo cual se requiere establecer las relaciones de inclusión de unas clases en otras. Dicha habilidad facilita la organización y entendimiento de la realidad. Por último se desarrolla el concepto de **seriación y noción de número**, donde las cosas pueden agruparse de acuerdo con sus semejanzas, pero también pueden ordenarse con base en sus diferencias (Delval, 1994).

Por lo tanto, las niñas y los niños en el estadio operacional son más expertos en clasificar, manipular números, tratar conceptos de tiempo y espacio, y distinguir la realidad de la fantasía.



Al llegar a este estadio de las operaciones concretas, los niños son considerablemente menos egocéntricos y pueden **descentrarse**; al sacar conclusiones toman en cuenta todos los aspectos de una situación, en vez de enfocarse en un solo aspecto. Asimismo se dan cuenta de que la mayoría de las operaciones físicas son reversibles. Su habilidad para entender los puntos de vista de otras personas es cada vez mayor, lo cual los capacita para comunicarse más efectivamente y les permite ser más flexibles en su pensamiento moral (Monero, 1986).

Es importante señalar que el desarrollo de todas las habilidades mencionadas dependerá del ambiente en el que se desarrolla el niño y la niña, tanto de sus características físicas, económicas, sociales y culturales, como de las psicológicas.

## **1.2 Desarrollo social**

Los niños y las niñas de 5 a 7 años de edad tienen uno o dos amigos íntimos, pero estas amistades pueden cambiar rápidamente, ya que tienden a ser muy flexibles socialmente; por lo general están dispuestos a jugar con la mayoría de las niñas y los niños del grupo. Se puede observar que los amigos favoritos son frecuentemente del mismo sexo, pero también establecen amistad con compañeros de otro sexo.

A menudo gustan de juegos organizados en grupos reducidos, pero se preocupan demasiado por las reglas o se dejan llevar por el espíritu de equipo. Las niñas y los niños de esta edad todavía son realistas morales, o sea que, les parece difícil comprender cómo y por qué las reglas deben ajustarse de acuerdo al juego y a los integrantes del grupo (Biehler y Snowman, 1990).

Durante el periodo de operaciones concretas, el desarrollo del razonamiento interpersonal lleva a una mayor comprensión de los sentimientos de los demás. Robert L. Selman (1980; citado por Biehler y Snowman, 1990) quien ha estudiado el desarrollo del razonamiento interpersonal en niños, afirma que a esta edad los niños comprenden





gradualmente el hecho de que las palabras o acciones de una persona no siempre reflejan sus verdaderos sentimientos.

Selman (1980; citado por Biehler y Snowman, 1990) describe las siguientes características del razonamiento interpersonal de los niños de acuerdo a la edad:

**Etapa 0:** Nivel egocéntrico (4 a 6 años). Los niños y las niñas no reconocen que otras personas pueden interpretar el mismo evento social en forma diferente a la que ellos lo hacen.

**Etapa 1:** Toma de papeles de información social (6 a 8 años). Los niños y las niñas son capaces de establecer la diferencia entre sus propias interpretaciones sociales y las interpretaciones de los demás en forma limitada, ya que no pueden pensar simultáneamente en su propia opinión y la de los demás.

**Etapa 2:** Toma de papeles auto-reflexivos (8 a 10 años). Los niños y las niñas tienen conciencia recíproca, pues se dan cuenta de que otros tienen un punto de vista diferente del suyo y que esos otros están conscientes de que él o ella tienen un punto de vista particular.

### 1.3 Desarrollo emocional

Las niñas y los niños a esta edad son sensibles a las críticas y al ridículo, necesitan del elogio y el reconocimiento de los demás de forma frecuente para no sentirse rechazados y fracasados. Debido a que tienden a admirar a sus profesores, muchos niños y niñas están ansiosos por ser agradables, les gusta ayudar, disfrutan de la responsabilidad y quieren realizar bien su trabajo escolar para sentirse aceptados.

Es importante recordar que, a esta edad niñas y niños se encuentran en un momento del desarrollo en que la conducta está dominada por la curiosidad intelectual y la ejecución; ahora aprenden a ganarse el reconocimiento de los adultos produciendo cosas (Biehler y Snowman, op. cit.).



#### **1.4 La importancia de considerar las características del desarrollo al momento de la enseñanza.**

Cada uno de los aspectos descritos del desarrollo cognoscitivo, social y emocional, juegan un papel importante en la forma de actuar y pensar de los niños ante el ambiente en el que se desenvuelven; por ello, es necesario que el profesor conozca estas características del desarrollo, para que dentro del ámbito de la enseñanza pueda proporcionar a los estudiantes los apoyos necesarios para afrontar las actividades de aprendizaje.

Cabe mencionar que es una tarea complicada, porque cada niña o niño es diferente y aprende de diferente manera; sin embargo, en la medida en que el profesor pueda crear condiciones óptimas de trabajo para que los estudiantes adquieran conocimientos y habilidades a través de actividades adecuadas a su nivel de desarrollo, de esta manera se logrará un aprendizaje significativo.



## Capítulo 2

### El aprendizaje escolar

La escuela tiene la responsabilidad de proporcionar a sus alumnos apoyos fundamentales para lograr un desarrollo integral. La educación escolar tiene como propósito contribuir al desarrollo de las capacidades de aprendizaje, habilidades para la convivencia social, hábitos de higiene, salud y alimentación, así como la formación de valores y actitudes que son necesarias para el desempeño de todo ser humano en los distintos ámbitos de su vida.

De esta forma, la Secretaría de Educación Pública a través de sus planes y programas de estudio tiene como propósito que las niñas y los niños:

- Ψ Adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales que les permitan aprender permanentemente y con independencia.
- Ψ Adquieran los conocimientos fundamentales para comprender los fenómenos naturales, en particular los que se relacionan con la preservación de la salud, protección ambiental y uso racional de los recursos naturales.
- Ψ Se forman éticamente mediante el conocimiento de sus derechos y deberes, así como la práctica de valores en su vida personal y social (SEP, 1995).

Es importante señalar que no es fácil lograr estos propósitos, ya que cada individuo es diferente; y la forma de enseñanza-aprendizaje dependerá de toda una serie de variables que intervienen en el ámbito escolar.

Dado que no existe una teoría monolítica sobre el aprendizaje, se abordarán varias propuestas alternativas sobre dicho tema.



## 2.1. Aprendizaje significativo de Ausubel

Durante los años de dominio conductista en la psicología, los estudios en el campo educativo se centraron, principalmente, en áreas como la programación y evaluación, la dinámica de grupos y la orientación, quedando casi completamente abandonado el estudio del aprendizaje en el aula. El aprendizaje humano podía ser adecuadamente explicado a partir de las leyes establecidas en el estudio del aprendizaje animal o mediante investigaciones realizadas con tareas simples en el laboratorio (García, 1986; en Coll y cols. 1990, p. 81).

Este es el contexto en el que Ausubel (1978), desarrolla una teoría cognitiva del aprendizaje humano en el aula partiendo, de la crítica a la aplicación mecánica en la escuela de los resultados encontrados en tareas no significativas.

Este autor hace dos distinciones básicas del aprendizaje; la primera se refiere a la forma en la cual el alumno incorpora la nueva información a sus esquemas cognitivos y la segunda, al tipo de estrategia o metodología de enseñanza que se utiliza.

Al hablar de la forma de aprendizaje, Ausubel distingue dos modalidades: el aprendizaje repetitivo y el significativo. En lo que respecta a estrategias utilizadas, señala el aprendizaje por recepción y el que implica descubrimiento.

- Ψ El aprendizaje repetitivo se produce cuando los contenidos de la tarea son arbitrarios y el alumno(a) carece de los conocimientos necesarios para que los contenidos resulten significativos, adoptando la actitud de asimilarlos al pie de la letra y de modo arbitrario.
- Ψ El aprendizaje significativo se distingue por dos características, la primera es que su contenido puede relacionarse con los conocimientos previos del alumno(a), y la segunda es que éste ha de dar un significado propio a los contenidos que asimila.
- Ψ En el aprendizaje por recepción el alumno(a) recibe los contenidos que debe aprender en su forma final, no necesita realizar ningún descubrimiento más allá de



la asimilación de los mismos de manera que sea capaz de reproducirlos cuando le sea requerido.

Ψ El aprendizaje por descubrimiento implica una tarea distinta, donde el contenido tiene que ser descubierto por el alumno(a) y antes de asimilarlo, reordena el material adaptándolo a su estructura cognoscitiva previa hasta descubrir las relaciones o conceptos que posteriormente usará.

Dicho autor considera que el aprendizaje significativo es el más valioso dentro del salón de clases, puesto que la información se adquiere en forma sustancial y su incorporación dentro de la estructura cognitiva no es arbitraria, ya que relaciona la nueva información con el conocimiento previo (Hernández, 1997a). Así el aprendizaje significativo que ocurre en el aula, puede ser definido como "un proceso activo, constructivo y orientado a seguir una meta" (Shuell, 1986; citado por Hernández, op. cit., p. 30).

## **2.2. Aprendizaje estratégico**

"De acuerdo con la línea de investigación sobre estrategias de aprendizaje y metacognitivas, se considera al aprendizaje como una tarea de solución de problemas (fin: aprender los contenidos curriculares), para lo cual tiene que coordinar una serie de instrumentos (medios: estrategias generales y específicas) de manera inteligente y autorregulada" (Hernández, 1997a, p. 28).

Dentro de esta postura, para lograr el éxito académico, las formas en que se aplican los principios de la psicología a la enseñanza, necesitan adaptarse a las características de los alumnos, a los contenidos curriculares, a los medios de enseñanza y a las condiciones físicas del lugar de trabajo.



### 2.3. El aprendizaje competitivo

Competir es una conducta muy frecuente en nuestra sociedad, se enfatizan las ganancias, y los individuos trabajan uno contra otro para alcanzar una meta. Los individuos buscan resultados que los beneficien de manera individual, sin importar el perjudicar a otros (Johnson y Johnson, 1989).

El aprendizaje competitivo ocurre cuando el profesor estructura las actividades que deben realizar los alumnos de forma que éstos perciban que sólo pueden alcanzar el reconocimiento del profesor si y sólo si los compañeros no consiguen lo propio. En estas situaciones los alumnos buscan continuamente la aprobación y el reconocimiento de sus profesores y eso sólo es posible a expensas de sus compañeros (Echeita, 1990).

Se ha demostrado que el tipo de interacción competitiva en el salón de clases, fomenta la interdependencia negativa, lo cual da como resultado individuos que se obstruyen unos a otros, además de una baja en el rendimiento y en la salud psicológica (Johnson y Johnson, 1989).

Díaz Barriga y Hernández (1998), afirman que “una situación escolar competitiva e individualista es aquella en la que no hay relación alguna entre los objetivos que persigue cada uno de los alumnos, pues sus metas son independientes entre sí. El alumno percibe que la consecuencia de sus objetivos depende de su propia capacidad y esfuerzo, de la suerte y la dificultad de la tarea, sin considerar el esfuerzo de sus compañeros, puesto que no hay metas ni acciones conjuntas” (p. 53).

Este tipo de situación escolar ocasiona el enajenamiento de los alumnos, puesto que aprenden que la valoración social y las recompensas externas (dinero, halagos, premios, etc.) son más importantes que la satisfacción del aprendizaje en sí.



Esto se ve claramente en las investigaciones de Enesco y del Olmo (1992; en Díaz Barriga y Hernández, 1998, p. 53), ya que se encontró que los alumnos que han vivido durante años la experiencia de la competitividad, tienden a descalificar las ideas u opiniones de los otros, desarrollando conductas poco solidarias y jerarquías dentro del salón de clases.

#### **2.4. El aprendizaje cooperativo**

El aprendizaje cooperativo es una organización intencional de la estructura de aprendizaje, que persigue muchos objetivos complementarios; no sólo que los alumnos aprendan lo que tienen que aprender, sino otros aspectos tan importantes como: la propia capacidad de cooperar, el respeto por las diferencias y el valor de los demás (Echeita, 1990). La importancia de realizar actividades académicas cooperativas estriba en la oportunidad de establecer y lograr metas que promuevan el éxito escolar, personal y grupal.

Díaz Barriga y Hernández (1998) mencionan que "el trabajo en equipos cooperativos tiene efectos en el rendimiento académico de los participantes, así como en las relaciones socio-afectivas que se establecen entre ellos" (p. 55). Asimismo, señalan que Johnson y Johnson (1990), codirectores del Centro para el Aprendizaje Cooperativo de la Universidad de Minnesota, analizaron más de 100 investigaciones que contrastaban el aprendizaje cooperativo, el trabajo individual y el competitivo, con alumnos de todas las edades, en áreas de conocimiento y tareas muy diversas. Dichos autores concluyeron lo siguiente:

1. *Con respecto al rendimiento académico, se observó que las situaciones de aprendizaje cooperativo eran superiores a las de aprendizaje competitivo e individualista en áreas (ciencias sociales, naturales, lenguaje y matemáticas) y tareas muy diversas, tanto las que implican adquisición, retención y transferencia de conocimientos, como las de naturaleza más conceptual (adquisición de reglas, conceptos y principios). Estos resultados se encontraron en todos los niveles educativos estudiados; no obstante, en tareas simples, mecánicas o de ejercitación mediante sobreaprendizaje, las situaciones competitivas fueron superiores en rendimiento.*



2. *En cuanto a las relaciones socio-afectivas*, se encontró que las relaciones interpersonales de los alumnos que habían tomado parte en las situaciones cooperativas mejoraron notablemente. Particularmente se incrementó el respeto mutuo, la solidaridad y los sentimientos recíprocos de obligación y ayuda, así como la capacidad de adoptar perspectivas ajenas. Un efecto remarcable fue el incremento de la autoestima de los estudiantes, incluso de aquellos que habían tenido al inicio un rendimiento y autoestima bajos.

3. *Sobre el tamaño del grupo*, se pudo apreciar que a medida que aumentaba el número de alumnos por grupo, el rendimiento de éstos era menor. Los autores citados recomiendan por consiguiente, la conformación de grupos pequeños de trabajo (no más de seis integrantes).

Los hallazgos encontrados permiten afirmar que el rendimiento escolar de los alumnos y su auto-concepto, así como sus expectativas de éxito o fracaso en las tareas escolares, están mediados por procesos cognitivo-afectivo-motivacionales, que difieren en función de cómo el profesor estructura las tareas de aprendizaje.

Cuando se habla de estructuras de aprendizaje, se hace referencia al conjunto de acciones/decisiones que el profesor toma con respecto a la forma en que trabajará con los alumnos(as) dentro y fuera del salón de clases (Echeita, 1990).

Las estructuras de aprendizaje pueden diferir:

- Ψ La estructura de actividad se refiere al tipo de actividades que se realizarán en clase.
- Ψ La estructura de la autoridad indica el grado de autonomía que los alumnos tendrán para decidir y organizar las actividades y contenidos escolares, y en consecuencia al grado de control que será ejercido por los profesores u otros adultos.
- Ψ La estructura de reconocimiento puede variar en dos dimensiones:
  - a) Tipo de recompensa que se empleará; esto es la frecuencia o magnitud con la que determinadas conductas se verán recompensadas.
  - b) Estructura de la interdependencia que se establece entre los alumnos a la hora del reconocimiento de las tareas realizadas.





En opinión de Slavin (1980; en Echeita, 1990 p.p. 171-174), las combinaciones posibles de estas estructuras, determinarán el tipo de aprendizaje que se da en el salón de clases. Slavin (Ibíd.) afirma que la mejor forma de organizar las actividades de aprendizaje es cooperativamente y menciona las características esenciales del método cooperativo:

- Ψ Es necesaria la existencia de una tarea relevante y un reconocimiento grupal.
- Ψ La responsabilidad es individual, ya que el éxito del trabajo grupal debe descansar en el hecho y la necesidad de que todos los miembros del grupo aprendan y no sólo que unos hagan por otros la tarea propuesta.
- Ψ No todos los miembros de un grupo cooperativo tienen que aprender a un mismo ritmo y de la misma forma. Cada cual debe poder aprender y progresar en función de sus capacidades y sus necesidades educativas, lo cual debe tomarse en cuenta para estructurar adecuadamente la igualdad de oportunidades para el éxito.
- Ψ Todos los alumnos en un grupo cooperativo pueden contribuir a la consecución de la tarea y al reconocimiento grupal si mejoran su propio rendimiento.
- Ψ Se promueven las habilidades sociales entre los miembros de los grupos (confiar en otros, comunicarse propiamente, etc.). Éstas deben ser enseñadas antes, durante y después del propio trabajo cooperativo.

Así, trabajar cooperativamente, significa realizar el trabajo en grupo para lograr metas compartidas; no se debe caer en el error de la división inequitativa de trabajo, puesto que esto no asegura un intercambio de conocimientos e ideas que favorezcan al aprendizaje.

Con el método de aprendizaje cooperativo se crean estructuras de aprendizaje que incrementan la competencia percibida y que llevan al alumno a atribuir tanto los éxitos como los fracasos a su propio esfuerzo, que es una causa interna variable y controlable (Echeita, 1990).



Al analizar las ventajas del aprendizaje cooperativo, Johnson y Johnson (1990) afirman que la forma de interactuar entre los alumnos dentro del salón de clases influye en el rendimiento escolar, ya que estas relaciones contribuyen tanto al desarrollo social de los estudiantes, como al cognitivo.

- Ψ Los niños y los adolescentes aprenden de sus compañeros actitudes, valores, habilidades e información que a veces no pueden obtener de los adultos. Imitan la conducta de los otros y se identifican con los compañeros que poseen las competencias admiradas.
- Ψ La interacción con los amigos propicia la conducta prosocial y los modelos de esa conducta, ya que en la interacción con los compañeros se comparte, se ayuda a los otros, se les cuida y se les conforta.
- Ψ Los compañeros proporcionan modelos, expectativas, direcciones y refuerzos para aprender a controlar los impulsos; frecuentemente los niños y adolescentes no poseen la perspectiva temporal necesaria para tolerar demoras en la gratificación.
- Ψ A través de la interacción con sus compañeros, los niños y adolescentes aprenden a ver las situaciones y problemas desde otras perspectivas diferentes de las propias. Cabe señalar que todo desarrollo psicológico puede ser descrito como una pérdida progresiva de egocentrismo y un aumento en la capacidad para adoptar perspectivas más amplias y complejas.
- Ψ La autonomía se desarrolla mejor a través de la interacción con los compañeros. Los niños que se encuentran aislados de sus compañeros o que son rechazados por ellos, suelen someterse más a las presiones del grupo.
- Ψ La interacción con los iguales les produce a niñas y niños una identidad social.
- Ψ La capacidad de mantener unas relaciones interdependientes y cooperativas es una importante manifestación de salud psicológica.
- Ψ Las aspiraciones educativas de los estudiantes pueden estar más influidas por los compañeros, que por cualquier otra influencia escolar.
- Ψ Cuando mayor sea el período durante el cual los estudiantes han trabajado cooperativamente, más éxito escolar tendrán.



Así el aprendizaje cooperativo ayuda a incrementar la calidad de la interacción dentro del aula, el rendimiento escolar y las habilidades de pensamiento crítico, así como el bienestar y el éxito de los alumnos a largo plazo (Johnson y Johnson, 1989).

Es importante aclarar que las instituciones educativas, la mayoría de las veces enfatizan el aprendizaje individualista y competitivo, debido a que consideran que el aprendizaje cooperativo obstaculiza el ritmo de trabajo de cada alumno. Esto es una creencia errónea sobre el aprendizaje cooperativo, Johnson y Johnson (op. cit.) han demostrado a través de sus investigaciones que:

a) La mayoría de las actividades humanas son actividades cooperativas. Para que funcione bien cualquier sistema social (familia, empresa, escuela, etc.) es absolutamente necesaria la coordinación de las acciones de muchas/os individuos para alcanzar metas mutuas.

b) Al investigar los resultados en el rendimiento académico, se observa claramente los beneficios en los estudiantes considerados adelantados. Estos últimos presentan puntuaciones más altas que quienes trabajan en situaciones de aprendizaje competitivo; sus estrategias de razonamiento son de más alta calidad y utilizan mejores procesos cognitivos para explicar a otros alumnos el material aprendido.

c) Existe también la creencia de que no es bueno dar una única puntuación grupal a todos los miembros del grupo, puesto que se podría desmotivar a los estudiantes; sin embargo, se ha demostrado que para que ello no ocurra, es necesario tener en cuenta que:

Ψ Antes de realizar la tarea, los estudiantes suelen considerar que un sistema de recompensa competitivo es el mejor y el más justo, pero después de hacer la tarea, les parece mejor que todos los miembros del equipo reciban la misma recompensa (Deutsch, 1979; citado por Johnson y Johnson, 1989, p. 163).

Ψ También se ha encontrado que los estudiantes que han experimentado el aprendizaje cooperativo, prefieren las recompensas grupales a las individuales (Wheeler y Ryan, 1973; citado por Johnson y Johnson, 1989, p. 163).



De estas investigaciones se concluye que, ninguna persona aprende de forma solitaria, sino que es necesario interactuar con otras personas y con el medio ambiente para aprender y lograr unos objetivos más o menos definidos y similares que favorezcan la construcción del conocimiento (Díaz Barriga y Hernández, 1998).

#### **2.4.1 Cómo formar grupos cooperativos**

Ante todo hay que subrayar que no es lo mismo trabajar en grupo, que hacerlo en grupos cooperativos.

Johnson y Johnson (1989) plantean los siguientes puntos a considerar para formar grupos cooperativos:

1. Para lograr una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, las metas deben ser estructuradas de forma tal que los estudiantes necesiten interesarse, tanto en el rendimiento de todos los miembros del grupo, como en el suyo propio.
2. Para obtener una clara responsabilidad individual, se evalúa el dominio que cada estudiante tiene del material asignado y a cada estudiante se le proporciona retroalimentación de su propio trabajo. A continuación se le informa al grupo sobre cómo está progresando cada miembro, para que todos sepan a quien hay que ayudar y animar.
3. Es importante que los grupos de aprendizaje cooperativo sean heterogéneos, a diferencia de los grupos tradicionales.
4. El liderazgo se debe compartir entre todos los participantes, y por tanto también la responsabilidad de las acciones y la marcha del grupo.
5. Se requiere que la responsabilidad por el aprendizaje de cada miembro, sea compartida por todos los integrantes.
6. Las metas estarán orientadas a conseguir que cada uno de sus miembros aprenda al máximo posible y a mantener unas buenas relaciones de trabajo entre ellos.
7. Se enseñarán directamente las habilidades sociales, como son: el liderazgo, la comunicación, la negociación, etc.
8. El profesor observará a los grupos, analizará los problemas que han surgido y dará retroalimentación a cada grupo sobre cómo se está haciendo la tarea grupal.



De acuerdo con lo anterior, la consecuencia de trabajar bajo el enfoque cooperativo trae consigo la posibilidad de que los estudiantes aprenden más, establecen mejores relaciones con los demás, aumentan su autoestima y aprenden habilidades sociales más efectivas. Dichas acciones repercuten directamente en la motivación intrínseca y extrínseca de cada uno de los integrantes del grupo (Díaz Barriga y Hernández, 1998).



## **Capítulo 3**

### **La motivación escolar**

#### **3.1 Definiciones de motivación**

El término motivación se deriva del verbo latino "movere", que significa moverse o poner en movimiento. Según Woolfolk (1990, p. 326), "la motivación se define usualmente como algo que energiza y dirige la conducta"; Lara (2000, p. 21) en cambio opina que la motivación es el proceso de activar, dirigir y mantener la conducta, además de ser influido fuertemente por el contexto de grupo y por estímulos múltiples.

Para Díaz Barriga y Hernández (1998, p. 35), en el plano pedagógico "la motivación significa proporcionar motivos, es decir, estimular la voluntad de aprender. Por lo tanto, la motivación escolar no es una técnica o método de enseñanza particular, sino un factor cognitivo-afectivo presente en todo acto de aprendizaje y en todo procedimiento pedagógico, ya sea de manera explícita o implícita".

#### **3.2 El papel de la motivación en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

"El manejo de la motivación en el aula supone que el docente y sus estudiantes comprendan que existe interdependencia entre los siguientes factores: a) las características y demandas de la tarea, b) las metas o propósitos que se establecen para tal actividad y c) el fin que se busca con su realización" (Díaz Barriga y Hernández, op. cit., p. 35).

Aunque es innegable el carácter individual y endógeno del aprendizaje escolar, éste se compone no sólo de representaciones personales, sino que también se sitúa en el plano de la actividad social y la experiencia compartida. Es evidente que el estudiante no construye el conocimiento por sí solo, pues requiere de la interacción con sus compañeros y del profesor para lograr el éxito académico y personal (Díaz barriga y



Hernández, 1998). Por ello es importante definir el proceso de enseñanza-aprendizaje y el papel que juegan cada una de las partes de este proceso.

“Enseñar, es el acto por el que un profesor (educador), muestra o suscita contenidos educativos (conocimientos, hábitos o habilidades) a un alumno, a través de unos medios, en función de unos objetivos y dentro de un contexto. Aprender, es el acto por el cual un alumno intenta captar y elaborar los contenidos expuestos por el profesor, a través de unos medios o estrategias de estudio, con el fin de alcanzar una meta, que puede o no identificarse con la del profesor” (Hernández, 1989, p. 6).

Ahora bien, el papel del profesor es fundamental y determinante, no sólo en el proceso de enseñanza, sino también en la vida de los alumnos, ya que tiene como fin facilitar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos en el aspecto físico, intelectual y social; sin embargo, su trabajo está determinado en gran medida por las características particulares de sus alumnos, como son: las etapas evolutivas en que se encuentran, su vigor físico, su capacidad intelectual y su grado de socialización; tales características están condicionando continuamente los objetivos, el contenido y los métodos que el profesor utiliza para llevar a cabo la clase.

Lo anterior hace suponer que para que el profesor lleve a cabo con efectividad su trabajo, debe tomar en cuenta el desarrollo biopsíquico de los alumnos, conocer sobre su aprendizaje, vigilar las relaciones que se dan dentro del aula y dominar los conocimientos que va impartir (De la Cruz y González, 1989).

Por su parte, los alumnos son la figura central dentro de este proceso de enseñanza, puesto que toda actividad que se realiza dentro del aula es planeada para enriquecer su aprendizaje escolar.



Los factores más determinantes de la motivación en el aula son:

- a) En el alumno
  - \* expectativas de logro
  - \* perspectiva asumida
  - \* atribuciones
  - \* tipos de metas
- b) En el profesor
  - \* comportamiento que modela
  - \* mensajes que transmite
  - \* organización de la clase
  - \* estrategias de enseñanza que emplea
- c) El tipo de interacción que se da en el salón de clases

A continuación se describen algunos de los factores mencionados.

### 3.3 Expectativas de logro en los alumnos

La mayoría de las personas experimenta durante la realización de sus actividades escolares y personales, experiencias de éxito o de fracaso que van ligadas a la obtención de un objetivo.

Dentro del contexto escolar, las expectativas del aprendiz sobre lo que logrará al término de la enseñanza, juegan un papel importante en la determinación de lo que será aprendido.

Algunos de los diferentes tipos de expectativas que están involucradas son:

- a) El tipo de producto de aprendizaje que el estudiante está tratando de alcanzar (comprensión vs. memorización).
- b) El propósito de la actividad del aprendizaje (aprender contenidos vs. completar la tarea asignada).
- c) Autopercepción de la habilidad del alumno para alcanzar la meta deseada o impuesta.





Ahora bien, en la mayoría de las ocasiones los alumnos tienen expectativas de éxito y/o fracaso que dependen de la aceptación y valoración de los demás.

Dweck y Elliot (1983; citados por Díaz Barriga y Hernández, 1998), consideran que los alumnos que afrontan la realización de una tarea teniendo como meta central el aprendizaje, difieren de quienes sólo se preocupan por quedar bien y/o evitar el fracaso. Ellos afirman que la meta que siguen depende en gran medida de la concepción que tengan de la inteligencia, puesto que en sus investigaciones señalan que aquellos alumnos que conciben a la inteligencia como un repertorio de conocimientos y habilidades que pueden incrementar mediante el esfuerzo obtienen un aprendizaje significativo. En cambio, aquellos que consideran que la inteligencia es algo estático, experimentan comúnmente la derrota escolar.

Estas expectativas, pueden modificarse y/o ser refinadas durante el proceso de aprendizaje; sin embargo, es importante mencionar que debe existir de común acuerdo entre profesor y alumnos, el tipo de meta que se desea conseguir al término de una actividad; de lo contrario, se establecerán metas por default que pueden ser inapropiadas con el objetivo de aprendizaje (Hernández, 1997b).

### **3.4 Perspectiva asumida y atribución**

La mayoría de las ocasiones, los estudiantes realizan una actividad porque saben que recibirán una recompensa externa; esto determina el esfuerzo que imprimen a sus trabajos; sin embargo, las personas no sólo responden a situaciones externas o condiciones físicas, también lo hacen a través de la percepción de la situación, lo que significa que en la mayoría de los casos explican sus resultados y en particular los fracasos que obtienen, a través de antecedentes causales; es decir, buscan un responsable.



La importancia que tienen los resultados que los estudiantes experimentan a medida que realizan sus tareas desempeña un papel central, pues como menciona Weiner (1986; en Alonso, 1991, p. 39), "...el éxito y el fracaso dan lugar a respuestas emocionales positivas o negativas, respectivamente, lo que conlleva a que los alumnos atribuyan sus resultados a causas internas (habilidad, esfuerzo, fatiga, etc.) o externas (suerte, ayuda o no del profesor)".

Generalmente, como alumno se tienen una posición personal cargada de contenido emocional o incluso ideológico con respecto a las diversas materias que se cursan en un ciclo escolar. Esta posición constituye una actitud hacia el aprendizaje. Cuando la actitud es positiva, los contenidos escolares logran ser más accesibles, menos aburridos e incluso constituir una meta deseable de conseguir para cualquier estudiante.

Adicionalmente a lo anterior, podemos decir que cuando se enfrentan las materias en la escuela con una actitud negativa se pueden encontrar los siguientes obstáculos: dificultad para la comprensión de los contenidos, mayor inversión de tiempo, desgaste emocional y la sensación de castigo y fracaso ante el aprendizaje.

Esto nos lleva a señalar que el desempeño escolar puede verse determinado por el tipo de metas que un alumno se plantea al enfrentar el aprendizaje, por ejemplo: cuando se trabaja para conseguir una recompensa externa o la valoración social, se dice que la motivación está dada por factores externos. En cambio, cuando las propias necesidades de un individuo lo mueven a realizar una acción, se dice que se está motivado por factores internos, como lo son el deseo de superación, la habilidad, el esfuerzo, entre otras (Alonso, 1991).



### 3.5 Tipos de metas que persiguen los alumnos dentro del aula escolar.

Existe una infinidad de metas que presentan los alumnos al momento de realizar una actividad; la posibilidad de conseguir esas metas dependerá del interés que tengan y del esfuerzo que realicen en el trabajo escolar, lo que a su vez varía en función de la edad, de las experiencias escolares y del contexto sociocultural del sujeto.

“Es de vital importancia para el docente conocer las metas que persiguen sus alumnos cuando están en clase. La motivación se ha dividido en dos clases: motivación intrínseca y motivación extrínseca. La motivación intrínseca se centra en la tarea misma y en la satisfacción personal que representa enfrentarla con éxito. La motivación extrínseca, por su parte, depende más bien de lo que digan o hagan los demás, con respecto a la actuación del alumno, o de lo que éste obtenga como consecuencia tangible de su aprendizaje. Lo cierto es que en el comportamiento de los alumnos se amalgaman ambos tipos de motivación” (Díaz Barriga y Hernández, 1998, p.38).

Alonso (1991, p. 19) describe claramente el tipo de metas que desean lograr la mayoría de los estudiantes dentro del salón de clases, las cuales se exponen a continuación:

**Tabla 1. Metas de la actividad escolar**

I N T E R N A S	Metas relacionadas con la tarea	* Incrementar la competencia (motivación de competencia). * Actuar con autonomía (motivación de control). * Experimentarse absorbido por la naturaleza de la tarea (motivación intrínseca).
	Metas relacionadas con la autovaloración	* Experimentar el orgullo que sigue al éxito (motivo de logro). * Evitar la experiencia de vergüenza que acompaña a la derrota (miedo al fracaso).
E X T E R N A S	Metas relacionadas con la valoración social	* Experimentar la aprobación de los adultos y evitar su rechazo. * Experimentar la aprobación de los iguales y evitar su rechazo.
	Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas	* Conseguir todo lo que signifique premios o recompensas externas. * Evitar castigo o pérdida de privilegios.



### **3.5.1 Metas relacionadas con la tarea**

Ψ Cuando la atención se centra en la tarea.

Cuando un alumno no entiende alguna tarea suele preguntar o preguntarse ¿cómo hacer para resolver o entender el problema? Una vez que el problema es entendido, algunos alumnos repasan el ejercicio con el firme propósito de detectar cómo lograron hacerlo (metacognición). Su meta en este caso, es aprender y para ello buscan incrementar sus conocimientos en relación con los contenidos presentados o los procedimientos seguidos.

Lo que buscan es incrementar la propia competencia, a través de experimentar la autonomía, pues ésta les proporciona mayores deseos para trabajar (motivación de control).

### **3.5.2 Metas relacionadas con la autovaloración**

Ψ Experimentar el orgullo que sigue al éxito y evitar la experiencia de vergüenza.

Kuhl (1987; citado por Alonso, 1991, p. 72) sugiere que cuando un alumno experimenta el fracaso frente a una tarea nueva, inicialmente incrementa su esfuerzo en la actividad, y sólo la experiencia repetida del fracaso lo lleva al abandono de la actividad. Este autor señala que entre el logro de una meta y la ejecución de las actividades necesarias para lograrla, existe una serie de procesos cognitivos y metacognitivos relacionados con el control de las actividades que pueden facilitar o impedir alcanzar el éxito deseado. La valoración que haga el alumno de su propio desempeño dependerá del gusto por desarrollar su trabajo, y de lo placentero que le resulte adquirir nuevos conocimientos que le permitan lograr su meta.



### **3.5.3 Metas relacionadas con la valoración social**

Ψ Cuando el alumno está pendiente de sí mismo.

Cuando un alumno obtiene calificaciones positivas o cuando soluciona bien un problema, Atkinson (1964; citado por Alonso, 1991, p. 59) dice que éste experimenta orgullo y satisfacción gracias al éxito obtenido, además de que se eleva su autoestima por medio del reconocimiento de los otros. Existe también el caso contrario, alumnos que nunca participan por temor al fracaso, lo cual se interpreta como una baja valía de sí mismo.

Ψ Cuando el alumno está pendiente de lo que piensan y digan otros.

Muchos alumnos buscan llamar la atención del profesor a través de peticiones tales como: "¿me ayuda a realizar mi trabajo?", "yo no puedo", etc., esto con el fin de comprobar que es aceptado y aprobado socialmente.

Ψ La importancia de que el alumno sepa que es valioso.

El determinante fundamental del interés con que los alumnos afronten una tarea, tiene que ver con su capacidad para experimentar orgullo tras el éxito o vergüenza tras el fracaso. Esta forma de experimentar éxitos o fracasos, está influenciada por el deseo de demostrar que se sabe y por el deseo de incrementar la propia competencia.

### **3.5.4 Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas**

Ψ Cuando lo único que cuenta es el premio.

Las recompensas motivan a los estudiantes a esforzarse, en especial si se les ofrece por anticipado; este es el caso de los incentivos que se ofrecen para que luchen por alcanzar niveles específicos de desempeño; sin embargo, las recompensas son más efectivas para estimular la intensidad del esfuerzo, que la calidad de la ejecución. Se puede guiar la conducta de los alumnos con mayor efectividad cuando se trata de



seguir un camino hacia un objetivo claro, que cuando se trata de descubrir estrategias para resolver una tarea (Good y Brophy, 1995).

Después de revisar los diferentes tipos de metas, se puede observar que estas varían de acuerdo con la forma de pensar y actuar de los alumnos y profesores ante una tarea. Esto significa que al planear las múltiples actividades que se realizan dentro del ámbito escolar, el profesor debe considerar que es necesario que los estudiantes perciban que éstas les ofrecen la posibilidad de ciertos desarrollos personales y que el profesor les brindará una ayuda que facilitará el incremento de su autonomía (Alonso, 1991).

### **3.6 Características de la práctica docente**

En las décadas de los 80 y 90 en muchos países de América Latina se implementaron reformas educativas que implicaron la extensión de la obligatoriedad escolar, hecho que influyó en el sostenimiento de la demanda del empleo docente en un contexto asignado por políticas de ajuste estructural. Este proceso de transformación que comienza a desarrollarse a partir de 1993 tiene como eje central un nuevo perfil docente, el cual señala que el profesor es: "un profesional verdaderamente interesado en la tarea que realiza, que entiende la diversidad y que sabe que una de sus funciones principales es favorecer la autonomía en sus alumnos (Dirie y Oiberman, 2001).

Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles: el de trasmisor de conocimientos, de animador, de supervisor o guía del proceso de enseñanza-aprendizaje e incluso el de investigador educativo. Sin embargo, se puede decir que la actuación del profesor dependerá de los significados adquiridos explícitamente durante su formación profesional, como los usos prácticos que resultan de experiencias continuas en el aula (características de los estudiantes, orientaciones metodológicas, pautas de evaluación, etc.), las cuales configuran los ejes de la práctica pedagógica del profesor (Díaz Barriga y Hernández, 1998). Pero ¿cómo concibe el



docente el conocimiento que enseña? y ¿qué papel se concede a sí mismo en relación con la experiencia del alumno?

"De acuerdo Schön (1992), el conocimiento del profesor, en su calidad de profesional de la enseñanza, constituye una síntesis dinámica de experiencias biográficas constructivas que se activan por demandas del sistema cognitivo y están en función de los contextos, directrices y conflictos que plantea la cultura organizada de la escuela. Así, la relación con los alumnos se establecerá en la medida en que se de una retroalimentación de intereses, es decir, si los profesores consideran que sus alumnos se muestran motivados, inteligentes, atentos y autónomos, su actuación como docentes se orientará a conseguir resultados académicos positivos" (citado en Díaz Barriga y Hernández, op. cit. p. 6). Sin embargo, desde una perspectiva histórica dar formación docente en el ámbito de la relación educativa, se centra en la concepción de la enseñanza eficaz que a su vez permita consensuar una definición amplia y aceptada de lo que debe de caracterizar a un buen profesor.

"Para Schön (1992), la formación de un docente debe ser práctico reflexivo, donde los profesionales enfatizan la acción práctica, mediante la comprensión plena de la situación profesional donde se labora, la cual sólo puede alcanzarse por la vía de procesos de debate e interpretación. El rol del docente no es en este caso el de un operario o técnico que aplica planes, programas o metodologías pensadas por otros, sino que se convierte en un profesional reflexivo que rescata su autonomía intelectual. La formación de un práctico reflexivo se estructura alrededor de unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir diversas formas de conocimiento, que resulten esenciales a su competencia académica, personal o profesional. En este sentido, los talleres de trabajo y las actividades en escenarios naturales, una buena tutoría, así como ciertas formas de interacción entre estudiantes y profesores constituyen las piezas clave de la propuesta" (citado en Díaz Barriga y Hernández, 1998, p. 9).



### **3.7 El manejo docente de la motivación escolar (comportamiento, mensaje, organización de la clase y estrategias de enseñanza).**

“Los cambios motivacionales en los alumnos suelen estar asociados a los mensajes que les transmite el profesor a través de sus actuaciones y de la información que les da sobre su desempeño. La motivación de los alumnos y los mensajes que les ofrecen los docentes, manifiestan un carácter evolutivo. Se ha podido comprobar que a medida que los estudiantes crecen, se dan cambios sistemáticos en la frecuencia con que reciben información directa o indirecta de sus profesores y en el grado en que la asimilan. La interpretación que el alumno puede hacer de la información objetiva sobre su ejecución, se relaciona con su desarrollo intelectual y con las estrategias que utilice el profesor para realizar un ajuste óptimo que favorezca el desarrollo de habilidades de aprendizaje” (Díaz Barriga y Hernández, 1998, p.p. 43-45).

Cada uno de estos factores que determinan la motivación en el aula y que dependen ampliamente de la labor docente, se explican a través de un conjunto de principios instruccionales que propuso Alonso Tapia (1991), los cuales facilitan la organización motivacional de la enseñanza. A continuación se describen.

#### **3.7.1 Diseño de una instrucción que considere los principios motivacionales**

Es importante que la actuación de los profesores en el ámbito escolar, se oriente al desarrollo de patrones motivacionales relacionados con el logro de dos tipos de metas; la primera tiene que ver con el incremento de la propia competencia y la segunda con la experiencia de autonomía y responsabilidad personal.

##### **a) Formas de presentar y estructurar la tarea.**

Primer principio. Activar la curiosidad y el interés del alumno por el contenido del tema a tratar o de la tarea a realizar.





**Segundo principio. Mostrar la relevancia del contenido o la tarea para el alumno.** En muchos momentos es más difícil mostrar a los alumnos la relevancia de los conocimientos, por la falta de atención. Para lograr que ellos centren su atención en la actividad, se puede recurrir al valor instrumental de la tarea usando lenguaje y ejemplos familiares para el sujeto y mostrando la meta para la cual es relevante aprender el contenido de la instrucción.

#### **b) Formas de realizar la actividad en el contexto de la clase**

**Tercer principio.** En la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea, organizar la actividad en grupos cooperativos, haciendo que la evaluación de cada alumno, dependa de los resultados globales obtenidos por el grupo. Esto tiene efectos muy positivos desde el punto de vista motivacional, ya que suele estimular la búsqueda del incremento de la propia competencia; las expectativas de los alumnos parten de la percepción de que todos tienen algo que aportar, por lo tanto nadie se siente inútil.

**Cuarto principio.** En la medida en que lo permita la naturaleza de la tarea y los objetivos de aprendizaje a conseguir, dar a los alumnos diversas opciones de actuación para así facilitar la percepción de autonomía.

#### **c) Los mensajes que transmite el profesor a los alumnos.**

**Quinto principio.** Antes, durante y después de la tarea, orientar la atención de los alumnos.

- Ψ Antes: hacia el proceso de solución más que hacia el resultado.
- Ψ Durante: hacia la búsqueda y comprobación de posibles medios de superar las dificultades,
- Ψ dividiendo la tarea en pasos.
- Ψ Después: informar sobre lo correcto o incorrecto del resultado, pero centrando la atención del alumno en el proceso seguido y en lo que se ha aprendido.
- Ψ Sexto principio. Promover explícitamente la adquisición de los siguientes aprendizajes:
- Ψ La concepción de la inteligencia como algo modificable.



- Ψ La tendencia a atribuir los resultados a causas percibidas como internas, modificables y controlables.
- Ψ Que el alumno esté consciente de los factores que le hacen estar más o menos motivado.

**d) Modelo de valores y estrategias que presenta el maestro al alumno para enfrentar las tareas.**

Séptimo principio. Que el maestro ejemplifique con su comportamiento los valores que trata de transmitir a sus alumnos.

Octavo principio. Dado que las evaluaciones son necesarias, organizarlas a lo largo del curso con el siguiente propósito:

- Ψ Que los alumnos las consideren como una ocasión para aprender.
- Ψ Es preponderante evitar la comparación de unos con otros y acentuar la comparación consigo mismo para darse cuenta de los avances logrados. Las evaluaciones estarán encaminadas a proporcionar información acerca de lo sabe o no el alumno y por qué no sabe. Asimismo brindarán retroalimentación cualitativa del aprendizaje.

**3.8 Investigaciones sobre los procesos motivacionales que favorecen el aprendizaje.**

Además de conocer las metas de los alumnos, es de suma importancia que el profesor indague sobre otras variables que motivan a los alumnos/as dentro de la actividad escolar: los contenidos, el modo en que son presentados, las tareas que realizan, la forma de organizar la actividad y el tipo y la forma de interacción entre compañeros.

Se han realizado diversas investigaciones sobre las metas de los estudiantes, los procesos motivacionales que se asocian con estas metas y las condiciones en las que se dan. Una de estas investigaciones fue realizada por Ames y Archer (1988), quienes tenían como propósito indagar específicamente los patrones motivacionales que se



relacionan con el dominio y las metas de ejecución dentro del salón de clases, así como la percepción que tienen los estudiantes de las metas y las estrategias de aprendizaje que seleccionan para alcanzar sus objetivos.

Para ello, realizaron un estudio correlacional donde se encontró que las variables que se asocian con la ejecución y logro de una meta en el salón de clases son: la forma de estructurar la materia, la actitud del profesor, las estrategias de aprendizaje, el desafío de la tarea, la actitud hacia la clase y la auto-percepción de competencia. Cada una de estas variables estaba vinculada con el éxito o fracaso de los alumnos dentro del ámbito escolar.

Esto quiere decir que, la motivación escolar se encuentra ligada de manera directa al ambiente que impera en el aula, por ejemplo: cuando los estudiantes perciben que la actividad a trabajar les dará como beneficio dominar una meta, los estudiantes tiene mayor probabilidad de utilizar estrategias de aprendizaje eficaces. En cambio, cuando los alumnos consideran que se alcanzará el éxito con un mínimo esfuerzo, esperan al final de la actividad ser reprochados o felicitados por el profesor.

Esto sugiere que modificar las atribuciones de los alumnos hacia la clase, así como ofrecerles entrenamiento en las estrategias de aprendizaje, no tendrá efectos duraderos si en el aula el profesor no apoya los resultados con nuevos objetivos de trabajo.

Otras investigaciones han establecido que la percepción de los estudiantes puede mejorar sustancialmente cuando los maestros cambian sus prácticas de enseñanza (Fraser, 1986). En la mayoría de los estudios, los maestros hacen ajustes y cambios al plan de trabajo, con el fin de hacer más favorables las condiciones de aprendizaje, pero sólo lo hacen cuando ellos lo consideran necesario, con el fin de alcanzar las metas.



Esto se observó principalmente en un estudio realizado en la Universidad de Florida, específicamente en el programa de Matemáticas y Ciencia, donde a través de un marco teórico usado por Habermas (1972; citado por Tobin y Jakubowski, 1988), identificó tres intereses cognitivos básicos:

1. Técnico: las personas guiadas por los intereses técnicos tienen una orientación básica hacia controlar y manejar el ambiente.
2. Práctico: se tiene interés en entender el ambiente para actuar recíprocamente con él.
3. Empoderamiento para independencia: los maestros y estudiantes toman el mando de una manera autónoma y responsable.

Con ello se busca que el papel del estudiante en el aula y de acuerdo a estos principios, se haga responsable de su propio aprendizaje. Esto exige al estudiante que saque el mayor provecho de lo que está aprendiendo, a través de reflejar y probar sus ideas con sus pares y maestros. Cuando los estudiantes explican lo que ellos entienden por un concepto o procedimiento, ellos deben hacer las preguntas y explicar las diferencias o semejanzas de su propio conocimiento.

Por otro lado, se ha demostrado que los estudiantes que tienen autodeterminación motivacional, la cual es entendida como la iniciativa que se requiere para ejecutar y desarrollar una acción de forma autónoma, tienen mayores posibilidades de éxito escolar. Vallerand en 1989 (citado por Deci y cols., 1991), identificó que los estudiantes que se hallan motivados intrínsecamente presentan emociones más positivas en el aula, gozan más el trabajo académico y tienen una satisfacción escolar más alta que los estudiantes motivados extrínsecamente.

Esta misma línea de investigación es apoyada por Grolnick y Ryan (1989; citados por Deci y cols., 1991) los cuales encontraron que los estudiantes de nivel escolar elemental que poseían una motivación intrínseca, presentaban un mejor aprendizaje conceptual y una habilidad de memoria mayor que aquellos alumnos que eran



motivados por medio de la valoración social o de recompensas. Asimismo, Connell y Wellborn (1990; citados por Deci y cols., op. cit.) encontraron que los estudiantes que son motivados intrínsecamente para hacer su trabajo escolar, desarrollan estilos autónomos que facilitan la comprensión conceptual, el hacer frente a diversos problemas y su participación en el contexto social.

Los estudios mencionados demuestran que la motivación intrínseca es sumamente importante para alcanzar un nivel óptimo de aprendizaje; sin embargo, los efectos en el aprendizaje no son duraderos, si en el aula no existen las condiciones necesarias para reforzarla.

Las investigaciones mencionadas han explorado cómo algunos aspectos del medio ambiente afectan la motivación de las personas y su autorregulación autónoma. Una hipótesis central de la teoría de autodeterminación es que los contextos sociales apoyan a las personas para ser competentes y autónomos.

Grolnick y Ryan (1989; citados por Deci y cols., 1991) afirman que si existen en los padres y profesores los deseos de involucrarse en el trabajo con los niños, se favorecerá la motivación en general y se desarrollará la habilidad para realizar cualquier actividad; sin embargo es conveniente no caer en los extremos, ya que en lugar de realizar el trabajo de manera conjunta, algunos padres terminan resolviendo la tarea, lo que repercute en la motivación de los niños, ya que los lleva a una alienación y ejecución más pobre.

Es menester señalar que, dentro del medio ambiente social y escolar se utilizan frecuentemente las recompensas o castigos para motivar las conductas deseadas. No obstante, diversos estudios han demostrado que cuando los estudiantes reciben premios por participar en una actividad, éstos la realizan inicialmente con esmero, pero posteriormente pierden el interés y las ganas de trabajar. Lo mismo pasa cuando las



personas ejecutan una actividad para evitar una consecuencia negativa (Deci, y cols., 1991).

En conclusión y tal como lo demuestran las investigaciones citadas, el promover en las personas la motivación intrínseca y mejorar sus condiciones de trabajo, puede apoyar al desarrollo integral, ya que favorece la creatividad, la flexibilidad cognoscitiva y la autoestima.

En cuanto a la estructuración del trabajo en el salón de clases, el aprendizaje cooperativo permite trabajar juntos (profesor-alumnos) para lograr metas compartidas, buscando maximizar las capacidades de todos los integrantes del grupo.

Tal como señalan Johnson y Johnson (1990), la cooperación es probablemente la característica más genuinamente humana, la que realmente nos separa de otras especies animales, pues hoy en día la cooperación está en el centro de la familia, en los sistemas económicos, estatales y comunitarios.

Por ello, algunos psicólogos educativos señalan que si durante el proceso de enseñanza no se le da la oportunidad a los alumnos(as) de expresar sus inquietudes, se forma juicios como: "Yo no participo", "Sólo el maestro habla", "Yo no soy considerado en esta clase", "Yo no sirvo para nada", "Ni siquiera me preguntan", entre otros, produce falta de interés, descalificación y será muy difícil lograr un trabajo armónico que permita alcanzar los objetivos propuestos. Los profesores que usan un idioma más inclusivo, informal y amistoso con sus estudiantes, modelan una forma de interacción más comprometida y de mejor aprendizaje (De la Cruz, y González, 1989).

Así, hoy más que nunca la cooperación es la condición necesaria para la supervivencia del género humano; por ello es de crucial importancia la implementación de la cooperación dentro de la escuela, pues solo así se logrará una sociedad colaborativa.



## Capítulo 4

### El lenguaje integral

Hasta este momento, se ha observado que el proceso de enseñanza-aprendizaje está influenciado por múltiples factores tales como el desarrollo personal del individuo, los procesos de interacción social, las estrategias que utiliza el profesor, su forma de organizar la clase, el tipo de metas que desean alcanzar los alumnos y el contexto donde se realiza la tarea. En todos estos factores se amalgama tanto la motivación intrínseca como la extrínseca. Se ha podido constatar a través de las investigaciones realizadas por Deci y cols., (1991) que la falta de motivación por parte de los alumnos hacia el aprendizaje, es consecuencia del alejamiento que existe entre los programas de enseñanza y las características de los aprendices. Esta situación tiende a disminuir si el profesor toma en consideración las necesidades, intereses, habilidades y conocimientos previos de los alumnos.

Es importante considerar que uno de los objetivos principales de la educación básica es que los niños adquieran y desarrollen las habilidades intelectuales que les permitan aprender y comprender lo que ocurre en su contexto; es por ello que los planes y programas de estudio se diseñan con base en la edad, los conocimientos previos, el desarrollo social, las costumbres de la comunidad, etc. Los temas que se abordan a través de los programas de estudio son: el español, matemáticas, ciencias naturales, historia, geografía, educación física, entre otras.

Cabe señalar, que de acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2001), la prioridad más alta se asigna al dominio de la lectura, escritura y la expresión oral, esto principalmente en la materia de español. El cambio más importante en la enseñanza del español radica en la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural.



En los nuevos programas el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, y en particular:

- Ψ Logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura.
- Ψ Desarrollen su capacidad para expresarse oralmente con claridad, coherencia y sencillez.
- Ψ Aprendan a aplicar estrategias adecuadas para la redacción de textos.
- Ψ Aprendan a reconocer las diferencias entre diversos tipos de texto y a utilizar estrategias adecuadas para su lectura.
- Ψ 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.
- Ψ Desarrollen las habilidades para la revisión y corrección de sus propios textos.
- Ψ Conozcan las reglas y normas de uso de la lengua y las apliquen como un recurso para lograr eficacia y claridad en la comunicación.
- Ψ Sepan buscar información y valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela, como instrumento de aprendizaje autónomo.

Así, el propósito central de los programas de español que regularmente se siguen a nivel primaria, es propiciar el desarrollo de las capacidades de comunicación en las niñas y los niños; para lograrlo necesitan conocer las reglas y usos de la lengua, comprender su sentido y saberlo aplicar, todo esto con el fin de facilitar la claridad y eficacia en la comunicación. La realización de estos objetivos exige la aplicación de un enfoque congruente, donde exista una estrecha vinculación entre los contenidos, las actividades, los métodos que utiliza el profesor y las inquietudes e intereses que tengan los alumnos (SEP, 2001).

Ahora bien, a la edad de 6 a 7 años las niñas y los niños centran su atención en la tarea y en lo que aprenden a través de ella; para ellos no existe una relación entre el logro académico y personal con los resultados numéricos que obtengan. Por lo tanto, el





maestro debe diseñar actividades de aprendizaje que respondan a los intereses de los alumnos.

Para poder lograr que los alumnos no sólo se memoricen el contenido, sino que lo comprendan y sepan aplicar a diferentes contextos, es necesario que exista una integración entre los intereses de los alumnos y del profesor. Una forma de lograrlo es mediante una perspectiva integral del lenguaje, puesto que a través de ella, "los maestros ayudan a los lectores y escritores en desarrollo a usar el lenguaje escrito y hablado para: aprender, adquirir, y ampliar sus conceptos, conocen bien a sus alumnos y los alientan para que colaboren con sus compañeros, dado que comparten con ellos su conocimiento" (Goodman, 1986, p. 60).

Pero ¿qué es la perspectiva integral? Una forma de trabajo donde el profesor invita a los alumnos a utilizar el lenguaje, los estimula para que hablen de cosas que necesitan comprender, les muestra que es importante preguntar y escuchar, les sugiere que escriban acerca de lo que les ocurre para que después puedan reflexionar sobre sus experiencias y compartirlas con otros; es decir, el lenguaje es natural, real, tiene sentido, pertenece al contexto y es accesible para el aprendiz (Goodman, 1986).

A través del lenguaje impreso y hablado, los niños adquieren la visión del mundo, la perspectiva cultural y las formas de dar significado a su propia cultura.

Goodman (op. cit., p.p. 37-42) señala que la perspectiva del lenguaje integral está sustentada por:

"a) Una teoría del aprendizaje, la cual señala que el lenguaje se aprende fácilmente si es real, relevante, tiene sentido y es funcional, lo cual implica que se le vincula con el contexto. Es personal y social, dado que surge desde el individuo, a partir de su necesidad de comunicación y es modelado desde afuera para que se adecue a las normas sociales.



b) Una teoría del lenguaje donde la escritura y la lectura son consideradas como procesos dinámicos y constructivos, ya que el escritor decide cuánta información le proporcionará a un lector, para que éste pueda inferir y recrear lo que el escritor creó primero. Los lectores se acercarán al texto con el bagaje de sus propios conocimientos, valores y experiencias, que les ayudará a entender lo que leen.

c) Una visión de la enseñanza, puesto que los maestros del lenguaje integral guían, apoyan, monitorean, alientan y facilitan el aprendizaje, pero no lo controlan. Asimismo, modifican constantemente el uso de los materiales y textos con el fin de satisfacer las necesidades de los alumnos.

d) Una visión del curriculum que se elabora a partir de los intereses y experiencias que los niños tiene fuera del escuela”.

El conocimiento de estos cuatro aspectos básicos que sustentan a la perspectiva del lenguaje integral, permite a los profesores llevar a cabo una enseñanza efectiva donde se respeta y se valora a los alumnos. Bajo la perspectiva del lenguaje integral el profesor trabaja con base en el aprendizaje existente y utiliza la motivación intrínseca, puesto que esto favorece la adquisición de estrategias de expresión y comprensión, al tiempo que se produce el uso funcional, significativo y relevante del lenguaje; es decir, la alfabetización se desarrolla en respuesta a las necesidades personales y sociales de cada niño.

Asimismo, la enseñanza del español desde la perspectiva del lenguaje integral, tiene relación directa con uno de los principios fundamentales del trabajo cooperativo, el cual señala que “no todos los miembros de un grupo cooperativo tienen que aprender a un mismo ritmo y de la misma forma. Cada cual debe poder aprender y progresar en función de sus capacidades y necesidades educativas” (Slavin, 1980; citado por Echeita, 1990, p. 174).

Ahora bien, uno de los factores que determinan la motivación en el aula es el ambiente, el cual es manejado principalmente por el profesor. Tanto para Alonso (1991) como para Goodman (1986) parte del éxito de una clase dependerá del ambiente que



proporcione el profesor. Esto no quiere decir que debe de existir en el salón de clases alta tecnología o mobiliario sofisticado; lo importante es adecuar el ambiente físico con los materiales necesarios para alcanzar un objetivo.

Goodman (1986) menciona algunos de los aspectos a considerar para crear un ambiente letrado que favorezca el lenguaje integral.

1. Los niños y el maestro planifican conjuntamente lo que harán, cómo lo harán, que materiales utilizarán y qué hará cada quién.
2. En el aula siempre debe de haber libros, revistas, diarios, guías, láminas y toda clase de material impreso de diversos temas. Estos materiales deben de renovarse constantemente y los alumnos pueden tener acceso a ellos de manera libre.
3. Cada integrante del aula debe tener un buzón donde recibirán correspondencia o diferentes mensajes, esto con el fin de relacionarse y favorecer su lectura.
4. Colocar en las paredes hojas de rotafolio y/o cartulinas para que los niños puedan escribir en ellas aquello que deseen compartir con sus compañeros, o donde puedan expresarse libremente sobre diversos temas relacionados con sus experiencias o inquietudes.
5. Estimular a los niños para que dicten historias o experiencias a un adulto o sus propios compañeros, para que posteriormente lean los productos realizados. Es importante, que estos productos se tomen en cuenta y formen parte de espacio literario del aula.
6. El grupo puede elaborar álbumes, boletines o periódicos murales donde se exhiban los productos realizados por ellos.
7. Es importante que el maestro retroalimente a su alumnos y que haga preguntas, tales como: ¿qué entendiste?, ¿cómo lo hiciste?, ¿te fue difícil hacerlo?, etc., esto con el fin de que las niñas y los niños aprendan a autoevaluar su conocimiento.
8. Debe de existir una comunicación oral y/o escrita entre padres de familia y maestros, con el fin de intercambiar opiniones, sugerencias, etc., de cómo los niños van adquiriendo su conocimiento.



Cada uno de estos aspectos que se proponen tiene como objetivo estimular la expresión personal de cada alumno, valorar la autoeficacia comunicativa a través de la construcción de sus propios textos, desarrollar su capacidad cognoscitiva y favorecer su autoestima.

De todo lo anterior, se puede concluir que la metodología del aprendizaje cooperativo y la aplicación de la perspectiva del lenguaje integral a la enseñanza, beneficiarán las relaciones entre profesor - alumnos – alumnos y en particular la motivación hacia el aprendizaje, todo lo cual favorece la autoestima y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, no sólo de la materia de español, sino de todas las temáticas que se aborden en los programas escolares.



## **Capítulo 5**

### **Método**

#### **5.1. Objetivos Generales**

1. Que el profesor y el psicólogo colaboren en la planeación, conducción y evaluación de las actividades de enseñanza-aprendizaje, considerando la filosofía del lenguaje integral.
2. Incrementar la motivación de un grupo de alumnos de segundo de primaria hacia la lecto-escritura dentro del salón de clases.

#### **5.2 Pregunta de Investigación**

Ψ ¿Se puede incrementar la motivación de los alumnos hacia la lecto-escritura, si el profesor y el psicólogo colaboran en las actividades de enseñanza-aprendizaje considerando la filosofía del lenguaje integral?

#### **5.3 Hipótesis**

Ψ Si el profesor y el psicólogo colaboran en las actividades de enseñanza-aprendizaje considerando la filosofía del lenguaje integral, se incrementará la motivación de sus alumnos hacia la lecto-escritura.

#### **5.4 Variables**

Variable Independiente:

Ψ Actividades de enseñanza-aprendizaje planeadas y conducidas por el profesor y la psicóloga en la materia de español.



Variable Dependiente:

Ψ Participación de los alumnos y alumnas en la materia de español.

## 5.5 Sujetos

Se trabajó con el grupo de alumnos(as) de 2º grado de una escuela primaria de la SEP, ubicada en la Delegación Magdalena Contreras de la zona sur del D. F.

El grupo estaba conformado por 32 alumnos (11 niños y 21 niñas) de un nivel socioeconómico medio-bajo. También participó la profesora titular de este grupo. Ella tenía 35 años de edad, era profesora normalista y contaba con 9 años de experiencia docente. Su nivel socioeconómico era medio.

## 5.6 Escenario

Se trabajó en el salón de clases correspondiente al grupo de segundo. El salón medía aproximadamente 5 mts. de ancho por 6.5 mts. de largo, tenía buena ventilación e iluminación. Contaba con un pizarrón de 2.10 mts. de largo por 1.10 mts. de ancho y con escritorios para que los niños se sentaran por parejas con sillas individuales.

## 5.7 Instrumentos y materiales

Ψ Formatos de evaluación

1. Guía de entrevista para conocer los intereses y gustos de los alumnos(as) por la escuela (ver anexo 1).
2. Guía de entrevista para conocer el trabajo de planeación, intervención y evaluación realizado por la profesora en el salón de clases (ver anexo 2).
3. Registro de la motivación de los alumnos(as) en la clase de español (ver anexo 3).
4. Registro de estrategias de enseñanza empleadas por la profesora para motivar a los alumnos(as) en la clase de español (ver anexo 4).



5. Guía para la planeación de actividades (ver anexo 5).

Ψ Libros de Español lectura y ejercicios de la SEP.

Ψ Lápices del 2 ½, gomas, sacapuntas, tijeras, colores, gises, pizarrón, hojas de rotafolio, fichas de colores, revistas, cuetos, etc.

### **5.8 Procedimiento**

La investigación se llevó a cabo en cuatro fases:

#### **Ψ *Fase de detección de necesidades***

La psicóloga se presentó con la maestra titular del grupo y platicó con ella para conocer su perspectiva acerca del comportamiento y el aprendizaje de sus alumnos en la materia de español, y en particular sobre el desempeño de ellos en la lectura. Asimismo, indagó sobre la concepción que ella tenía de su papel como maestra, de los factores que dificultaban su labor y del apoyo que esperaba le fuera brindado por la psicóloga.

Al mismo tiempo se observó y realizó un registro anecdótico de la interacción profesor-alumno dentro del aula en la clase de español durante tres días.

Estas observaciones tenían como propósito conocer la forma en que la profesora conducía las actividades de enseñanza de la materia de español, la manera de desempeñarse de los niños dentro del salón de clases y el tipo de relación que existía entre ambas partes.

Además de lo anterior, la psicóloga platicó individualmente con las niñas y niños con el fin de conocer su opinión sobre la importancia que tenía la lectura y escritura para ellos (ver anexo 1A).



También se indagó acerca del trabajo de planeación, intervención y evaluación que realizaba la profesora, tanto en las estrategias, como en los materiales que empleaba; se le pidieron los formatos y materiales que utilizaba para planear su trabajo y para evaluar el desempeño de sus alumnos (ver anexo 2b).

Con base en toda la información obtenida, se determinaron las necesidades generales de la maestra y los niños, las conductas particulares a evaluar y los aspectos que abordó la intervención.

### **Ψ Fase de evaluación inicial**

Una vez realizadas las entrevistas con la maestra y los niños, la psicóloga le pidió a la profesora que juntas realizaran una evaluación que les permitiera conocer cómo se comportaban los alumnos generalmente en las clases y la forma en cómo eran conducidas las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Para ello, la psicóloga sometió a consideración de la profesora unos formatos de evaluación que elaboró con este fin. Le explicó los elementos que los conformaban, así como la forma de uso.

El registro estaba integrado por 16 indicadores, de los cuales 12 se relacionaban con la forma en que muestran los alumnos(as) su interés hacia la lecto-escritura y 4 en la forma en que son evaluados sus avances en dicha actividad. También, mencionó que cada uno de los indicadores tenía tres opciones de respuestas que indicaban la frecuencia con la que se manifiestan las conductas (ver anexo 3).

El formato para evaluar las estrategias de enseñanza de la maestra, estaba integrado por: 3 indicadores que se relacionaban con la manera de programar las actividades, 13 con la forma de motivar a los alumnos(as) y 7 con la manera de evaluar





el desempeño en la materia de español. La forma de responder era similar a la del formato anterior (ver anexo 4).

La maestra estuvo de acuerdo con el uso de los formatos, una vez concluida su clase de español procedió a registrar su desempeño y el de sus alumnos(as). La psicóloga hizo lo mismo, para después comparar y comentar los resultados obtenidos.

### **Ψ Fase de intervención**

Para Iniciar propiamente el trabajo conjunto entre la maestra y la psicóloga fue necesario pasar por diferentes etapas de adaptación y conocimiento mutuo.

En un primer acercamiento, la maestra solicitó a la psicóloga que la apoyará con actividades que sirvieran de complemento a la lectura. Para ello, la psicóloga recurrió a realizar actividades de juego que se relacionaban con la lectura como la lotería o adivinanzas, extraídas de los personajes o texto de lectura. Durante este tiempo la profesora observó como era la relación entre la psicóloga y los alumnos(as) y al término de las actividades se acercaba a retroalimentar su participación. Dichas observaciones se relacionaban con el tono de voz que empleaba y la falta de control sobre los alumnos(as), lo que ocasionaba un desorden en el salón, situación que no agradaba a la maestra. Por otro lado, manifestaba que le agradaban las actividades de trabajo, puesto que los niños y niñas ponían atención y se divertían. Esta forma de trabajo se realizó en cinco sesiones de una hora un día por semana.

En un segundo acercamiento, la psicóloga comentó a la profesora que realizaran actividades similares de manera conjunta. La maestra mostró disposición ha ello, y sugirió que durante la hora del recreo trabajaran en la planeación de actividades, mismas que serían conducidas por la psicóloga. Esta forma de trabajo se realizó durante otras cinco sesiones de una hora dos días por semana.



Durante este tiempo la psicóloga aprovecho el tiempo para platicar con la profesora sobre la filosofía del lenguaje integral propuesta por Goodman en 1986, compartiendo sus puntos de vista y señalado las ventajas y limitaciones de esta orientación.

La psicóloga le propuso a la maestra trabajar juntas bajo esta perspectiva, con el fin de favorecer el gusto e interés de los niños(as) por la lecto-escritura. Al mismo tiempo se le mostró a la profesora una guía para la planeación de actividades que consideraba la programación TARGET propuesta por Ames en 1990 (citada en Good y Brophy, 1995, p. 359), algunos principios del programa de la SEP y la filosofía del lenguaje integral (ver anexo 5).

La psicóloga comentó con la profesora sobre el programa TARGET, mencionó que alienta al profesor a estructurar su clase de tal forma que los estudiantes participen activamente en las actividades; así el profesor invita a los alumnos(as) a utilizar el lenguaje, los estimula para que hablen de las cosas que necesitan comprender, les muestra que es importante preguntar y escuchar, les sugiere que escriban acerca de lo que les ocurre con el fin de reflexionar sobre sus experiencias y las puedan compartir con los demás.

También, platicaron sobre los elementos de coincidencia con el programa de la SEP y la filosofía del lenguaje integral. Después de discutir esta propuesta de programación, la psicóloga y la profesora acordaron que planearían las actividades de la materia de español con base en la guía, y después analizarían los resultados. Asimismo, establecieron que trabajarían conjuntamente en la planeación y conducción de las actividades de la materia de español. Esto se realizaría dos días a la semana, durante un período de tres meses dedicando 50 minutos a la planeación.

La profesora y la psicóloga trabajaron en colaboración a lo largo de 36 semanas. En el anexo 6 se describe de manera general en que consistió el programa de apoyo y



colaboración. Algunos ejemplos del trabajo conjunto se presentan en los anexos 7, 8, 9 y 10. Se puede apreciar que la mayoría de las actividades planeadas abarcaron tres sesiones. En la parte correspondiente a la evaluación del aprendizaje, la cual se realizó con las actividades del libro de Español, la psicóloga solamente apoyaba a la profesora en la revisión del desempeño de los niños(as), no intervenía en la evaluación de las actividades.

Al término de este tiempo, la psicóloga le manifestó a la profesora que si podía seguir asistiendo a las clases en calidad de observadora y apoyaría solamente en la planeación de actividades. Esta situación molestó a la maestra, expresando que el trabajo realizado hasta el momento servía como experiencia y formación a la psicóloga, puesto que fuera como fuera, ella ya contaba con el conocimiento y la práctica que le permitían enseñar.

Ante tal situación, la psicóloga y la profesora acordaron seguir trabajando el resto del ciclo escolar tal como lo venían haciendo.

#### **Ψ Fase de evaluación final**

Al término de la fase de intervención se procedió a evaluar nuevamente el desempeño de la profesora y de sus alumnos(as) durante una clase de español. Se registraron las conductas de la profesora y alumnos(as) de igual forma que en la evaluación inicial. También, se consideró el trabajo de planeación que realizaba la profesora y se volvió a pedir la opinión de los niños(as) y de la maestra sobre la importancia de la lectura. Con base en el análisis de todos estos elementos, se evaluó la efectividad de la intervención.



## Capítulo 6

### Resultados

#### Fase de detección de necesidades.

La psicóloga observó que la maestra se esforzaba porque todos sus alumnos y alumnas aprendieran; sin embargo, varios factores obstaculizaban su labor.

1. El espacio en el salón de clases era limitado, a lo cual se agregaba que todos los niños dejaban sus mochilas tiradas en el piso; ello impedía que los niños y niñas se desplazaran fácilmente por el salón.

2. Los alumnos(as) frecuentemente trabajaban en parejas o en equipo de cuatro personas y como todos requerían tener sobre la mesa sus materiales de trabajo, frecuentemente peleaban entre sí por el espacio.

3. También ocurría que cuando la maestra realizaba un ejercicio en el pizarrón, los alumnos(as) se distraían y se ponían a jugar, lo que originaba que la maestra les llamara la atención.

4. La maestra seguía un modelo tradicional de enseñanza, por lo cual la participación de los alumnos(as) era limitada. Se pudo apreciar que ella elegía los temas a abordar y las estrategias o actividades a realizar, procurando apegarse lo más posible al programa de la SEP. Para impartir la clase sólo utilizaba los libros de texto y algunos esquemas gráficos que ella hacía y colocaba en el pizarrón. Generalmente, la maestra iniciaba la clase preguntando la fecha a los alumnos(as), posteriormente ella decía el tema a trabajar y en algunas ocasiones hacía una exposición breve sobre éste, para que después los niños y niñas se remitieran a la página del libro correspondiente e hicieran la actividad que ahí se describía.

Se notó que la mayoría de los alumnos(as) no se atrevían a preguntar espontáneamente cuando tenían dudas; sólo lo hacían cuando la maestra les preguntaba si habían entendido todo bien. También se observó que cuando ella



revisaba el trabajo de los niños(as) individualmente, por lo general sólo señalaba los errores; eran pocas las veces que se detenía a explicarles o a orientarlos para que corrigieran sus errores. Tampoco mencionaba los logros o aciertos que tenían los alumnos y alumnas, y cuando ellos se equivocaban en más de dos ocasiones o se les olvidaba algún material de trabajo, la maestra se molestaba y les llamaba la atención.

Los resultados que se obtuvieron a través de las entrevistas realizadas a los niños(as) del grupo, y que muestran la opinión de éstos por la escuela y por el trabajo académico, complementan los resultados anteriores. En la tabla 2 se presenta de manera general el tipo de respuestas que emitieron los alumnos(as) a las preguntas realizadas por la psicóloga. Las respuestas individuales se pueden observar en el anexo 1A.

**Tabla 2. Intereses de los alumnos(as) por la escuela al inicio y término del ciclo escolar**

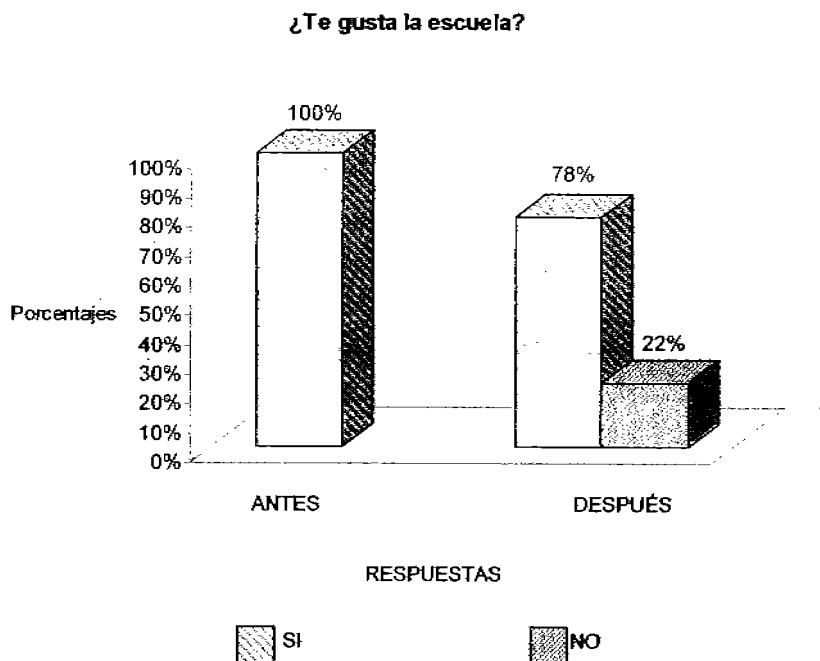
Preguntas	Respuestas	% inicial	Respuestas	% final
1. ¿Te gusta la escuela?	- Sí	(100%)	Sí No	(78%) (22%)
2. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?	- Trabajar y estudiar - Ejercicios de educación física - Otras (correr, dibujar, jugar)	(47%) (47%) (6%)	- Trabajar y estudiar - Ejercicios de educación física - Otras (correr, dibujar, jugar)	(81%) (19%) (0%)
3. ¿Es importante aprender a leer y escribir?	- Sí	(100%)	- Sí	(100%)
4. ¿Para que te sirve aprender a leer y escribir?	- Para leer lo que me pide la maestra (cuentos, revistas, libros) - Para comunicarme - Para mejorar mi futuro - Para pasar de año escolar	(60%) (13%) (14%) (13%)	- Para leer lo que me pide la maestra (cuentos, revistas, libros) - Para comunicarme - Para mejorar mi futuro - Para pasar de año escolar	(75%) (15%) (15%) (0%)

Para apreciar los cambios en las opiniones de los niños y niñas a continuación se presentan los resultados en gráficas.



En la figura 1, la cual corresponde al gusto de los alumnos(as) por la escuela, se puede observar que en al principio del ciclo escolar todos opinaban que "sí" y al final es llamar la atención, el hecho de que 7 de los 32 alumnos(as) manifestaron que "no" les gustaba la escuela, lo que hace suponer múltiples razones, como son: el exceso de trabajo en época de examen, el cansancio físico y mental que se experimenta al final del año, a problemas de convivencia, etc., razones que por falta de tiempo no se indagaron a fondo.

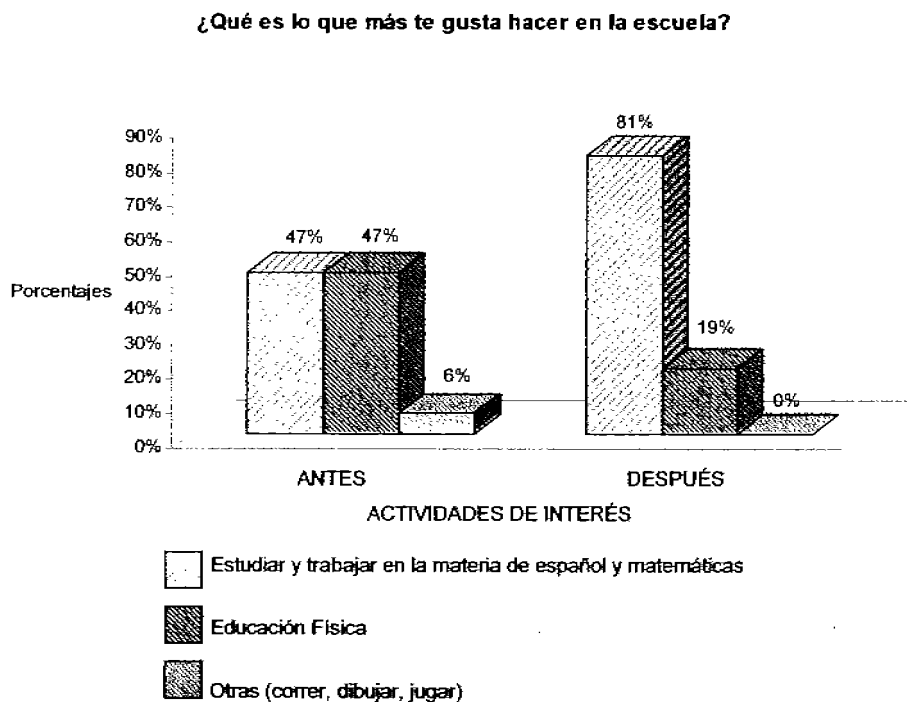
**Fig. 1. Opiniones de las niñas y los niños sobre su gusto por la escuela antes y después de la intervención**





En la figura 2, se presentan los resultados correspondientes a lo que los alumnos(as) gustaban hacer en la escuela. En esta gráfica se ve que incrementó en interés de los alumnos(as) por trabajar en las materias propiamente académicas y disminuyó el interés por las actividades recreativas.

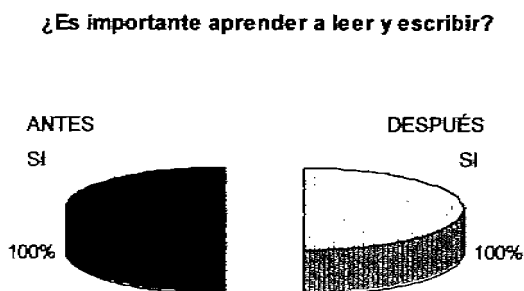
Fig. 2. Opiniones de las niñas y niños sobre sus intereses antes y después de la intervención.





La figura 3, se observa que los niños y niñas consideraron al inicio y final del ciclo escolar que "sí" es importante aprender a leer y escribir

**Fig. 3 Opiniones de las niñas y niños sobre la importancia de aprender a leer y escribir antes y después de la intervención**

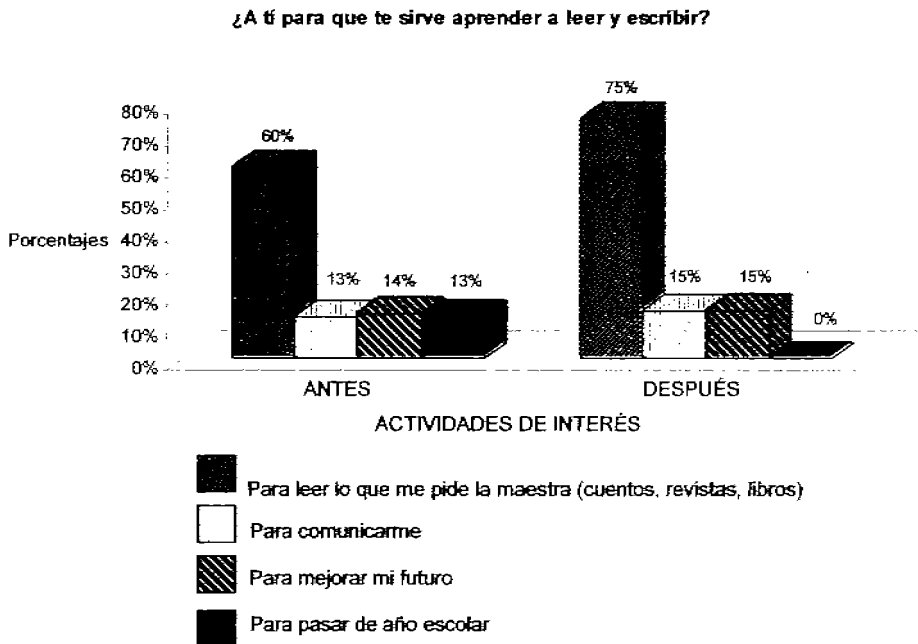






En la figura 4, se observa que se incrementó el número de alumnos(as) que centran la utilidad de la lecto-escritura en el aprendizaje del contenido de los textos y en la necesidad de comunicarse con los demás.

**Fig. 4. Opiniones de las niñas y niños sobre la utilidad de aprender a leer y escribir antes y después de la intervención.**



Al inicio y final del ciclo escolar, se platicó con la maestra para conocer la forma en que planeaba, realizaba y evaluaba el aprendizaje de sus alumnos. En la entrevista inicial con la maestra, se pudo obtener el material de programación que empleaba para impartir la materia de español, en el cual presentan los propósitos generales a cubrir y un ejemplo de la programación bimestral de los contenidos a trabajar en la materia de español (ver anexo 2b).



En la tabla 3 se presenta un comparativo de las opiniones de la profesora sobre la forma en que planeaba, realizaba y evaluaba el aprendizaje de sus alumnos(as) antes y después del trabajo conjunto con la psicóloga. Se observa que al final ella se preocupaba por conocer los intereses y necesidades de sus alumnos(as) y por considerarlos en la planeación de las actividades. Asimismo, ella expuso que sus alumnos se encuentran motivados para aprender a leer.

**Tabla 3. Opiniones de la profesora sobre su trabajo de planeación, intervención y evaluación en el salón de clases, antes y después de la intervención.**

PREGUNTAS	RESPUESTAS	
	ANTES	DESPUÉS
1. ¿Qué hace usted para conocer las necesidades de sus alumnos en relación con la lectura?	Pido a los niños y niñas que realicen diferentes tipos de lectura, de esta forma identifico la problemática de cada uno.	Observo qué y cómo leen, así como lo que escriben y platican; eso me da una idea de cuáles son sus propios intereses y cuáles los de sus papás.
2. ¿Cómo realiza la planeación de sus actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectura?	Primero elijo la lectura, luego la leo y pienso en el enfoque que quiero trabajar (leer, comprender, analizar, complementar, organizar ideas, etc.).	No basta con conocer cuáles son los intereses de los alumnos(as), sino realmente tomarlos en cuenta cuando se hace una planeación, con el fin de favorecer la motivación hacia el aprendizaje.
3. ¿Utiliza algún formato especial para la planeación de sus actividades?	Sí, utilizo unos formatos de trabajo en los que se registra la asignatura a abordar, el contenido, los objetivos, generales y específicos y los conocimientos previos. Asimismo, al terminar la actividad anoto las observaciones relativas al desempeño de los niños(as).	Sí, el formato de la SEP, pero ahora le hago algunas modificaciones.
4. ¿Qué tipo de estrategias utiliza para que sus alumnos aprendan a leer?	Me apoyo en la lectura de cuentos, ilustraciones, complementar historias, poner a leer lecturas cortas, etc.	Toda clase de material de lectura, como revistas, cuentos y libros de texto. A veces platicamos sobre algún programa de televisión para analizarlo.
5. ¿Cómo, cuándo y qué materiales emplea para evaluar la lectura de sus alumnos?	Generalmente, les pido que me lean de manera individual, así detecto a través de leer al grupo o a mí, los problemas que tengan entonación, fluidez, volumen, etc.	Me relaciono más con las cosas que hacen, pongo atención a lo que leen y escriben durante las actividades, así como cuando me comentan una cuestión en particular. La mayoría de las ocasiones procuro relacionarlo con un tema que ya se haya visto o se vaya a trabajar.
6. ¿Cómo motiva a sus alumnos para que lean?	Poniendo el ejemplo, es decir leyéndoles, además les pido a los padres de familia que una vez por semana lean un cuento y realicen una actividad, para reforzar la lectura, y motivar a sus hijos a que lean en su casa.	Dándoles a escoger entre dos actividades diferentes, pero con el mismo objetivo; por ejemplo, la lectura de un cuento en grupo o la lectura pero que la representen a través de una radionovela.
7. ¿Cómo es la motivación de sus alumnos en el aprendizaje de la lectura?	Regular, ya que me he dado cuenta de que por el hecho de que ya saben leer y escribir, en algunas ocasiones consideran que ya no es necesario esforzarse en la lectura y escritura.	Considero que la mayoría de los niños y niñas están motivados para aprender a leer, y esto tiene que ver con el interés de poder comunicarse a través de lo que escriben y ven en los libros, revistas, anuncios, etc.



Los resultados obtenidos a través de la evaluación realizada por la maestra y la psicóloga en lo referente al tipo de estrategias de enseñanza, se resumen en la tabla 4 la cual permite apreciar de manera general el porcentaje de las estrategias utilizadas por la maestra en la clase de español.

Tabla 4. Información general de las estrategias de enseñanza utilizadas por la maestra antes y después de la intervención.

Frecuencia de uso de estrategias de enseñanza	Registro inicial de la profesora		Registro inicial de la psicóloga		Registro final de la profesora		Registro final de la psicóloga	
	Total de estrategias	%	Total de estrategias	%	Total de estrategias	%	Total de estrategias	%
<b>Casi siempre</b>	15	<b>65%</b>	9	<b>39%</b>	19	<b>82%</b>	12	<b>52%</b>
<b>A veces</b>	8	<b>35%</b>	9	<b>39%</b>	4	<b>18%</b>	11	<b>48%</b>
<b>No</b>	0	<b>0</b>	5	<b>21%</b>	0	<b>0</b>	0	<b>0</b>

Tal como se puede observar, al inicio del ciclo escolar, en la categoría de "casi siempre" la profesora afirmaba que aplicaba en la mayoría de las veces el 65% de las estrategias que motivaban la participación de sus alumnos(as), sin embargo, la percepción de la psicóloga fue diferente, ella sólo consideraba que empleaba el 39% de dichas estrategias regularmente.

En un inicio del trabajo conjunto, la psicóloga observó que los alumnos(as) nunca tenían la oportunidad de elegir actividades y materiales que les interesaran, no los estimulaba a esforzarse y no fomentaba la auto-evaluación. Sólo a veces mencionaba el objetivo de la actividad, en ocasiones empleaba actividades diversas que estimulaban el interés de los alumnos(as) y no promovía regularmente el trabajo en equipo. Al evaluar el desempeño de sus alumnos(as) se centraba en la corrección de errores, sólo a veces elogiaba sus esfuerzos y logros.

Al finalizar el ciclo escolar, después del trabajo conjunto en la planeación, instrucción y evaluación de las actividades de enseñanza, se pudo observar un incremento en la apreciación de la maestra y de la psicóloga sobre la utilización de estrategias que ella empleó para motivar la participación de los alumnos(as).



Prácticamente, estos cambios tienen que ver más con la manera en cómo era dirigida la clase. De acuerdo con la perspectiva de ambas, antes de iniciar la actividad, la maestra tomaba un tiempo para preguntar a sus alumnos(as) lo que sabían o querían saber en relación al tema de la clase. Asimismo, ella daba las instrucciones de manera clara y precisa y estimulaba el interés de los niños(as) a través de diversos materiales de trabajo. También se modificó la forma como evaluaba el desempeño de sus alumnos(as); la maestra promovía que sus alumnos(as) apreciaran sus aciertos y analizaran sus errores, al mismo tiempo que elogiaba sus esfuerzos de manera general. En esta última evaluación según la perspectiva de la maestra, el porcentaje de estrategias que empleaba para favorecer la motivación de sus alumnos(as) y que correspondían a la categoría de "casi siempre" se incrementó de 65% a 82%. La psicóloga registró un incremento de 39% a 52%.

En la categoría de "a veces" hubo una menor utilización de estrategias por parte de la maestra, puesto que pasó de un 35% inicial a un 18% final, mientras que para la psicóloga fue de un 18% a un 48%. Cabe señalar, que en la categoría de "no" la psicóloga en un inicio había registrado que un 21% de las estrategias no eran utilizadas por la maestra, sin embargo en la evaluación final se decrementó a cero, ya que de acuerdo con su apreciación la maestra mostraba entusiasmo por el trabajo realizado por sus alumnos(as), así como una mayor participación por parte de los niños y niñas en la elección de materiales y temas para trabajar en clase. Para mayor referencia ver la tabla 5.

**Tabla 6. Evaluación inicial y final de las estrategias de enseñanza de la maestra que motivan la participación de sus alumnos(ae).**

INSTRUCCIONES: Registre usted las acciones que emplea. Haga esto al término de una clase y siempre después de haber registrado el comportamiento de los alumnos. Considere tanto el trabajo de planeación como la conducción de la clase. A continuación se presenta un listado de estrategias de enseñanza y a la derecha de cada una se presentan tres opciones de respuesta (si, a veces, no). Marque usted la que indique con mayor precisión su uso.

ACCIONES	Psicóloga: XXXXX						Grupo: 2° grado						Duración: 15 minutos										
	Maestra: XXXXX						Psicóloga: XXXXX						Duración: 15 minutos										
	Presencia de Conductas												Presencia de Conductas										
	Casi siempre			A veces			No			Casi siempre			A veces			No							
	Mees	Paicó	loga	Mees	Paicó	loga	Mees	Paicó	loga	Mees	Paicó	loga	Mees	Paicó	loga	Mees	Paicó	loga					
<b>¿Cómo programa las actividades de enseñanza de la lecto-escritura?</b>																							
1. Planea considerando las capacidades de sus alumnos	✓	✗																					
2. Planea considerando los intereses de sus alumnos	✓			✗																			
3. Hace un plan que incluya actividades, estrategias y materiales de enseñanza-aprendizaje	✓	✗																					
<b>¿Cómo motiva a sus alumnos?</b>																							
1. Inicialmente da a conocer el objetivo a lograr en la sesión	✓						✗																
2. Pregunta a sus alumnos lo que saben acerca del tema	✓			✗																			
3. Da instrucciones claras y precisas	✓																						
4. Se dirige a sus alumnos respetuosa y cordialmente	✓																						
5. Se dirige a sus alumnos con palabras de aliento (ejemplo: ¡tu puedes!, ¡inténtalo!)	✓																						
6. Muestra entusiasmo hacia el trabajo de sus alumnos	✓																						
7. Permite que sus alumnos propongan temas para trabajar en clase	✓																						
8. Permite que sus alumnos participen en la elección de materiales para trabajar en clase	✓																						
9. Estimula el interés de sus alumnos a través de materiales muy diversos	✓																						
10. Estimula el interés de sus alumnos a través de actividades de lectura muy diversas	✓																						
11. Promueve el trabajo en equipo																							
12. Estimula a sus alumnos a opinar sobre el tema	✓																						
13. Práctica con sus alumnos sobre la utilidad del tema a tratar	✓																						
<b>¿Cómo evalúa el desempeño de sus alumnos en la lecto-escritura?</b>																							
1. Elige los logros de sus alumnos de manera general	✓																						
2. Elige los logros de sus alumnos de manera individual	✓																						
3. Elige los esfuerzos de sus alumnos de manera general	✓																						
4. Elige los esfuerzos de sus alumnos de manera individual	✓																						
5. Muestra entusiasmo por logros de sus alumnos en la lecto-escritura	✓																						
6. Promueve que sus alumnos describan y valoren sus aciertos	✓																						
7. Promueve que sus alumnos analicen sus errores	✓																						
<b>Total de estrategias empleadas</b>	15	9		8	9	0	5			19	12	4	11	0	0								
<b>% de estrategias empleadas</b>	65%	39%		35%	39%	0	21%			82%	52%	18%	48%	0	0								

✓ Signo utilizado por la maestra en su valoración  
 ✗ Signo utilizado por la psicóloga en su valoración



En cuanto a la motivación de las niñas y los niños en la clase de español, se puede observar en la tabla 6 los resultados generales obtenidos en la evaluación inicial y final realizados por la maestra y la psicóloga.

Tabla 6. Información general de la motivación presente en los alumnos(as) durante la clase de español antes y después de la intervención.

Presencia de conductas	Registro inicial de la profesora		Registro inicial de la psicóloga		Registro final de la profesora		Registro final de la psicóloga	
	Total de conductas	%	Total de conductas	%	Total de conductas	%	Total de conductas	%
<b>Casi siempre</b>	9	<b>56%</b>	2	<b>12%</b>	9	<b>56%</b>	9	<b>56%</b>
<b>A veces</b>	7	<b>44%</b>	9	<b>56%</b>	7	<b>44%</b>	5	<b>32%</b>
<b>No</b>	0	<b>0</b>	5	<b>32%</b>	0	<b>0</b>	2	<b>12%</b>

Como se puede apreciar la percepción de la maestra, es idéntica en la evaluación inicial y final. La maestra registró que los niños(as) presentaron “casi siempre” el 56% de las conductas que muestran motivación. La percepción de la psicóloga fue diferente, al inicio registró que los niños(as) presentaban regularmente el 12% de las conductas y que “algunas veces” mostraban el 56% de éstas.

La psicóloga observó inicialmente que los alumnos(as) sólo ocasionalmente manifestaban agrado o entusiasmo durante la actividad y participaban o hacían preguntas a la maestra. Asimismo, los niños(as) no participaban en la elección de temas o materiales de su interés, no expresaban sus opiniones sobre el tema de la clase y no platicaban con la profesora sobre la forma de mejorar su desempeño.

Al concluir el ciclo escolar, la psicóloga registró que los alumnos(as) mostraban casi siempre el 56% de las conductas que indican motivación y algunas veces el 32%. Finalmente, se observó que la maestra permitía a los alumnos(as) participar en la elección de materiales y actividades, y que ellos mostraban confianza para platicar sobre sus experiencias u opiniones acerca del tema que se iba a trabajar y también para preguntar a la maestra sobre lo que no entendían. Para mayor referencia ver la tabla 7.





## Capítulo 7

### Discusión y Conclusiones

Como se recordará, el presente trabajo surgió a partir de la siguiente pregunta ¿se puede incrementar la motivación de un grupo de alumnos hacia la lectura, si el profesor y el psicólogo planean y conducen actividades de enseñanza-aprendizaje considerando la filosofía del lenguaje integral?

La realidad, es que la respuesta es más compleja de lo que se pensaba. En un inicio la psicóloga, que escribe el presente trabajo, llegó a pensar que sólo se requería un cambio en la actitud y estrategias del maestro(a); sin embargo, el trabajo realizado a lo largo del ciclo escolar, le hizo ver las numerosas dificultades que enfrentan los profesores día a día; surgen situaciones externas que no se contemplan al momento de planear las actividades; por lo tanto, frecuentemente se requiere modificar o adecuar las actividades que se tenían programadas.

Trabajar en este proyecto fue un reto. Primero, porque conseguir que un profesional de la enseñanza permita que otra persona contribuya dentro de su espacio laboral no es fácil, requiere de ambas partes una actitud de colaboración que no se estudia y no se adquiere en la formación profesional. Segundo, porque a niños(as) y adultos(as) nos cuesta trabajo reconocer que todos los días aprendemos de las personas que nos rodean y tercero, que no se contaba con los tiempos y el espacio adecuado para trabajar de manera conjunta con la maestra, lo cual hizo más difícil y laboriosa la tarea.

Gran parte de los profesores enfatizan el aprendizaje individualista y competitivo, debido a que consideran que el aprendizaje cooperativo obstaculiza el ritmo de trabajo de cada alumno(a) (Johnson y Johnson, 1989). Esto se pudo observar claramente al inicio de la investigación, pues como se recordará, aunque la maestra formaba pequeños grupos de trabajo, cada uno de los integrantes del equipo realizaba sus





actividades de manera individual. Incluso la maestra, llegó a comentar que el trabajar en equipo no era algo que le agradara mucho, ya que los niños y niñas se distraían con facilidad y no todos trabajaban al mismo tiempo, lo que provocaba un gran alboroto en el salón y terminaba por molestar a la maestra.

También se observó que los alumnos(as) competían entre sí para ver quién terminaba más rápido la actividad y dirigirse al escritorio de la profesora para ser calificados. Esta situación resultaba incómoda para la maestra, ya que los niños(as) que terminaban su actividad regresaban a su lugar a platicar y hacer desorden.

De ahí la necesidad de utilizar otras actividades de enseñanza que mantuvieran interesados a los alumnos y alumnas. Por ello, se había planeado que maestra y psicóloga analizaran conjuntamente la evaluación de las estrategias empleadas y el desempeño de los alumnos(as). Sin embargo, debido a la falta de coordinación y tiempo, no fue posible comentar sobre las diferencias de apreciación entre maestra y psicóloga; se desconoce el criterio que empleó la maestra al momento de hacer la evaluación.

Considerando la sobrevaloración que hizo inicialmente la maestra de su trabajo y el de sus alumnos(as), la psicóloga se dio a la tarea de platicar con la profesora al final de cada sesión; esto con el fin de poder intercambiar sus observaciones y de esta manera lograr mayor comunicación entre ambas.

El trabajo continuo que se realizó entre la profesora y la psicóloga, permitió que la psicóloga conociera y entendiera más los problemas y necesidades de la maestra y de los niños(as) y también se logró que la maestra enfocara más su atención en las necesidades de sus alumnos(as). Poco a poco la maestra integró en su forma de trabajo algunas técnicas de enseñanza diferentes y algunas actividades de la filosofía integral de lenguaje.



La integración de la filosofía del lenguaje integral al trabajo con los niños y niñas no se logró de un día para otro, requirió de un proceso en el cual la psicóloga y maestra analizaban lo que ocurría en el aula, argumentaban, proponían, acordaban y experimentaban nuevamente.

Hacer ajustes y cambios al plan de trabajo, tal y como lo menciona Fraser (1986), favorece las condiciones de aprendizaje, pues la motivación de los alumnos(as) mejora significativamente. La psicóloga observó que gradualmente los niños y niñas mostraban mayor agrado por las actividades y participaban más activamente en clase, puesto que la maestra les daba la oportunidad de elegir materiales, juegos y actividades que favorecieron su desempeño.

} Cabe señalar que las actividades de lectura que se trabajaron a lo largo del ciclo escolar, fueron retomadas tal cual del libro de lecturas de 2° de primaria, lo que se modificó fue la forma de abordar el contenido de la lectura.

Los cambios en la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje trataron de apegarse a los lineamientos de la filosofía del lenguaje integral propuesta por Goodman (1986, p. p. 37-42):

a) Una teoría del aprendizaje, la cual señala que el lenguaje se aprende fácilmente si es real, relevante, tiene sentido y es funcional, lo cual implica que se le vincula con el contexto. Es personal y social, dado que surge desde el individuo, a partir de su necesidad de comunicación y es modelado desde afuera para que se adecue a las normas sociales.

b) Una teoría del lenguaje donde la escritura y la lectura son consideradas como procesos dinámicos y constructivos, ya que el escritor decide cuánta información le proporcionará a un lector, para que éste pueda inferir y recrear lo que el escritor creó primero. Los lectores se acercarán al texto con el bagaje de sus propios conocimientos, valores y experiencias, que les ayudará a entender lo que leen.

c) Una visión de la enseñanza, puesto que los maestros del lenguaje integral guían, apoyan, monitorean, alientan y facilitan el aprendizaje, pero no lo controlan. Asimismo, modifican constantemente el uso de los materiales y textos con el fin de satisfacer las necesidades de los alumnos.



d) Una visión del curriculum que se elabora a partir de los intereses y experiencias que los niños tiene fuera del escuela\*.

La puesta en marcha de estos cuatro principios básicos que sustentan a la perspectiva del lenguaje integral, permitió a la profesora llevar a cabo una enseñanza distinta donde la opinión de los alumnos y alumnas era tomada en consideración, al mismo tiempo que respetaba las experiencias de los niños y niñas para que ninguno de ellos se sintiera en desventaja con los demás.

Al finalizar el ciclo escolar la maestra comentó que para evaluar la lectura de sus alumnos(as) y sus necesidades, no basta con ponerlos a leer de forma individual o grupal, si no que también “pongo atención a lo que leen y escriben durante las actividades, así como cuando me comentan una cuestión en particular”. Por lo tanto, al final la maestra consideraba el aprendizaje del lenguaje en la comunicación cotidiana, ya que el lenguaje nos habilita para compartir nuestras experiencias, para aprender unos de otros, para enriquecer enormemente nuestro intelecto, puesto que nos permite vincular nuestras mentes con las de otros seres humanos (Goodman, 1986).

Los resultados obtenidos con los niños y niñas demostraron la estrecha relación que existe entre el aprendizaje y la motivación; un alumno aprende porque se encuentra motivado. Al mismo tiempo aprender se convierte en una motivación, ya que cuando un alumno se da cuenta de la utilidad de lo que aprendió, experimenta mayor interés por adquirir mayores conocimientos o habilidades. Al igual que los alumnos y alumnas, el profesor también experimenta la motivación, ya que sin ésta, la tarea de enseñar sería reducida a una actividad mecánica, ya que no hay que dejar de lado que dentro del sistema educativo, se ha considerado que el rol del docente es el de un operario o técnico que aplica planes, programas o metodologías pensadas por otros.

Por ello, “Schön (1992), plantea que la formación de un docente debe ser práctico reflexivo. La formación de un práctico reflexivo se estructura alrededor de unas prácticas que pretenden ayudar a los estudiantes a adquirir diversas formas de



conocimiento, que resulten esenciales a su competencia académica, personal o profesional. En este sentido, los talleres de trabajo y las actividades en escenarios naturales, una buena tutoría, así como ciertas formas de interacción entre estudiantes y profesores constituyen las piezas clave de la propuesta" (citado en Díaz Barriga y Hernández, 1998, p. 9).

El papel del profesor es fundamental y determinante, ya que tiene como fin facilitar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus alumnos en el aspecto físico, intelectual y social. Esta es una tarea sumamente difícil, puesto que se tiene que considerar las características particulares de sus alumnos(as) y las expectativas de éxito y/o fracaso cambiantes de un día a otro, las cuales dependen de la aceptación y valoración de los demás (De la Cruz y González, 1989).

La psicóloga, que formó parte del proceso del cambio en el aula, pudo apreciar una mejoría sustancial en la interacción social de los alumnos(as); por ejemplo, la relación se hizo menos competitiva y de mayor cooperación. Aunque en el trabajo de equipo no se logró una participación amplia de todos los miembros, cada uno de los alumnos(as) aprendió a cumplir con la responsabilidad asignada y cuando tenían dudas se dirigían a la maestra o se ayudaban entre compañeros con el fin de realizar mejor su trabajo. Asimismo, se observó que niños y niñas manifestaban mayor interés ante la actividad cuando la maestra los tomaba en cuenta para planearla o cuando se les permitía una participación más activa y amplia. También la maestra percibió el cambio, pues en la entrevista final ella afirmó: "la cooperación entre los alumnos(as) y yo, facilita el trabajo en clase y la forma de convivir unos con otros".

Gradualmente se fue modificando el trabajo dentro del aula, no hay que olvidar que existe un factor evolutivo en todo proceso de enseñanza-aprendizaje. El trabajo aquí realizado confirma los planteamientos de Alonso (1991) y de Goodman (1986), que atribuyen parte del éxito que obtienen los alumnos y alumnas, al ambiente que proporciona el profesor.



Definitivamente, la actuación de la profesora dentro del ámbito escolar orientó a los alumnos(as) a alcanzar las metas de aprendizaje, pues tal y como lo menciona Alonso (1991), las formas de presentar y estructurar el trabajo, la organización de las actividades y la retroalimentación cualitativa de la profesora hacia los alumnos y alumnas promueve el interés de ellos por el trabajo.

### Ψ Limitaciones

No fue posible llevar a cabo el procedimiento como se había planeado. Se había establecido que se video grabaría una sesión normal de la clase de español, tanto al inicio como al final de la intervención, con el fin de que tanto la psicóloga como la maestra pudieran registrar lo ocurrido y después comentar los resultados. Se esperaba que esta tarea de análisis conjunto, condujera a acordar estrategias que favorecieran la motivación de los alumnos(as).

Esto no se pudo hacer debido a que la maestra nunca tuvo el tiempo para ver las video-grabaciones. Como ocurre regularmente en las escuelas oficiales, la maestra trabajaba en los dos turnos (matutino y vespertino) y no disponía de tiempo libre. A pesar de ello, se considera que la video-grabación puede ser muy útil, ya que permite captar situaciones que no se apreciaron en el momento en que ocurrieron.

También, hay que señalar que debido a la falta de espacio, materiales y estructura física, no se pudo establecer un espacio de libre acceso para una pequeña biblioteca, pues aunque se contaba con libros de diferentes temas, éstos se encontraban en un estante de la profesora, lo que impedía que los niños y niñas pudieran tomarlos libremente.

Se reconoce que faltó hacer difusión del trabajo de las niñas y niños, tanto al interior de la escuela, con demás compañeros y maestros, como con los padres de familia. Ocurrió que maestra y psicóloga se involucraron tanto en el trabajo que nunca



nació la inquietud de compartirlo con los demás, lo cual hubiera sido muy estimulante para los alumnos(as) y hubiera servido para interesar a otros maestros.

Es importante considerar que el trabajo fue realizado con un grupo de niños y niñas de una escuela oficial de nivel socio-económico medio bajo y que por lo tanto los resultados no se pueden generalizar a otros niños o maestros.

### **Ψ Sugerencias**

Se sugiere que la promoción de la lecto-escritura considere todos los elementos del ambiente escolar y no se restrinja al trabajo dentro del salón de clases en la materia de español.

También es importante conocer a fondo la perspectiva que tiene el docente de su propia forma de enseñar, qué lo motiva a realizar su trabajo y las metas que desea alcanzar en su campo profesional.

Es necesario señalar la falta de cooperación que regularmente existe en el sistema educativo mexicano, tanto entre los profesionales de la enseñanza como entre docentes y autoridades. Ello ha representado un obstáculo, para entender los problemas, para encontrar alternativas de solución y para llevarlas a la práctica. Frecuentemente ocurre que las autoridades no permiten realizar cambios a los contenidos escolares.

La autora de la presente investigación, considera que la experiencia que adquirió trabajando dentro del salón de clases fue muy satisfactoria, pues no sólo compartió con la maestra la experiencia de enseñar, sino que experimentó con los alumnos y alumnas la emoción de aprender. Además, esta experiencia le sirvió para que hiciera conciencia de lo difícil que es pararse día a día frente a un grupo de niños(as) que están esperando ser guiados hacia un nuevo conocimiento.



## REFERENCIAS

- Ψ Alonso, T. J. (1991). *Como enseñar a pensar*. Madrid: Santillana.
- Ψ Ames, C. y Archer, J. (1988). *Achievement goals in the classroom: students' learning strategies and motivation processes*. *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267.
- Ψ Ausubel, D. P. (1978). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ψ Biehler, F. R. y Snowman, J. (1990). *Psicología aplicada a la enseñanza*. México: Limusa.
- Ψ Coll, C., Palacios, J. y Marchesi A. (1990). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.
- Ψ Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Orrubia, J., Solé, I., Zavala, A. (1993). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Graó.
- Ψ Deci, L. E., Pelletier, G. L., Ryan, M. R. y Vallerand, J. R. (1991). *Motivation and Education: the self-determination perspective*. *Educational Psychologist*, 26 (3 y 4), 325-346.
- Ψ De la Cruz, G. S. y González, G. J. (1989). *Tareas escolares en la escuela primaria*. Tesis de Licenciatura. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ψ Delval, J. (1994). *Desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI Editores.



- Ψ Díaz Barriga, A. F. y Hernández, R. G. (1998). ***Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.*** México: McGraw-Hill.
- Ψ Dirie, C. y Oiberman, I. (2001). ***La profesión docente en el mercado de trabajo actual.*** [www.amersur.org](http://www.amersur.org).
- Ψ Echeita, S. G. (1990). "El aprendizaje cooperativo. Un análisis psicosocial de sus ventajas respecto a otras estructuras de aprendizaje." En P. Fernández Berrocal y M. A. Melero Zabal (Comps.). ***La interacción social en contextos educativos.*** Madrid: Siglo XXI.
- Ψ Fraser, B. J. (1986). ***Classroom environment.*** London: Croom Helm.
- Ψ Good, T. y Brophy, J. (1995). ***Psicología Educativa Contemporánea.*** México: McGraw-Hill.
- Ψ Goodman, K. (1986). ***What's whole in whole language?*** (C. Gillman, Trad.). Canada: Scholastic.
- Ψ Hernández, P. (1989). ***Diseñar y enseñar. Teoría y técnica de la programación y del proyecto docente.*** Madrid: Narcea.
- Ψ Hernández, S. R., Fernández, C. C. Y Batista, L. (1991). ***Metodología de la investigación.*** México: McGraw-Hill.
- Ψ Hernández, R. G. (1997a). ***El enfoque cognitivo: descripción e implicaciones educativas.*** México: Facultad de Psicología, UNAM.





- Ψ Hernández R. G. (1997b). *El papel del estudiante en el aprendizaje instruccional*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ψ Herrera, B. C. (2004, Diciembre 7). *A la baja en este gobierno el rendimiento escolar: OCDE*. La Jornada. p.1.
- Ψ Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition theory and research*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Ψ Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Johnson, E. (1990). *Circle of learning: Cooperation in classroom*. Minnesota: Interaction Book Company.
- Ψ Lara, B., D. (2000). *Las concepciones sobre la lectura y su aprendizaje en la escuela en niños de tercer grado de primaria*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ψ Monero, C. (1986). *Psicología evolutiva*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Ψ Papalia, D. y Wendkos, S. (1994). *Desarrollo humano*. Colombia: McGraw-Hill.
- Ψ SEP, (1993). *Planes y programas de estudio de la educación básica*.
- Ψ SEP, (1995). *Programas de Desarrollo Educativo 1995-2000*.
- Ψ SEP, (2001). *Normatividad Académica mediante el cual se establecen el plan y los programas de estudio para la educación primaria*. [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)
- Ψ SEP, (2001-2002). *Libros de lectura y ejercicios de español de 2º grado*.
- Ψ SEP, (2004). *Estadísticas principales del ciclo 2003-2004*. [www.sep.gob.mx](http://www.sep.gob.mx)



Ψ Tobin, K. y Jakubowski, E. (1988). *Teachers' Personal Epistemologies and Classroom Learning Environments*.

Ψ Woolfolk, E. (1990). *Psicología educativa*. México: Prentice Hall.



# ANEXOS



## ANEXO 1

### MATERIAL PARA EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

Guía de entrevista para conocer los intereses y gustos de los alumnos(as)  
por la escuela

Nombre: \_\_\_\_\_ Edad: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_

¡Hola amiguito!

Con el fin de apoyarte mejor en este nuevo año escolar, te pedimos que respondas las siguientes preguntas.

1. ¿Te gusta la escuela?
2. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?
3. ¿Es importante aprender a leer y escribir?
4. ¿A ti para qué te sirve aprender a leer y escribir?

ANEXO 1A

Respuestas de los niños y niñas al cuestionario de ¿cuáles son sus intereses por la escuela?, aplicada al inicio y final del ciclo escolar.

Número de niños(as)	Respuestas Iniciales a las preguntas				Respuestas finales a las preguntas			
	1. ¿Te gusta la escuela?	2. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?	3. ¿Consideras importante aprender a leer y escribir?	4. ¿A ti para qué te sirve aprender a leer y escribir?	1. ¿Te gusta la escuela?	2. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la escuela?	3. ¿Consideras importante aprender a leer y escribir?	4. ¿A ti para qué te sirve aprender a leer y escribir?
1	SI	Dibujar	SI	Para leer lo que pide la maestra	SI	Trabajar en el cuaderno	SI	Para que cuando sea grande pueda leer y escribir
2	SI	Trabajar	SI	Para aprender	NO	Hacer trabajos manuales	SI	Para aprender
3	SI	Jugar	SI	Para leer	SI	Hacer trabajos de artísticos	SI	Para saber más
4	SI	Trabajar	SI	Para escribir cosas en general	NO	Ir al salón donde proyectan películas	SI	Para poder trabajar
5	SI	Correr	SI	Para estudiar y ser doctor	SI	Ir al salón donde proyectan películas	SI	Para estudiar
6	SI	Jugar	SI	Para cuando sea grande y pueda estudiar	NO	Todo lo que nos enseña la maestra	SI	Para enseñarle a mi hermana
7	SI	Estudiar	SI	Para hacer cosas importantes	SI	Jugar con el maestro de educación física	SI	Para hacer una carrera y ayudar a mi hermano
8	SI	Trabajar	SI	Para trabajar	SI	Trabajar en matemáticas y español	SI	Para hacer una carrera y trabajar
9	SI	Jugar	SI	Para trabajar cuando sea grande	NO	Trabajar con la maestra	SI	Para que cuando sea grande no me pierda
10	SI	Trabajar en español	SI	Para estudiar	SI	Ir al salón donde proyectan películas	SI	Para estudiar
11	SI	Dibujar	SI	Para estudiar	SI	Ir al salón donde proyectan películas	SI	Para estudiar
12	SI	Aprender	SI	Para leer un libro	SI	Las clases de matemáticas y español	SI	Para enseñar a los que no saben
13	SI	Trabajar	SI	Para que sepa dejar recados	NO	Trabajar en el salón	SI	Para aprender

14	Si	Trabajar, hacer dibujos, estudiar	Si	Para que lea cuentos y libros	Si	Dibujar y leer	Si	Para aprender
15	Si	Trabajar	Si	Para aprender cosas	Si	Trabajar con la maestra	Si	Para aprender historias y escribir las
16	Si	Jugar	Si	No se	NO	Las actividades que nos enseña la maestra	Si	Para no ser burro
17	Si	Educación física	Si	Para escribir bien las letras	Si	Trabajar con la maestra	Si	Para aprender del mundo
18	Si	Trabajar en matemáticas	Si	No se	Si	Ir al salón donde proyectan películas	Si	Para aprender cosas nuevas
19	Si	Trabajar	Si	Para pensar	Si	Trabajar con la maestra, que nos enseña mucho	Si	Porque aprendo a leer y escribir otras cosas
20	Si	Educación física	Si	Para escribir más bonito	Si	Jugar	Si	Porque aprendo a leer bien y mejorar mi letra
21	Si	Jugar	Si	Para ponerme lista	NO	Ir al salón donde proyectan películas	Si	Para poder hacer cuentos y letras
22	Si	Jugar en el recreo	Si	Para que sepa leer mucho	Si	Español	Si	Para aprender en la escuela
23	Si	Comer mi torta en el recreo	Si	Para que de grande tenga un gran trabajo	Si	Trabajar en clases	Si	Para aprender mucho
24	Si	Hacer dibujos	Si	Para leer cuentos	Si	Trabajar en clase	Si	Para que puede ser alguien importante
25	Si	Dibujos	Si	Para leer bien, cuando me pongan a leer	Si	Lo que nos enseña la maestra	Si	Para aprender las letras y que no sea burro
26	Si	Estudiar	Si	Para cuando sea grande	Si	Trabajar en el salón	Si	Para aprender
27	Si	Trabajar ejercicios en el cuaderno	Si	Para ayudar a los que no saben leer	Si	Trabajar con la maestra	Si	Para hacer cosas mejores y escribir mejor
28	Si	Trabajar	Si	Para pasar de año	Si	Trabajar con la maestra	Si	Para que no sea burro
29		Honores a la bandera	Si	Para leer cuentos	Si	Trabajar con la maestra	Si	Para aprender
30	Si	Estudiar	Si	Para que no me pierda en la calle	Si	Trabajar en español	Si	Para aprender más
31	Si	Estudiar	Si	Para leer cuentos	Si	Trabajar con la maestra	Si	Para que cuando sea grande tenga trabajo
32	Si	Dibujar	Si	Para aprender	Si	Trabajar en español	Si	Para aprender más cosas



## ANEXO 2

### MATERIAL PARA EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

Guía para entrevistar a la profesora sobre su trabajo de planeación, intervención y evaluación

1. ¿Qué hace usted para conocer las necesidades de sus alumnos en relación a la lectura?
2. ¿Cómo realiza la planeación de sus actividades de enseñanza-aprendizaje de la lectura?
3. ¿Utiliza algún formato especial para la planeación de sus actividades?
4. ¿Qué tipo de estrategias y materiales utiliza para que sus alumnos aprendan a leer?
5. ¿Cómo, cuando y que materiales emplea para evaluar la lectura en sus alumnos?
6. ¿Cómo motiva a sus alumnos para que lean?
7. ¿Cómo es la motivación de sus alumnos en el aprendizaje de la lectura?



## ANEXO 2b

### MATERIAL DE PROGRAMACIÓN QUE EMPLEABA LA MAESTRA INICIALMENTE

Programa Anual de Español para el 2° de primaria (Secretaría de Educación Pública)  
Propósitos generales a cubrir a lo largo del año escolar en la materia de español

#### *Lengua hablada*

##### *Conocimientos, habilidades y actitudes*

- Mejoramiento de la pronunciación y la fluidez en la expresión
- Fluidez en diálogos y conversaciones
- Iniciación en la exposición de temas
- Formulación de preguntas sobre temas específicos
- Situaciones comunicativas

##### *Conversación*

- Intercambio de opiniones entre pequeños grupos de alumnos a partir de la lectura de textos u otros materiales, preferencias en materia de programas televisivos o radiofónicos y otros temas elegidos colectivamente
- Diálogos sobre anécdotas familiares y personales

##### *Narración*

- Narración de sucesos y vivencias, de historias reales o ficticias, incluyendo personajes y siguiendo una secuencia cronológica

##### *Descripción*

- Descripción de objetos, personas, lugares y de ilustraciones de libros, destacando rasgos importantes
- Juegos para adivinar a quién o qué se describe

##### *Discusión*

- Discusión en grupo para tomar acuerdos sobre asuntos de interés común

##### *Exposición*

- Exposición ante el equipo sobre temas previamente acordados
- Formulación de preguntas a invitados al salón de clase

#### *Lengua escrita*

##### *Conocimientos, habilidades y actitudes*

- Lectura y redacción de oraciones y textos breves
- Lectura de diversos tipos de texto, identificando sus diferencias
- Anticipación del contenido secuencial de un texto a partir de su parte inicial
- Identificación del tema de un texto
- Redacción de textos sobre temas derivados de la lectura de descripciones y a partir de una anécdota
- Elaboración por escrito de preguntas sobre temas preestablecidos
- Reconocimiento y uso del espacio entre las palabras
- Uso de mayúsculas en nombres propios, después de punto y al principio de la oración
- Identificación de los signos de interrogación
- Comprensión de instrucciones escritas

##### *Situaciones comunicativas*

##### *Lectura*

- Lectura de letreros y avisos comunes en la localidad
- Audición de lecturas hechas por el maestro
- Deducción del tema de un texto observando las ilustraciones
- Comprensión de instrucciones escritas, breves y precisas, para llevar a cabo algún juego tradicional o de mesa
- Lectura en voz alta de textos breves





### **Redacción**

- Redacción individual y en equipo de letreros y avisos semejantes a los que se identificaron en la localidad
- Redacción de preguntas sobre un tema determinado por los niños
- Redacción de comentarios formulados en equipo acerca del tema de los textos leídos por el maestro
- Redacción e intercambio de mensajes, avisos, recados y cartas entre los compañeros del grupo o escuela
- Observación de imágenes y su descripción por escrito
- Revisión y auto-corrección de textos para verificar el uso de letras mayúsculas y del punto y comprobar que las palabras estén correctamente separadas y completas

### **Recreación literaria**

#### **Conocimientos, habilidades y actitudes**

- Audición de textos
- Participación en lecturas realizadas por el maestro
- Redacción y lectura de poemas y cuentos
- Cuidado en el manejo de los libros
- Comprensión del significado de refranes y coplas tradicionales
- Discusión sobre el sentido de refranes tradicionales

#### **Situaciones comunicativas**

##### **Audición**

- Audición de cuentos, leyendas y poemas leídos por el maestro

##### **Lectura**

- Lectura de cuentos y poemas de un niño a otro niño
- Lectura en voz alta de poemas y cuentos escritos por los niños. Intercambio de textos escritos por los niños para que los ilustren

##### **Creación**

- Redacción individual y colectiva de cuentos, ilustrándolos con dibujos y recortes
- Creación de rimas a partir de palabras dadas

##### **Recreación**

- En equipo, cambiar los diálogos de historietas para producir historias diferentes
- Transformación en voz alta del final de un cuento

##### **Escenificación**

- Representación de un cuento mediante dibujos
- Representación del tema de un texto mediante diálogos y mímica

### **Reflexión sobre la lengua**

#### **Conocimientos, habilidades y actitudes**

- Uso de las terminaciones que generalmente indican género y número
- Identificación en oraciones de la persona que realiza la acción
- Identificación y uso de oraciones afirmativas y negativas
- Observación del orden de las palabras en la oración
- Identificación de algunos sinónimos y antónimos
- Ampliación del vocabulario a través de la elaboración de campos semánticos

#### **Situaciones comunicativas**

- Todas las que se propician para el trabajo en los otros ejes
- Juegos con palabras para cambiar el personaje principal en un cuento o un relato
- Revisión y auto-corrección de textos
- Elaboración de campos semánticos sobre temas cercanos a los alumnos: oficios, animales, frutas, objetos de uso escolar
- Empleo de las palabras incluidas en un campo semántico para la redacción de cuentos, poemas o historietas



Y en la siguiente tabla, se presenta un ejemplo de la programación bimestral en la materia de español.

### Programa de Español del 1er. bimestre para 2º grado de primaria (SEP)

Bimestre 1

Propósitos generales a cubrir en la materia de español

Durante el desarrollo de este bimestre se pretende que el alumno:

#### ESPAÑOL

##### En Expresión Oral

- Desarrolle la capacidad para expresar ideas y comentarios propios.
- Participe en conversaciones sobre temas de textos leídos.
- Participe en conversaciones sobre temas libres.
- Realice narraciones ordenadas de cuentos o experiencias personales.
- Desarrolle la capacidad de describir objetos, animales o personas.

##### En Lectura

- Escuche con atención la lectura en voz alta.
- Participe activamente en lecturas realizadas por el maestro.
- Observe la separación entre palabras.
- Utilice los distintos materiales de la biblioteca. Identifique el tema general y la información contenida en los textos leídos.

- Observe la forma característica de diversos tipos de texto: cuentos, invitaciones, canciones, trabalenguas, cartas, historietas, recados, notas periodísticas

##### En Escritura

- Descubra la relación sonoro-gráfica.
- Utilice la escritura de textos con distintas funciones.
- Atienda a la separación de las palabras en la escritura.
- Considere al escribir las características de los distintos tipos de texto.

##### En Reflexión sobre la lengua

- Observe el orden de las palabras en las oraciones.
  - Inicien el descubrimiento de la convencionalidad ortográfica.
  - Observe el uso de los signos de admiración.
  - Amplíe su vocabulario.
- Observe el orden alfabético.

### Programación semanal de actividades para la materia de español

Semana del \_\_\_\_\_ al \_\_\_\_\_

Español

#### Bloque I

Eje Temático	Contenidos	Libro de Lectura	Actividades recortables	Fichas	Actividades
Lectura	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Identificación del tema de un texto de ciencias naturales</li><li>▪ Exploración de los materiales de la biblioteca del salón</li></ul>				Elaboración de dibujos
Escritura	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Identificación de la letra inicial y letra final de las palabras</li></ul>				
Lectura	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Audición de cuentos leídos por el maestro y de otro tipo de textos</li></ul>	Págs. 7-13	Pág.7		Libro de ejercicios Págs. De la 7 a la 12
Reflexión sobre la lengua	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Lectura de textos de la biblioteca del aula e identificación del autor</li></ul>				Taller de lectura
Lectura	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Escritura de oraciones</li></ul>				Taller de escritura

ANEXO 3

MATERIAL EMPLEADO PARA EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

Evaluación de la motivación de los alumnos(as) en la clase de español.

INSTRUCCIONES: Registre usted el comportamiento de los alumnos(as) al término de un clase completa de lecto-escritura, antes de que registre su propio desempeño. A continuación se presenta un listado de conductas que muestran los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura. A la derecha de cada estrategia se presentan tres opciones de respuesta, marque usted aquella que indique la frecuencia con la que se manifiestan las conductas.

Muestra: \_\_\_\_\_ Psicóloga: \_\_\_\_\_ Duración: \_\_\_\_\_  
 Grupo: \_\_\_\_\_

	Presencia de Conductas Antes						Presencia de Conductas Después					
	Casi siempre		A veces		No		Casi siempre		A veces		No	
	Mees	Falcó	Mees	Falcó	Mees	Falcó	Mees	Falcó	Mees	Falcó	Mees	Falcó
	tra	loga	tra	loga	tra	loga	tra	loga	tra	loga	tra	loga
<b>INDICADORES</b>												
<b>¿Cómo muestran los alumnos su interés hacia la lecto-escritura?</b>												
1. Realizan las actividades que indica la profesora en que ella les invita o propone												
2. Se dirigen a la profesora respetuosos y cordialmente												
3. Muestran agrado o entusiasmo durante las actividades												
4. Participan en la elección de temas, actividades o juegos												
5. Participan en la elección de materiales												
6. Perciben activamente durante las actividades												
7. Hacen preguntas a la profesora o compañeros, que demuestran interés por el tema												
8. Muestran agrado por el trabajo en equipo												
9. Cuando no entienden algo de la lectura hacen preguntas a la maestra o compañeros												
10. Platican sobre sus conocimientos y experiencias relacionadas con el tema												
11. Expresan sus opiniones sobre el tema a su maestra y compañeros												
12. Mencionan la utilidad de lo trabajado en clases												
<b>¿Cómo evalúan los alumnos sus avances en la lecto-escritura?</b>												
1. Muestran entusiasmo por los elogios que da la profesora a sus esfuerzos (ejemplo: ¡joba feñito, cada día leen mejor)												
2. Describen cómo fue su desempeño en la lectura o escritura												
3. Tratan de corregir sus errores o de mejorar su desempeño												
4. Platican con su profesora sobre la forma de mejorar su lecto-escritura												
Total de indicadores												
% de indicadores presentes												

ANEXO 4

MATERIAL EMPLEADO PARA EVALUACIÓN INICIAL Y FINAL

Estrategias de enseñanza de la maestra que motivan la participación de sus alumnos(as).

INSTRUCCIONES: Registre usted las estrategias que emplea. Haga esto al término de una clase y siempre después de haber registrado el comportamiento de los alumnos. Considere tanto el trabajo de planeación como la conducción de la clase. A continuación se presenta un listado de estrategias de enseñanza y a la derecha de cada una se presentan tres opciones de respuesta (sí, a veces, no). Marque usted la que indique con mayor precisión el uso que hizo de las estrategias.

Maestra: _____ Psicóloga: _____ Duración: _____	Grupo: _____	Presencia de Conductas						Presencia de Conductas					
		Antes			Después			Antes			Después		
		Casi siempre	A veces	No	Casi siempre	A veces	No	Casi siempre	A veces	No	Casi siempre	A veces	No
Mees tra	Paicò tra	Paicò tra	Mees tra	Paicò tra	Paicò tra	Mees tra	Paicò tra	Paicò tra	Mees tra	Paicò tra	Paicò tra		
<b>ACCIONES</b>													
<b>¿Cómo programa las actividades de enseñanza de la lecto-escritura?</b>													
1. Plena considerando las capacidades de sus alumnos													
2. Plena considerando los intereses de sus alumnos													
3. Hace un plan que incluye actividades, estrategias y materiales de enseñanza-aprendizaje													
<b>¿Cómo motiva a sus alumnos?</b>													
1. Inicialmente de a conocer el objetivo a lograr en la sesión													
2. Pregunta a sus alumnos lo que saben acerca del tema													
3. Da instrucciones claras y precisas													
4. Se dirige a sus alumnos respetuosa y cordialmente													
5. Se dirige a sus alumnos con palabras de aliento ejemplo: ¡tu puedes!, ¡inténtalo!													
6. Muestra entusiasmo hacia el trabajo de sus alumnos													
7. Permite que sus alumnos propongan temas para trabajar en clase													
8. Permite que sus alumnos participen en la elección de materiales para trabajar en clase													
9. Estimula el interés de sus alumnos a través de materiales muy diversos													
10. Estimula el interés de sus alumnos a través de actividades de lectura muy diversas													
11. Promueve el trabajo en equipo													
12. Estimula a sus alumnos a opinar sobre el tema													
13. Platica con sus alumnos sobre la utilidad del tema a tratar													
<b>¿Cómo evalúa el desempeño de sus alumnos en la lecto-escritura?</b>													
1. Elogia los logros de sus alumnos de manera general													
2. Elogia los logros de sus alumnos de manera individual													
3. Elogia los esfuerzos de sus alumnos de manera general													
4. Elogia los esfuerzos de sus alumnos de manera individual													
5. Muestra entusiasmo por los logros de sus alumnos en la lecto-escritura													
6. Promueve que sus alumnos describan y valoren sus aciertos													
7. Promueve que sus alumnos analicen sus errores													
Total de estrategias empleadas _____													
% de estrategias empleadas _____													

## ANEXO 5

### Guía para la Planeación de Actividades

**Cómo fomentar el interés de los alumnos hacia la lecto-escritura**  
(Integración de principios del programa de la SEP (1995), de la Programación TARGERT (Ames, 1990) y de la Filosofía del Lenguaje Integral (Goodman, 1986))

¿Qué hacer?	¿Por qué?	Lo que lograrán los alumnos(as)
<p>Considerar en la planeación los conocimientos e intereses de los alumnos</p>	<p>Tanto la SEP, como la programación TARGET, proponen tomar en cuenta los conocimientos e intereses de los alumnos. Proponen que se realicen actividades en las que los niños y niñas apliquen sus conocimientos y habilidades a situaciones de su vida cotidiana. De acuerdo con la perspectiva del lenguaje integral, de esta manera se respeta el conocimiento que poseen los alumnos, lo cual permite que ningún niño se sienta en desventaja.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se interesarán por el trabajo.</li> <li>• Relacionarán sus experiencias anteriores con el nuevo conocimiento.</li> <li>• Participarán sin temor a equivocarse.</li> <li>• Utilizarán el lenguaje de acuerdo con sus propósitos.</li> </ul>
<p>Permitir que los estudiantes participen en las decisiones de las actividades de aprendizaje</p>	<p>Las propuestas de SEP y TARGET señalan que debe existir una integración estrecha entre contenidos y actividades. Por ello es importante que el profesor planifique junto con los alumnos las actividades de enseñanza. De acuerdo con la perspectiva del lenguaje integral es fácil aprender el lenguaje si éste satisface una necesidad del niño; por lo tanto, es conveniente permitir que los alumnos participen en las decisiones acerca de la instrucción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realizarán actividades interesantes para ellos.</li> <li>• Centrarán su atención en cómo y para qué utilizan su lectura y escritura.</li> <li>• Aprenderán a comparar su esfuerzo y logros con su desempeño previo.</li> </ul>
<p>Brindar oportunidad para el desarrollo de las competencias de lenguaje</p>	<p>El trabajo de cada asignatura y en todas las situaciones de aprendizaje formal e informal, ofrece oportunidades naturales y frecuentes de enriquecer la expresión oral, la lectura y la escritura. Es por medio del lenguaje que cada uno de los niños(as), adquiere la visión del mundo y una perspectiva cultural que les permite comunicarse unos con otros.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Practicarán y enriquecerán todo el tiempo sus competencias de lenguaje.</li> <li>• Desarrollarán mayor confianza en sus competencias de lenguaje.</li> <li>• Lograrán mayor eficiencia en su comunicación.</li> </ul>

<p>Promover la interacción social entre los alumnos y el trabajo en grupo</p>	<p>Las propuestas SEP y TARGET mencionan que se debe de utilizar con mayor frecuencia las actividades de grupo, ya que el intercambio de ideas, la elaboración, revisión y corrección de trabajos en grupo son formas naturales de practicar la comunicación, además de que se pone en práctica los valores humanos y las habilidades sociales. La filosofía del lenguaje integral sostiene que los niños(as) aprenden a leer y escribir porque quieren comunicarse con otros, por lo tanto el trabajo grupal fomenta la motivación intrínseca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparten sus intereses e ideas con otros y aprenden a trabajar en equipos.</li> <li>• Mejorarán sus habilidades para relacionarse con los demás.</li> </ul>
<p>Fomentar la auto-evaluación</p>	<p>La SEP realiza mayores evaluaciones de tipo cuantitativo, la propuesta de TARGET es reducir el énfasis en las comparaciones sociales del aprovechamiento, es decir minimizar las calificaciones y puntuaciones de pruebas, estableciendo procedimientos que den oportunidad a los estudiantes para mejorar su desempeño y la filosofía del lenguaje integral promueve la evaluación a través de la observación y de los productos de trabajo realizados a lo largo del año escolar.</p> <p>Por lo tanto, se debe dar oportunidad a que los estudiantes evalúen su progreso, para aumentar la sensación de auto-eficacia y apreciación de su talento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valorarán sus logros y dificultades analizando su propio desempeño.</li> <li>• Se darán cuenta de los aspectos en que requieren de mayor práctica.</li> <li>• Desarrollar mayor autonomía para trabajar.</li> </ul>



## ANEXO 6

### Bosquejo general del programa de apoyo y colaboración entre la profesora y la psicóloga

Sesión	Objetivo	Actividades/acuerdos	Metas a lograr
1	Conocimiento mutuo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación formal de la psicóloga y del proyecto de investigación, a la maestra y el grupo de alumnos.</li> <li>2. Solicitar el apoyo de la maestra y su colaboración para realizar el trabajo de investigación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Contar con el apoyo de la maestra para trabajar en su grupo.</li> <li>2. Conocer las formas de interacción entre la profesora y sus alumnos.</li> <li>3. Ofrecer a la maestra apoyo para realizar su trabajo dentro del aula.</li> </ol>
2	Detección de necesidades	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Platicar con los niños y niñas sobre sus gustos e intereses por la escuela.</li> <li>2. Platicar con la profesora para conocer su forma de trabajo en el salón de clases.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Determinar las necesidades a cubrir y los pasos a seguir para enriquecer la forma de enseñanza y el aprendizaje de los alumnos(as).</li> </ol>
3	Evaluación conjunta	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar a la maestra su colaboración para realizar una evaluación simultánea para conocer cómo se comportaban los alumnos(as) en la clase de español y la forma en cómo eran conducidas las actividades.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tener un registro de la motivación de los alumnos(as) en la clase de español desde la perspectiva de la profesora y una auto-evaluación de su forma de enseñanza, para ser comparada con el registro de la psicóloga.</li> </ol>
De la 4 a la 8	Apoyar a la profesora en sus actividades de enseñanza.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. La profesora solicitó a la psicóloga su apoyo para realizar actividades complementarias de aprendizaje.</li> <li>2. La psicóloga diseñó y dirigió las actividades complementarias que le fueron solicitadas. Las actividades eran realizadas en los días y tiempos establecidos por la maestra.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Establecer una interacción directa con los niños y niñas del salón, así como con la maestra.</li> <li>2. Mostrar a la maestra otras técnicas de trabajo que estimulaban la atención de los alumnos, como lo es el juego, las preguntas intercaladas y los organizadores previos.</li> </ol>
De la 9 a la 13	Planeación de actividades de forma conjunta.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Solicitar a la maestra un tiempo para planear de manera conjunta las actividades de enseñanza.</li> <li>2. Los tiempos de trabajo conjunto fueron establecidos por la maestra, y que la conducción de las actividades de enseñanza, sería a cargo de la psicóloga.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Inducir a la maestra para utilizar otras formas de promover la participación de los alumnos(as), diferentes a las señaladas en los libros de la SEP, por ejemplo las representaciones teatrales.</li> <li>2. Sentar las bases para realizar un trabajo conjunto de planeación y conducción de actividades.</li> </ol>
De la 14 a la 35	Planeación y conducción de actividades de forma conjunta	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planeación y conducción de forma conjunta, señalando lo que cada una realizaría en la actividad.</li> <li>2. Proponer a los niños y niñas diferentes formas de trabajo, así como los materiales a emplear.</li> <li>3. Contemplar en la planeación un tiempo para la retroalimentación.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conforme fueron pasando los días, la maestra y la psicóloga planeaban las actividades de los niños(as) tratando de apegarse a la filosofía del lenguaje integral y utilizando otras estrategias motivacionales.</li> <li>2. Utilizaban otras actividades para interesar a los alumnos(as), tales como: las radionovelas, la narrativa de cuentos con títeres, juegos de adivinanzas, indagar sobre las experiencias previas de los niños(as), investigación de temas, entre otras.</li> </ol>
36	Evaluar la efectividad del trabajo conjunto	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Evaluar nuevamente la forma de comportarse de los alumnos(as) en la materia de español y la manera en como conducía las actividades la profesora.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analizar las ventajas y desventajas del trabajo conjunto.</li> </ol>



## ANEXO 7

### Programas de actividades para motivar el interés de los alumnos(as) en la materia de español.

Semana: 13

Tema: Las fiestas

Día	Área de trabajo	Objetivo	Actividades	Metas a lograr
L U N E S	Lectura: La fiesta de Don Gato. Libro de español 2°. Lectura de la página 72 a la 75	Que los niños(as) lean y compartan sus experiencias previas sobre el tema.	1. Realizar lectura de manera grupal. 2. Preguntar si les gustan las fiesta, qué hay en una fiesta, qué es lo que más les agrada de una fiesta, etc.	Los alumnos(as) se interesarán por la lectura. Todos compartirán sus gustos y experiencias en relación con el tema de la lectura.
M A R T E S	Integración grupal	Que los niños(as) elijan la actividad que más les agrada, para trabajar el contenido de la lectura	1. Solicitar al grupo que se organicen en equipos de 6 personas y darles a elegir entre dos alternativas de trabajo: a) Organizar una fiesta b) Hacer una representación teatral de la lectura Cada equipo contará con 20 minutos para hacer el trabajo que hayan elegido. Cuando terminen el equipo compartirá con el resto del grupo el resultado de su trabajo. La maestra guiará a los alumnos(as) para que todos platicuen acerca de su papel dentro del equipo, qué hicieron y cómo se sintieron.	Todos colaborarán en las actividades que eligieron y después reconocerán y valorarán sus esfuerzos y sus logros.
M I É R C O L E S	Lecto-escritura y auto-evaluación	* Que los niños(as) practiquen su lectura, escritura y auto-evaluación. * Que el maestro evalúe el aprendizaje	Realizar los ejercicios del libro de español, páginas 70-75.	Cubrir el programa oficial de la SEP. Todos practicarán su lectura y escritura y se auto-evaluarán. El maestro evaluará el aprendizaje de sus alumnos.

\* Se anexan las actividades del libro de español: ejercicios y la lectura correspondiente a esta actividad.





### Leción 13

#### La fiesta de Don Gato (páginas 72-75 del libro de Lecturas de 2°)

##### Personajes

Ardilla, oso, tortuga, conejo 1, conejo 2, cuervo, ciervo, venada, gato.

(Se abre el telón y aparece la ardilla, el oso y la tortuga. La ardilla lleva una invitación en la mano, cojea cuando camina y tiene una venda en la rodilla).

**Ardilla:** ¿Cómo está señor don Oso? Usted como siempre tan hermoso.

(El oso se inclina para saludar y se queda inclinado, viendo la rodilla de la ardilla.)

**Oso:** Buenos días señora Ardilla. ¿Qué le pasó en la rodilla?

(La ardilla tocándose la rodilla y con la invitación en la otra mano.)

**Ardilla:** ¡Ay! Me pegué con la sombrilla ¡Ah!, señor don Oso, mi amiguita la tortuga me trajo una invitación. Dice que el señor don Gato hará una gran celebración.

(La tortuga leyendo en voz alta la invitación que trae en la mano la ardilla.)

**Tortuga:** Vengan todos, los espero a celebrar el seis de enero.

**Oso:** Doña Ardilla, ¿me permite acompañarla? A la fiesta de don Gato quisiera poder llevarla.

(Aparecen los conejos brincando, uno tras otro.)

**Ardilla:** ¡Claro, señor don Oso! Pero quisiera invitar a los lindos conejitos que darán unos brinquitos.

(El oso acepta muy animado. Los conejos lo escuchan con atención.)

**Oso:** Amigos conejitos, ¿nos quieren acompañar? En el bosque habrá una fiesta que mucho les va a gustar.

(Brincando sin parar y en coro.)

**Conejos:** Con mucho gusto iremos y todos nos divertiremos.

(Aparecen el cuervo cantando y el ciervo bailando.)

**Conejo 1:** ¡Hola señor don Cuervo, termine ya de cantar, que nos vamos con el ciervo, todos juntos a bailar!

(Aparece la cara tímida de la venada en la ventana de su choza.)

**Conejo 2:** Salga pronto de su choza señora Venada, vamos todos a la fiesta que no le pasará nada.

(Los animales se toman de la mano y van a la casa del gato. Cuando llegan la ardilla va al frente con la invitación en la mano y todos dicen en coro:)



**Todos:** Buenos días, señor don Gato, venimos con gran emoción. Pasaremos un buen rato. ¡Gracias por su invitación!

(El gato los recibe en la puerta y dice:)

**Gato:** Esto me da mucha risa, no vinieron muy deprisa. Pues para el año pasado yo los había invitado.

(Sorprendidos, viéndose unos a otros y dirigiéndose al gato.)

**Todos, menos el gato:** ¿Cómo? ¿Qué fue lo que pasó?

(Señalando a la tortuga, quien está apenada, con la cabeza inclinada.)

**Gato:** Pues que un año se tardó doña Tortuga en llegar. La fiesta se celebró sin ustedes. ¡Qué pesar!

**Todos, menos el gato:** ¿Y ahora que pasará? ¿No habrá fiesta de verdad?

(La tortuga trata de clamar a los animales y al final mira al gato.)

**Tortuga:** La fiesta tendrá lugar, pues don Gato es generoso. Canciones nos va a cantar y bailaremos con gozo.

(Gato contento, haciendo señas para que pasen a su casa.)

**Gato:** Pasen, pasen, amiguitos, la fiesta improvisaremos y con canciones bonitas mucho nos divertiremos. Bailaremos quebradita, un bolero y un danzón y hasta los más chiquitos sentirán gran emoción.

(En el interior de la casa del gato, todos los animales bailan y cantan las canciones de Cri – cri.)

## Lección 13

### La fiesta de don Gato

¿Sabes de quién se trata?

Lee con un compañero y completa los textos con estas palabras:



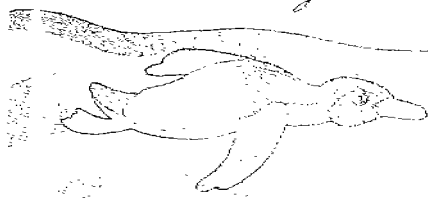
*guitarra*



*tortuguita*



*gato*



*agua*

*pinguino*

El \_\_\_\_\_ invitó a los animales a una fiesta.

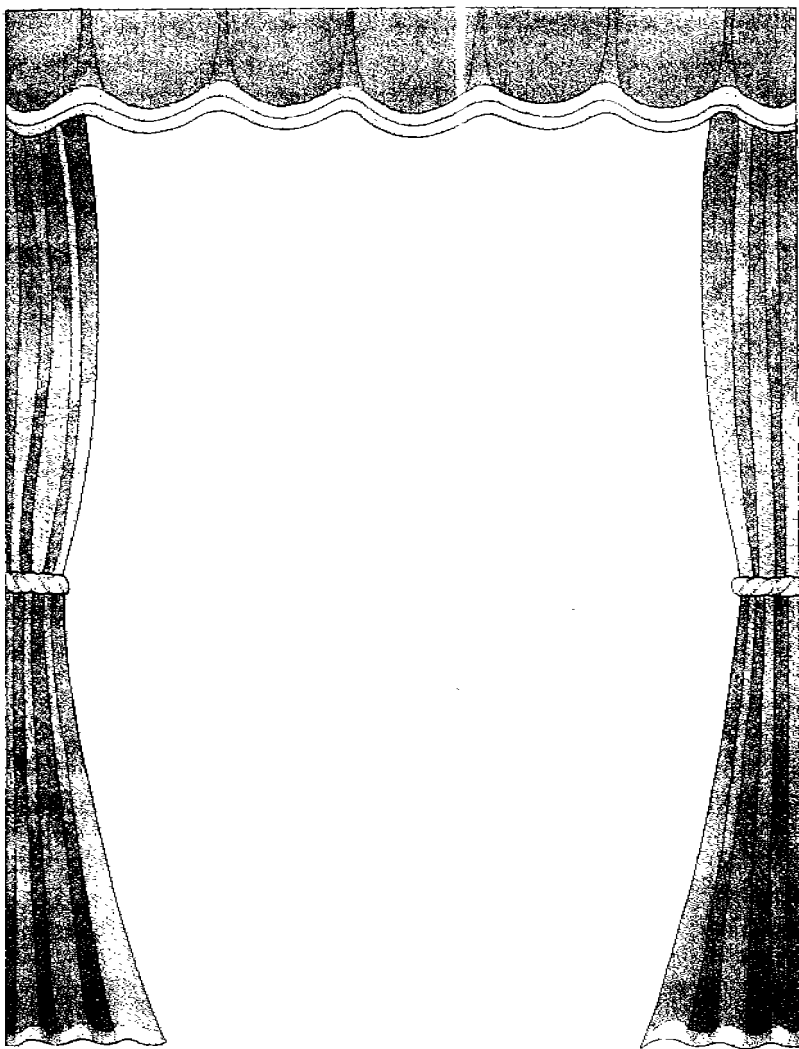
Por caminar lentamente, la \_\_\_\_\_ entregó la invitación un año después; por eso sintió vergüenza.

Los animales contaron acompañados de su \_\_\_\_\_.

El \_\_\_\_\_ no fue a la fiesta de los animales porque estaba nadando en el \_\_\_\_\_.

## Un vestuario divertido

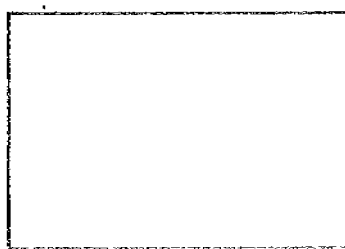
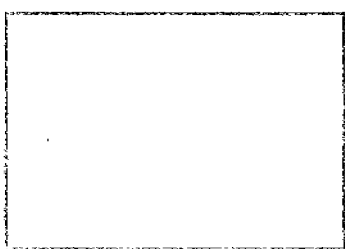
Dibuja tu personaje con el vestuario que más te guste.  
Describe tu vestuario a un compañero.



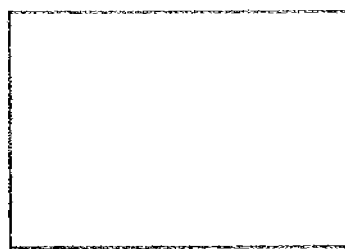
### Animales graciosos

Lee nuevamente el cuento en tu libro de lecturas.  
Observa las imágenes de tu libro recortable, recórtalas  
y pégalas donde corresponda.  
Después, escribe las palabras que faltan.

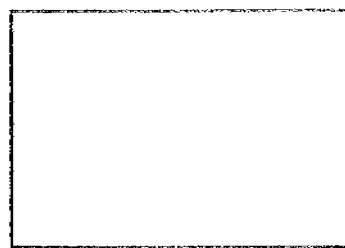
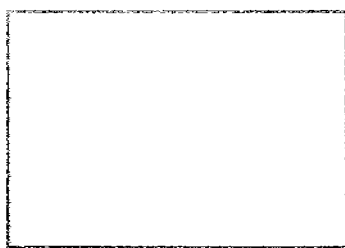
El \_\_\_\_\_ hizo una invitación para su \_\_\_\_\_



La tortuga y \_\_\_\_\_ tortuguitas \_\_\_\_\_ despacio.



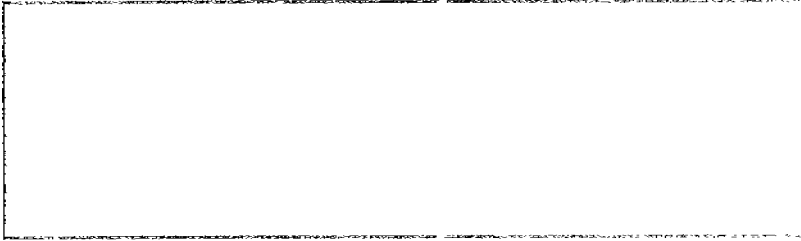
El pingüino y \_\_\_\_\_ pingüinitos \_\_\_\_\_



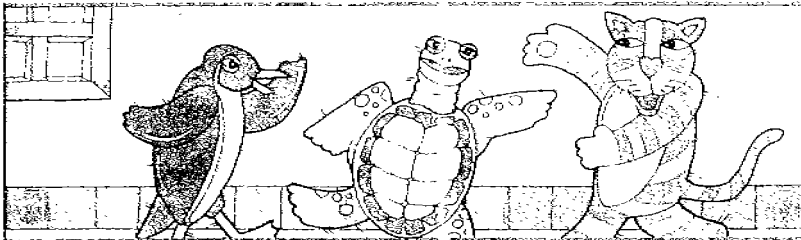
## Animales graciosos

Los puntitos sobre la *u* en *güe* y *güi* indican que la *u* sí se pronuncia.

Dos \_\_\_\_\_ nadan en el \_\_\_\_\_.



El \_\_\_\_\_, la \_\_\_\_\_ y \_\_\_\_\_ están bailando.



Un \_\_\_\_\_ cantando con mucho gusto.



## Gran función de teatro

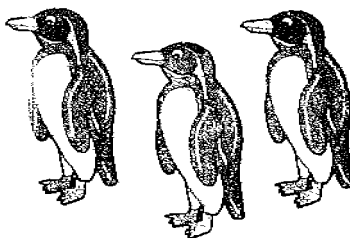
Escribe un cartel para invitar a otras personas a la función.  
Adorna el marco.

-----	
Nombre de la obra	
-----	
Grupo de alumnos	
El día -----,	en -----
Fecha	Lugar
Entrada: -----	-----
Costo	Frase de invitación

## ¿Se pronuncia la *u*?

Platica con un compañero sobre cómo se escriben los nombres de estos dibujos.

Escribe los nombres.



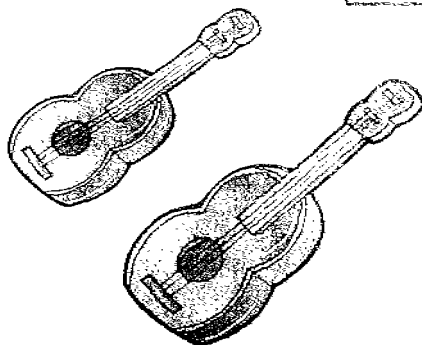
tres \_\_\_\_\_



un \_\_\_\_\_



una \_\_\_\_\_



dos \_\_\_\_\_

Platica con el grupo en qué palabras se pronuncia la *u* y en cuáles no.





## ANEXO 8

### Programas de actividades para motivar el interés de los alumnos(as) en la materia de español.

Semana 18

Tema: Animales terrestres y marítimos

Día	Área de trabajo	Objetivo	Actividades	Metas a lograr
V I E R N E S	Tarea: Investigar sobre un animal que les agrade conocer.	Que cada alumno comparta con el grupo que tipo de animales conocen. Realizar una investigación sobre algún animal.	La maestra pregunta: ¿Quién tiene mascota?, ¿qué clase de mascota es?, ¿qué comen?, ¿conocen el lugar de donde son originalmente?, etc. - Pedir a los alumnos(as) que soliciten apoyo de sus papás o hermanos para conocer las características de los animales que tienen por mascota o de otro animal que deseen conocer. - Todo lo que investiguen lo pueden presentar haciendo un collage, un dibujo o escriban algo sobre él.	- Participar sin temor a equivocarse. - Compartir sus experiencias. - Adquieran nuevo conocimiento
L U N E S	Integración grupal	Participación de los alumnos(as) para dar a conocer los resultados de su investigación	Dar a escoger a los alumnos(as) la forma cómo pueden presentar sus resultados. a) que todos los alumnos (as) que trabajaron sobre el mismo animal se junten y hagan un trabajo grupal. b) que hagan equipos de 4 integrantes y presenten sus trabajos. c) que lo hagan de forma individual.	En este caso los alumnos(as) decidieron hacerlo de forma individual y la mayoría realizó un dibujo del animal, escribiendo además, nombre, que comen, como nacen, si eran marítimos o terrestres y sus características físicas.
M A R T E S	Reconocimiento y auto-evaluación	Propiciar actividades donde pongan en práctica la lectura y la escritura	- Los alumnos(as) decidieron presentar al grupo el resultado de su investigación y hacer un pequeño periódico mural con sus trabajos. - La maestra preguntó ¿cómo se sintieron?, ¿tuvieron problemas para hacer su tarea?, ¿quién les ayudó a hacerlo?	Los alumnos(as) reconocieron su esfuerzo y compartieron su experiencia con los demás compañeros, así como platicar sobre todo lo que tuvieron que hacer para realizar su trabajo.
M I É R C O L E S	Evaluación	Realizar trabajo complementario.	Realizar las actividades correspondientes a la lectura de su libro de español Págs. 100-105 y los ejercicios de las páginas 96 a la 99.	Cubrir el programa oficial de la SEP. Todos practicarán su lectura y escritura y se auto-evaluarán. El maestro evaluará el aprendizaje de sus alumnos

\* Se anexan las actividades del libro de español ejercicios y la lectura correspondiente a esta actividad.

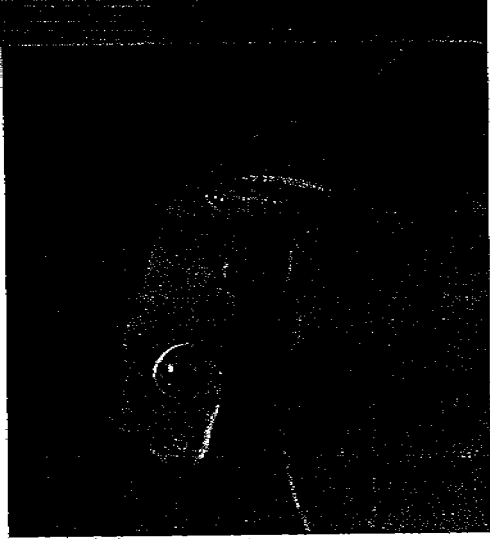
# Ranas y sapos

¿Alguna vez has visto una rana o un sapo?

Las ranas y los sapos pueden tener diferentes colores.

Hay ranas y sapos azules, rojos, amarillos, cafés y verdes, con una gran variedad de rayas y lunares. El color de

estos animales depende de la humedad y la temperatura del lugar donde viven.

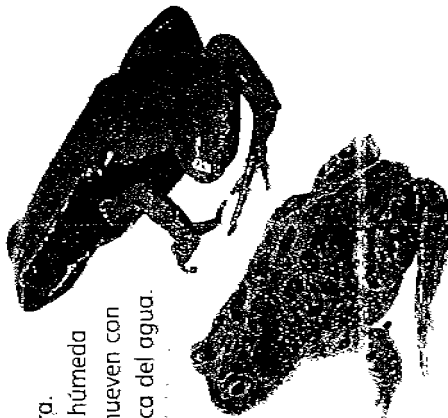


## ¿Es una rana o un sapo?

### Las ranas

Hay ranas macho y hembra.

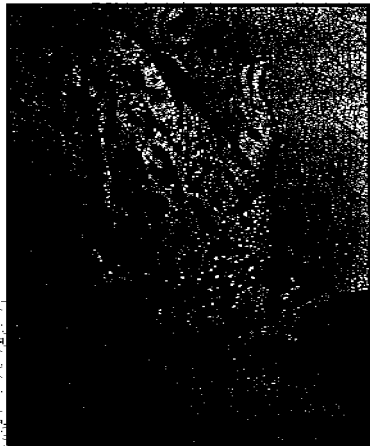
Las ranas tienen la piel húmeda y lisa, son delgadas y se mueven con saltos gráciosos. Viven cerca del agua.



### Los sapos

Hay sapos macho y hembra.

Los sapos son pesados y se mueven con saltos torpes. Su piel es áspera, seca y con verrugas.



El salto más largo que ha dado una rana es de 6.5 metros.

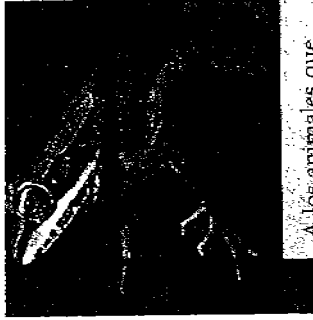
## ¿Sabías que las ranas y los sapos existen desde hace millones de años?

Las ranas y los sapos pertenecen a la clase de animales llamados *anfibios*. Los anfibios aparecieron en la tierra hace muchos millones de años. Las ranas y los sapos que conocemos no se parecen a sus antepasados, que llegaron a medir hasta cuatro metros de largo.

Durante la época de lluvias podemos encontrar ranas y sapos en charcos, estanques y lagunas. Aunque a veces no los vemos, sí podemos escucharlos porque las ranas y los sapos cantan.

Cada especie tiene su propia manera de cantar. Así los miembros de la especie pueden reconocerse.

En general sólo las ranas macho cantan y lo hacen en primavera para llamar a las ranas hembra.



A los animales que pueden vivir en el agua y en la tierra se les llama anfibios.



La rana más pequeña mide 13 mm de largo y vive en Cuba. La rana Goliath mide 35 cm de largo y pesa 6 kg. Esta rana vive en África.

¿Sabes cómo nacen las ranas y los sapos?



El macho y la hembra se aparean.



La hembra pone huevos.

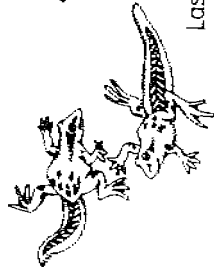


Dentro de los huevos se desarrollan embriones.



Los embriones crecen las larvas y salen de los hue-

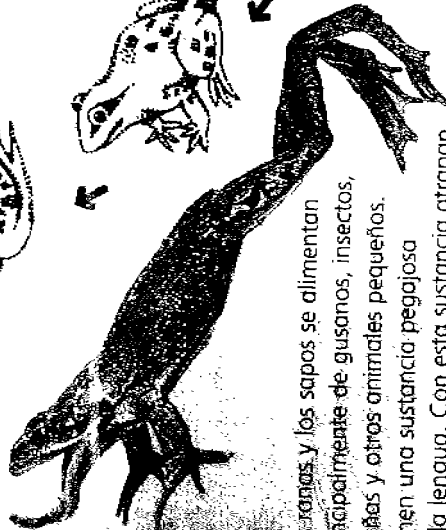
Las larvas se convierten en renacuajos.



Los renacuajos crecen y se convierten en adultos jóvenes.



Adulto.



Las ranas y los sapos se alimentan principalmente de gusanos, insectos, arañas y otros animales pequeños.

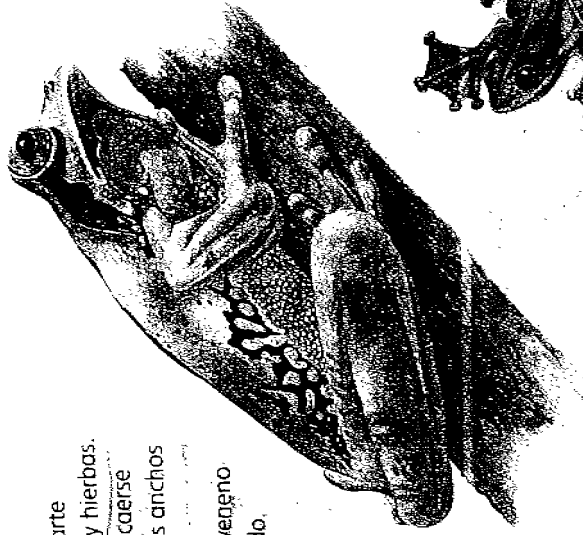
Tienen una sustancia pegajosa en la lengua. Con esta sustancia atrapan fácilmente a los insectos y luego se los tragan.

Algunas ranas pasan la mayor parte del tiempo en los árboles, arbustos y hierbas. Pueden trepar a los árboles y no caerse porque sus patas terminan en dedos anchos que funcionan como una ventosa.

Otras ranas tienen en la piel un veneno que les sirve para defenderse cuando los atacan.

Los sapos y las ranas son de gran ayuda, pues algunas personas los aprovechan para controlar plagas de insectos. Además, ciertas ranas pueden usarse para preparar deliciosos platillos.

¿Hos comido ancas de rana?



Las ranas voladoras son trepadoras expertas y algunas especies saltan al aire para cazar insectos. Tienen grandes patas con membranas que funcionan como paracaídas.



La rana venenosa vive en Panamá.



# Lección 18

## Ranas y sapos



### El que busca encuentra

Encuentra las diez palabras que están escondidas.

X	A	L	I	M	E	N	T	O	X	X	X
C	H	A	R	C	O	X	C	A	N	T	O
X	X	A	N	F	I	B	I	O	S	X	X
X	X	X	X	R	E	P	T	I	L	X	X
S	A	P	O	S	X	X	A	G	U	A	X
X	X	P	E	G	A	J	O	S	A	X	X
V	E	N	E	N	O	X	X	R	A	N	A

Escribe las palabras que encontraste:

\_\_\_\_\_

Large empty space for writing the found words.

## ¿Qué sabes de mí?

Busca en libros y revistas información sobre un animal que te interese.

Escribe con letra *cursiva* lo que investigaste:

Se llama: \_\_\_\_\_

Vive en: \_\_\_\_\_

Nace de: \_\_\_\_\_

Cuando nace es: \_\_\_\_\_

Los cambios que tiene al crecer son: \_\_\_\_\_

Se alimenta de: \_\_\_\_\_



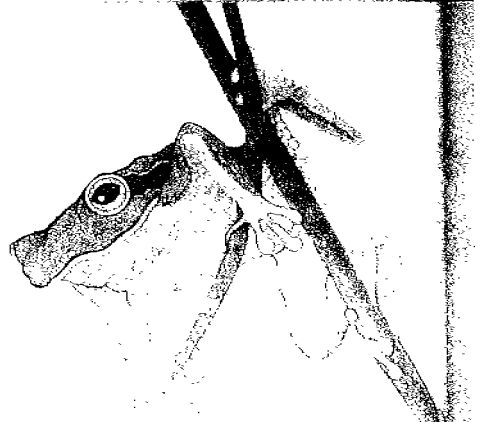
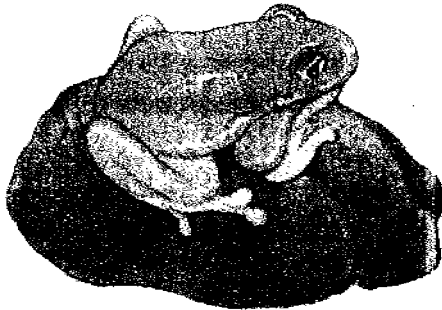
## El sapo y la rana

Lee la canción y el poema.

### La ranita (canción)

Ranita, ranita,  
ya empieza a llover.  
Qué alegre y contenta  
te vas a poner.  
Un lago muy grande  
quisiera tener  
en donde pudieras  
nadar a placer.  
Tu canto, ranita,  
me agrada escuchar.  
Y me gusta verte  
nadar y saltar.  
No temas mi mano,  
no te ha de dañar.  
Tan solo quiero  
contigo jugar.

Leonardo Lis



### El sapito glo glo glo (poema)

Nadie sabe dónde vive.  
Nadie en la casa lo vio.  
Pero todos escuchamos  
al sapito glo glo glo...

¿Vivirá en la chimenea?  
¿Donde el piflo se escondió?  
¿Dónde canta cuando llueve,  
el sapito glo glo glo...?

¿Vive acaso en la azotea?  
¿Se ha metido en un rincón?  
¿Está abajo de la cama?  
¿Vive oculto en una flor?

Nadie sabe dónde vive.  
Nadie en la casa lo vio.  
Pero todos escuchamos  
cuando llueve: glo glo glo.

Juan Sebastián Tallón

Canta la canción con tu equipo o recita el poema para tus compañeros.

## Carro-caro

Lee en voz alta las siguientes palabras.

hurra	reptiles	barril	churro
araña	rueda	Carolina	pero
zorro	corre	rama	garras
dorado	chamarra	feroz	guerrero
ira	torre	toro	verrugas
renacuajo	colores	terrible	aroma
mirada	jarrito	Rómulo	Esperanza

Escucha cómo suenan la *r* y la *rr* en cada caso.

Fijate en los ejemplos y escribe cada palabra donde corresponda.

carro

carro

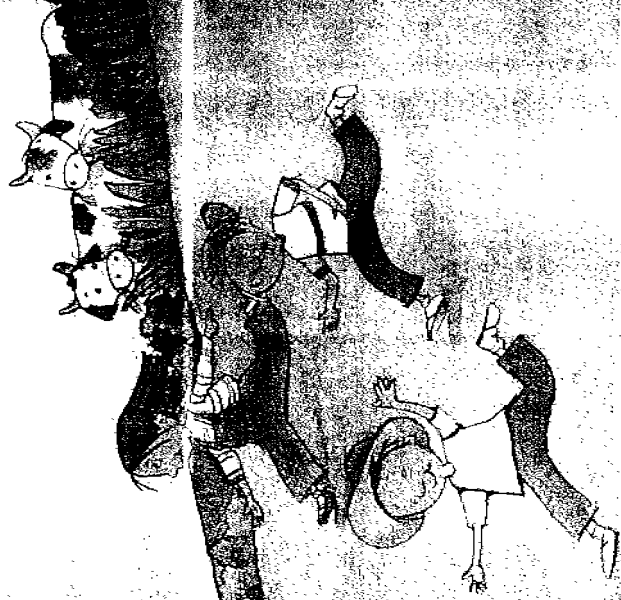
carro





# Lección 24

## Los tres primos



Beto, María y Héctor fueron a pasar las vacaciones en el rancho del tío Simón.

Un día, mientras jugaban, Héctor contó a sus primos que en la montaña cercana al rancho había unas grutas inmensas.

Los tres pensaron que sería emocionante ir de excursión a las grutas, pero sabían que su tío no les daría permiso. Así que planearon irse de escapada en la mañana y sólo dejaron un recado que decía:

*Tío:  
Regresaremos en la noche.  
Tus sobrinos*



El camino de subida a la montaña era muy pesado, y cuando llegaron a la cima ya era muy tarde.

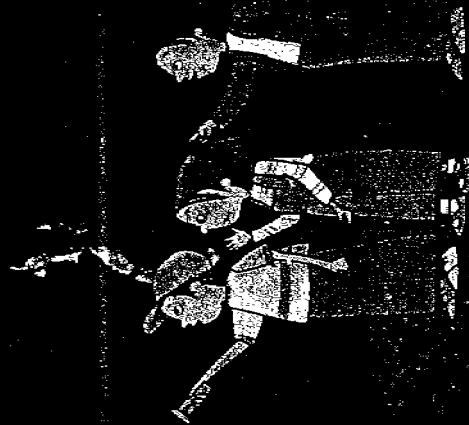
Antes de entrar a las grutas hicieron una fogata y calentaron los tacos que llevaban para comer.

Beto sintió miedo y no quería entrar. Héctor lo calmó diciéndole que no se preocupara, pues él llevaba su lámpara de pilas para alumbrar el camino. María les pidió que se apresuraran a comer para entrar a las grutas cuanto antes.



Entraron a los grutos y encontraron  
estalactitas y estalagmitas  
que formaban figuras de palmeros,  
elefantes y castillos:

Todo era tan bello que no  
se dieron cuenta de cuánto habían  
caminado ni del tiempo transcurrido:



De repente, la lámpara se apagó y todo quedó a oscuras. trataron de encender nuevamente la lámpara, pero las pilas se habían terminado!

Todos sintieron mucho miedo. No veían nada y no sabían cómo salir.

Empezaron a caminar y Héctor tropezó con una estalagmita.

Luego Beto se pegó

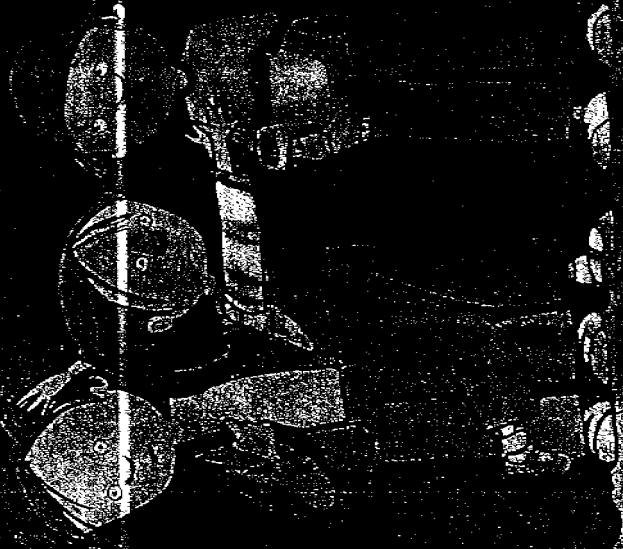
en la cabeza con una estalactita

y María pensó que, como había

muchas cuevas, quizá no encontrarían la salida. Cada vez sentían más

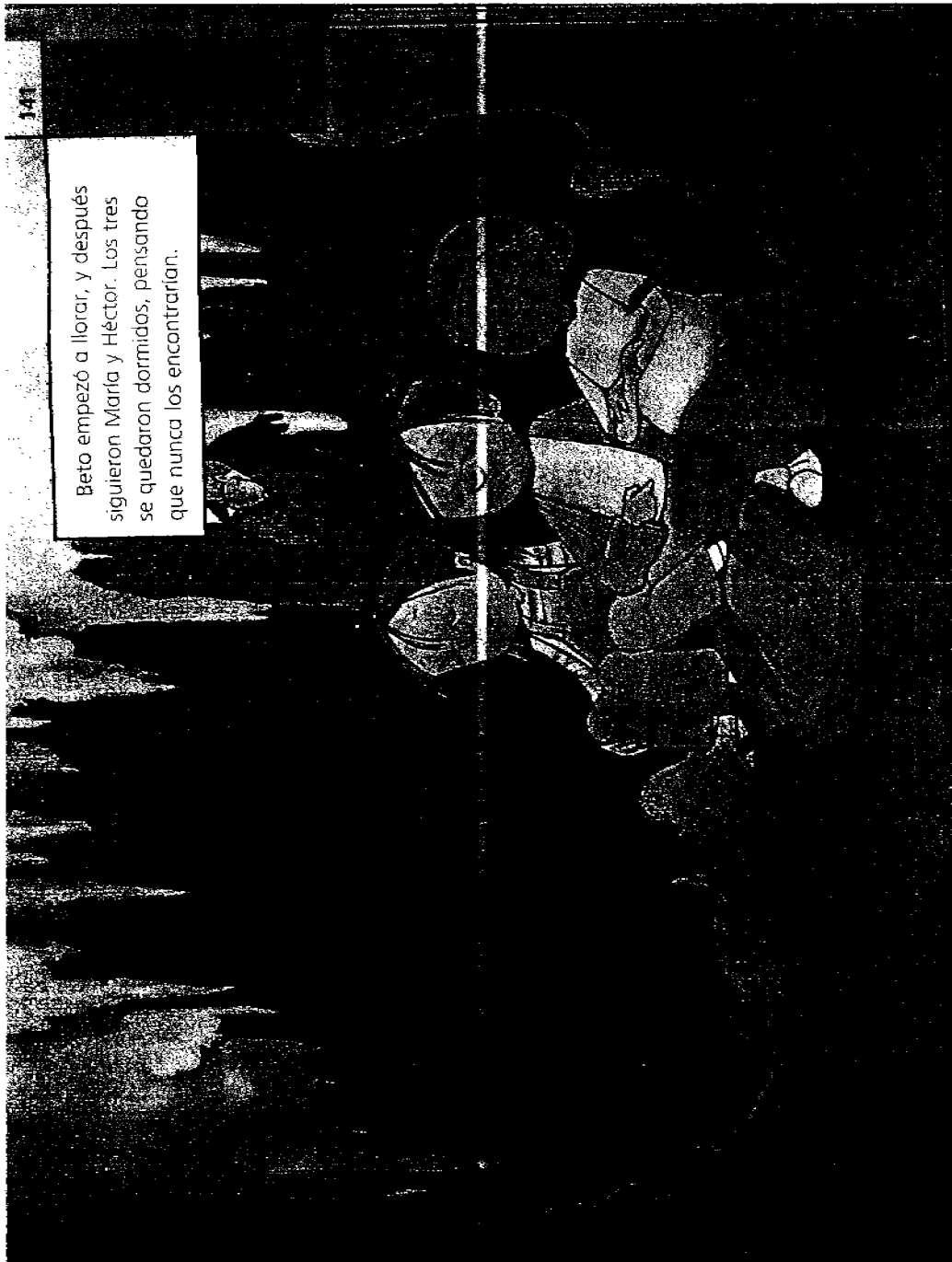
miedo y cansancio mientras pensaban: "¡Nadie sabe dónde estamos!

¿Cómo van a encontrarnos?"





Beto empezó a llorar, y después  
siguieron María y Héctor. Los tres  
se quedaron dormidos, pensando  
que nunca los encontrarían.



# ¡Crac!

Se escuchó repentinamente un ruido que los despertó a todos. Vieron que calan piedras porque se había roto una estalactita.

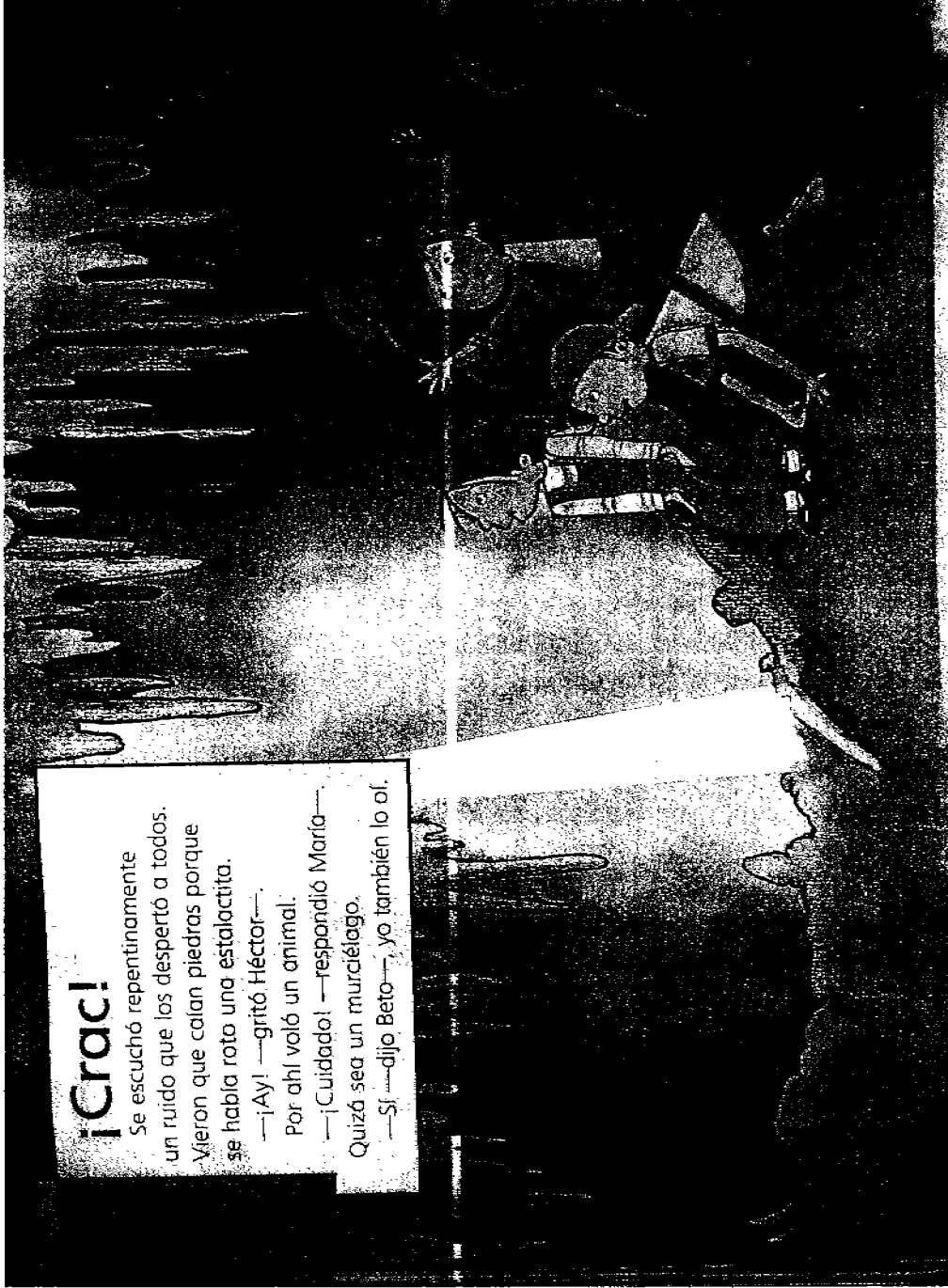
—¡Ay! —gritó Héctor—.

Por ahí való un animal.

—¡Cuidado! —respondió María—.

Quizá sea un murciélago.

—Sí —dijo Beto—, yo también lo oí.

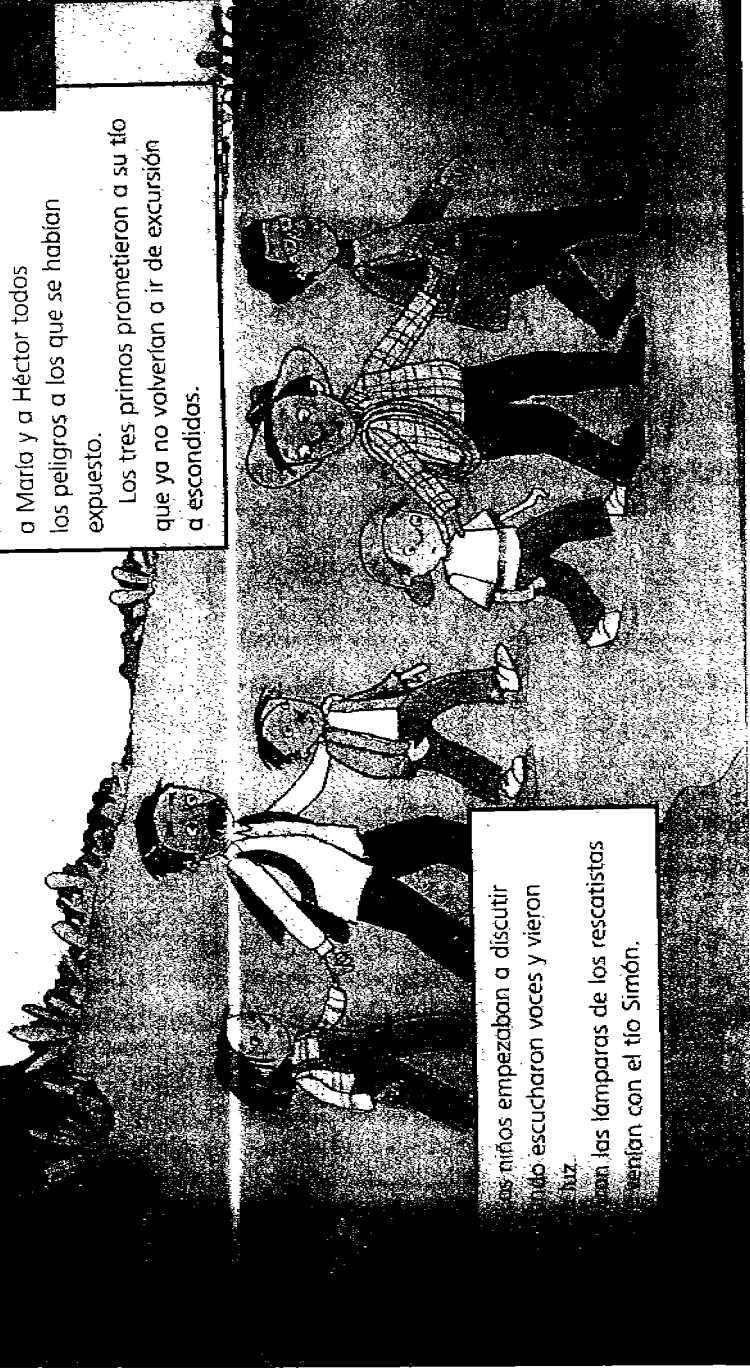


El tío Simón se había preocupado y pidió ayuda a los rescatistas. Al ver los restos de la fogata en la entrada de las grutas, pensaron que los niños podían estar allí.

Ya de regreso en el rancho, los rescatistas explicaron a Beto, a María y a Héctor todos los peligros a los que se habían expuesto.

Los tres primos prometieron a su tío que ya no volverían a ir de excursión a escondidos.

Los niños empezaban a discutir cuando escucharon voces y vieron a los rescatistas. Los niños se escondieron con el tío Simón.



## Lección 24

### Los tres primos

#### Recado

Escribe con letra *cursiva* un recado para el tío Simón como si fueras uno de los sobrinos del cuento *Los tres primos*.

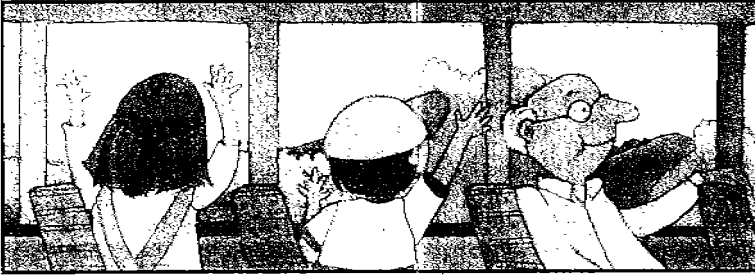
Destinatario	Fecha
<input type="text"/>	<input type="text"/>
Mensaje	
<input type="text"/>	
<input type="text"/>	
Firma	

Revisa con tu compañero si el siguiente mensaje está escrito correctamente. Marca los errores con color rojo y corrígelos.

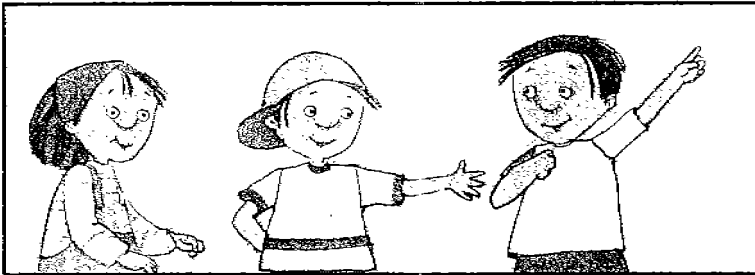
Tío: Juimos a la cueba de lla montaña. No te bayas a asustar si no nos vez. Regresaremos en la tarde.  Tus sovrinos Etor, Veto y Maria.
--

## Las explicaciones

Platica con tu compañero qué representa cada imagen y completa la explicación de acuerdo con lo que sucedió en el cuento *Los tres primos*.



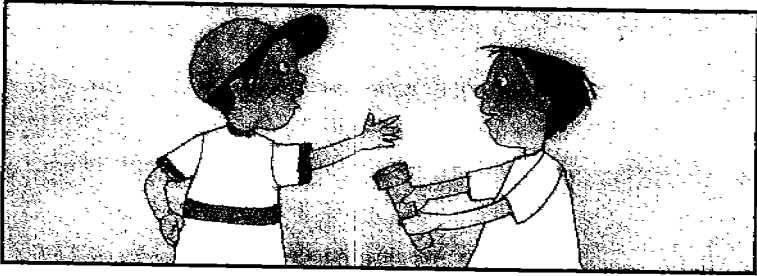
Cuando los niños salieron de vacaciones...



Los tres primos pensaron que sería emocionante...



Como el camino de subida a la montaña era muy pesado...



Como Beto tenía miedo de entrar en la cueva, Héctor...



Como todo era tan bello, no se dieron cuenta...



El tío Simón se había preocupado mucho al ver que sus sobrinos no regresaban, entonces pidió...

## La familia

Junto con un compañero completa las oraciones con la palabra que corresponda.

tío abuelos primas sobrino sobrina tía

El hermano de tu papá es tu \_\_\_\_\_.

La hermana de tu mamá es tu \_\_\_\_\_.

Tú eres \_\_\_\_\_ de tu tío.

Las hijas de tus tías son tus \_\_\_\_\_.

Los papás de tus papás  
son tus \_\_\_\_\_.







# Lección 33

los personajes  
centro

Personajes

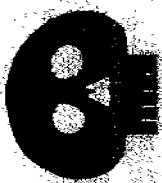
Narrador

Barbanegra

Pato de Palo

El Tonto Morgan

Elenco Lorenzo el Mido



*(Se ve una playa, un barco; en la playa, un gran cofre con dinero y alhajas. Alrededor del cofre: telas, vasijas, candelabros y otros objetos.)*

### **Primer acto**

**Narrador:** *(Se pone un sombrero de pirata y una espada en el cinturón.)*

Les voy a contar una historia que sucedió hace mucho tiempo, cuando por los mares navegaban barcos de velas que se movían con el viento.

Algunos barcos eran muy temidos, porque estaban al mando de...

## **¡piratas!**

La historia comienza cuando los piratas Barbanegra, el Tuerto Morgan y Pata de Palo llegan a la isla después de robar y hundir un barco.

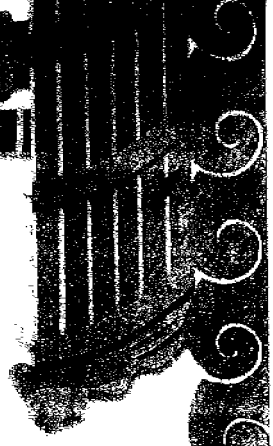
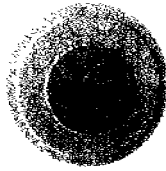
Lorenzo el Malo es un perico que siempre los acompaña y participa en sus aventuras.

**Barbanegra:** *(Tiene por mano derecha un garfo, una larga barba negra y es muy gordo.) ¡Hemos obtenido un grandioso tesoro!*

**Pata de Palo:** *(En la mano lleva una pistola.) ¡Somos el terror de los mares!*

**El Tuerto Morgan:** *(Entra en compañía del perico Lorenzo el Malo. Morgan lleva un parche en el ojo izquierdo y en el cinturón una espada.)*

¡Sí, piratas, festejemos esta gran victoria!



**Lorenzo el Malo:** *(Camina agitando las alas alrededor del tesoro.)* Hasta que hicieron algo bueno, piratas maletas. Soy rico.

**Barbanegra:** *(Grita y levanta su garfio.)*  
¡Basta ya! Esconderé el tesoro.

**Pata de Palo:** *(Con tono burlón.)*  
A ver, Barbanegra, ¿por qué sólo tú esconderás el tesoro?  
¿Te lo quieres robar?

**Lorenzo el Malo:** ¡Chapucero! ¡Ratero!  
¡Se lo quiere robar!

**Barbanegra:** *(Trata de alcanzarlo con su garfio.)* ¡Ahora sí, te voy a hacer plumero!

**El Tuerto Morgan:** ¡Más te vale que ni lo pienses! El tesoro es de todos.

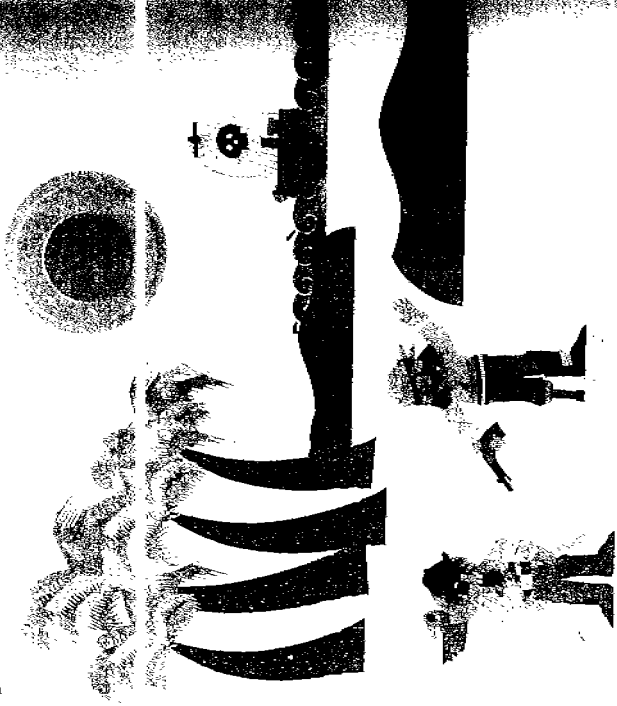
**Barbanegra:** *(Fingiéndose sorpresa, abre los brazos.)* ¿Yo, un pirata ladrón? ¡Jamás!

**El Tuerto Morgan:** Tengo un plan. Vamos a enterrar el tesoro al otro lado de la isla.

## Segundo acto

*(Paisaje de la isla, arena, palmeras, al fondo está el mar. Los tres piratas y el perico caminan cargando el cofre del tesoro.)*

**Barbanegra:** ¡Ya estoy muy cansado!  
**Pata de Palo:** Eso te pasa por estar tan gordo.



**Lorenzo el Malo:** *(Se ríe e imita el paso fatigado de Barbanegra.) ¡Ja, ja, ja!*  
Gordo comelón.

**Barbanegra:** *(Amenaza con su garfio a Pata de Palo; éste trata de huir, tropieza y cae.) ¡Te vas a arrepentir, Pata de Palo!*

**Lorenzo el Malo:** ¡Gordo abusivo!

**El Tuerto Morgan:** Creo que debajo de esta palmera podemos enterrar el tesoro.

*(Barbanegra se detiene, Pata de Palo se levanta y todos observan el lugar.)*

**Barbanegra:** No, estaría más a salvo debajo de esta gran roca.

**Pata de Palo:** Es mejor bajo la palmera porque...

**Barbanegra:** *(Grita enojado.)*

¡No, es mejor debajo de la roca!

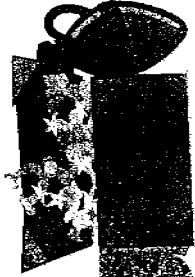
**Lorenzo el Malo y el Tuerto Morgan:**

*(Se ven, se abrazan y caminan hacia el público. Preguntan con cara de desesperación.)* Amiguitos, ¿cuál creen que sería el lugar más seguro para enterrar el tesoro?

**Barbanegra:** *(Enojado señala al público y les reclama a sus compañeros.)*

**¡Condenados granujas!**

A ellos no tienen que preguntarles porque no es su tesoro, ni mucho menos son piratas y no son personajes de este cuento.



**El Tuerto Morgan:** *(Desesperado le da una pala a Barbanegra y otra a Pata de Palo.)* ¡Ya sé! Vamos a enterrar el tesoro a la mitad

de la distancia que hay entre la roca y la palmera. ¿Entendieron? Así que, ¡a cavar se ha dicho!

**Barbanegra:** *(Pregunta con voz baja para que no lo escuchen el Tuerto Morgan y Lorenzo el Malo.)* Oye, Pata de Palo,

¿cuál es la mitad de la distancia esa que dice el Tuerto Morgan?

**Pata de Palo:** ¿No sabes? Yo tampoco sé.  
**El Tuerto Morgan:** ¿Por qué no empiezan a cavar?

**Pata de Palo:** Lo que pasa es que no sabemos cuál es la mitad donde tenemos que cavar.

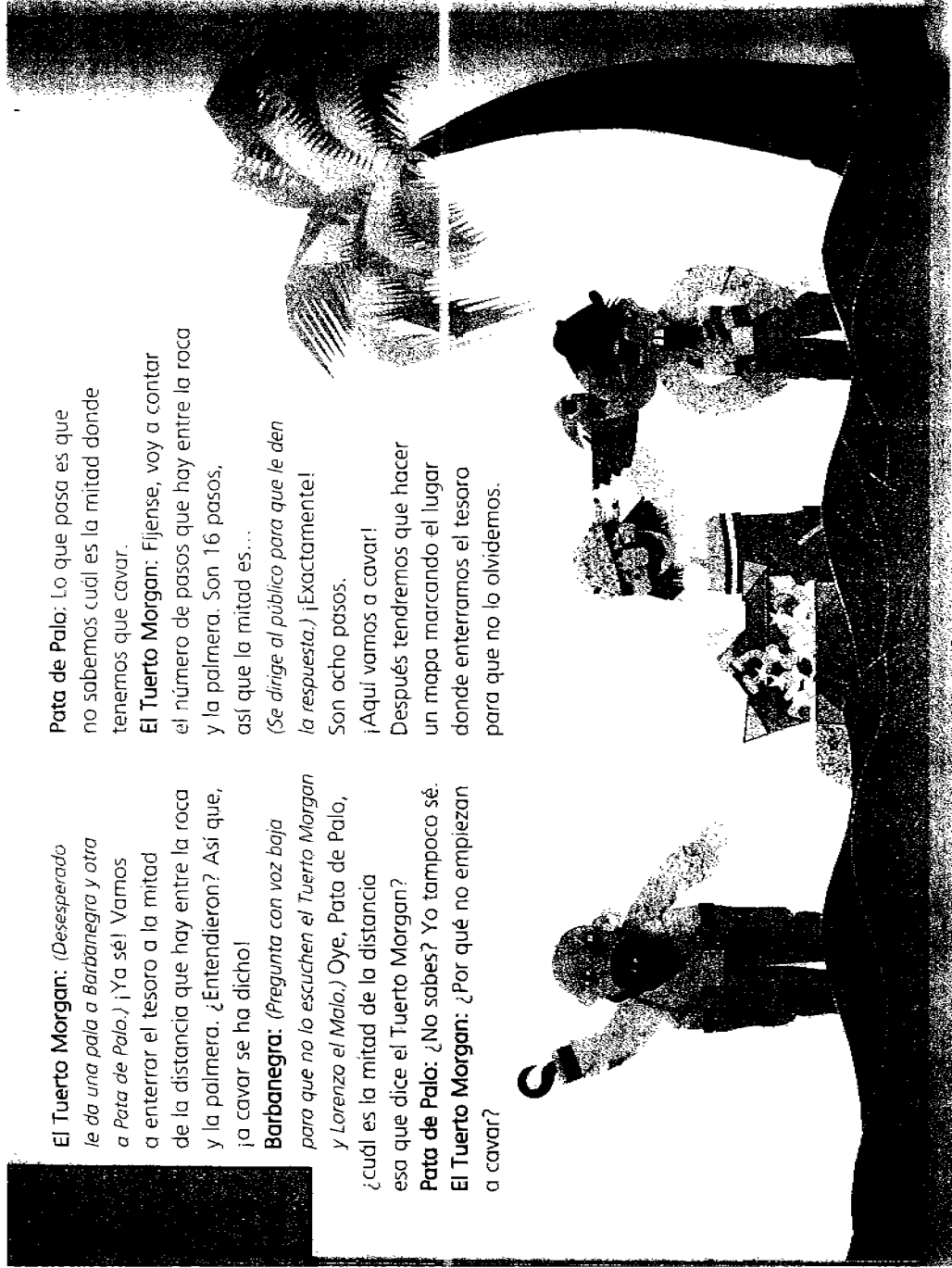
**El Tuerto Morgan:** Fíjense, voy a contar el número de pasos que hay entre la roca y la palmera. Son 16 pasos, así que la mitad es...

*(Se dirige al público para que le den la respuesta.)* ¡Exactamente!

Son ocho pasos.

¡Aquí vamos a cavar!

Después tendremos que hacer un mapa marcando el lugar donde enterramos el tesoro para que no lo olvidemos.



**Barbanegra:** Y vas a querer guardarlo tú, ¿verdad?

**Lorenzo el Malo:** (Se dirige al público.)

¿Quién ganará? ¡Parche contra barba!

**Pata de Palo:** (Saca de entre sus ropas un pedazo de papel.) ¡Dejen de pelear y hagamos el mapa! Lo dividiremos en cuatro partes. Cada quien se llevará una parte del mapa y nos reuniremos a buscar el tesoro dentro de un año.

(Buscan un lugar donde sentarse para elaborar el mapa. Cada pirata guarda su pedazo de mapa, recogen las palas y caminan de regreso al barco.)

**El Tuerto Morgan:** (Grita y señala hacia el mar. Todos se sorprenden al ver cómo el barco se aleja de la isla.)

## ¡Maldición! ¡Nuestro barco se ha ido!

(Los piratas comienzan a discutir y a culparse entre sí.)

**Narrador:** (Aparece en escena mientras los tres piratas discuten.) Tan preocupados estaban por enterrar su tesoro que se les olvidó anclar el barco para que no se lo llevaran las olas. Ahora el barco se aleja, dejando a los tres piratas y al perico atrapados en la isla. La ambición y la desconfianza les impidieron disfrutar del tesoro, pues se quedaron en la isla para siempre.

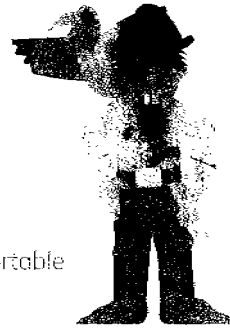


# Lección 33

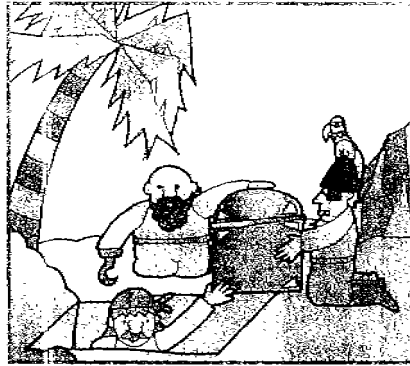
## Tres piratas y un perico

### ¿Qué sigue?

Lee y pega las imágenes y el texto de tu libro recortable donde correspondan.



Los piratas de la historia son:  
Barbanegra, el Tuerto Morgan,  
Pati de Palo y el perico  
Lanzado el Malo.



La marea subió y el barco se alejó  
de la isla. Los piratas se quedaron  
desesperados y abandonados  
en la isla.

## El poder mágico

Piensa qué podrías hacer si tuvieras un poder mágico, como hacerte invisible o leer los pensamientos de los demás, u otras cosas.



El poder mágico que escogí es: \_\_\_\_\_

Escribe qué harías con tu poder mágico:

A large rectangular box containing ten horizontal dashed lines for writing.



## Los piratas

Escoge las palabras que completen las oraciones y escríbelas.

Pedro el Malo      La tripulación      Los malvados piratas  
\_\_\_\_\_ hundieron un barco y robaron su tesoro.

\_\_\_\_\_ era muy bueno.      \_\_\_\_\_ se burlaba de todos.      \_\_\_\_\_ no era un pirata.

Lorenzo el Malo \_\_\_\_\_

Los caníbales      El Tuerto Morgan      Barbanegra  
\_\_\_\_\_ vio que el barco se alejaba de la orilla.

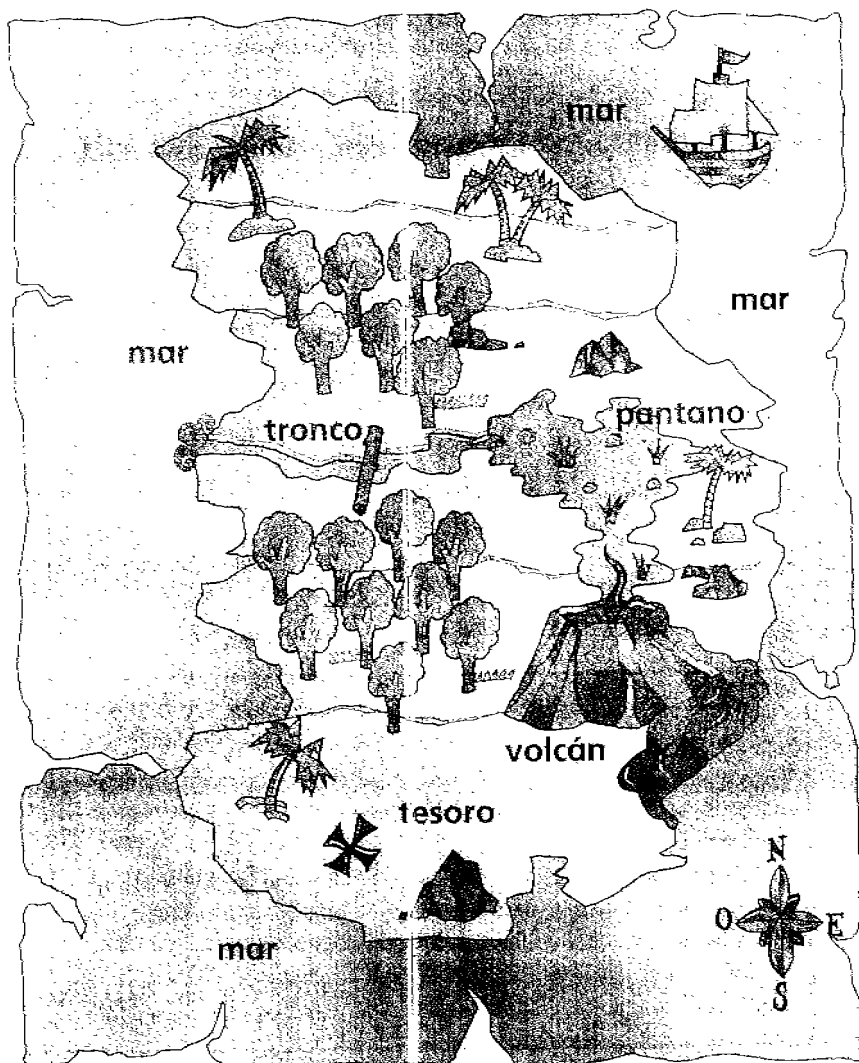
Los tres piratas      En el barco      Lorenzo el Malo y el narrador  
\_\_\_\_\_ enterraron el cofre del tesoro.

Escribe las oraciones que completas:

¿Quién o quiénes?	¿Qué hizo o hicieron?
_____	_____
_____	_____
_____	_____
_____	_____

## El mapa del tesoro

Observa y comenta con tus compañeros de equipo por dónde tienen que pasar para llegar al tesoro que enterraron los piratas. Primero, hay que llegar a la playa desde el barco.



## Para encontrar el tesoro

Con letra *cursiva* escribe las instrucciones para que otras personas puedan encontrar el tesoro usando el mapa que aparece en la página anterior.

1.

2.

3.

4.

5.

