



879125 1
21

**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

**CENTRO UNIVERSITARIO
DE MAZATLAN**

**EL PAPEL DE LAS ESTRATEGIAS
PEDAGOGICAS EN LAS CONDUCTAS
DE PARTICIPACION DE LOS
ALUMNOS QUE PRESENTAN
REZAGO ACADEMICO.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER
EL TITULO DE:**

**LICENCIADO EN
PSICOLOGIA**

P R E S E N T A :

Jesús Aida Narcio Limón

DIRECTOR DE TESIS :

**MTRA. ESTELA JIMENEZ
HERNANDEZ**

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

MEXICO, D. F.

1996.



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.

Un especial reconocimiento a la

Mtra. Estela Jiménez Hernández.

Directora de Tesis.

Y

Lic. Rosa del Carmen Flores Macías.

Lic. Irma Castañeda Ramírez.

Lic. Patricia Bermúdez Lozano.

Lic. Fayne Esquivel.

Sinodales.

ÍNDICE.

DEDICATORIA	II
INTRODUCCIÓN	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
JUSTIFICACIÓN	5
OBJETIVOS	6
HIPÓTESIS	7
CAPÍTULO I.	8
1.1. Antecedentes	8
1.1.1. La Educación Especial en México	8
1.1.2. Los Grupos Integrados en el marco de la Educación Especial (actualmente Aulas de Apoyo)	10
1.1.3. Características de los Grupos Integrados y estructura orgánica	12
1.2. La Unidad de Grupos Integrados	18
CAPÍTULO II.	24
2.1. La teoría psicogenética (Piaget)	24
2.2. Algunos planteamientos básicos del planteamiento psicogenético	25
2.3. Períodos de desarrollo	30
2.4. Período de las operaciones concretas	32
2.5. La pedagogía operatoria: postura pedagógica derivada del enfoque psicogenético	37
2.5.1. El aprendizaje grupal como estrategia pedagógica	37
2.5.2. La propuesta de lecto-escritura: principios fundamentales	40
2.5.3. El papel del maestro en el proceso	43

2.6. Los problemas de aprendizaje desde el enfoque de la pedagogía operatoria	46.
2.7. Investigación sobre el papel del maestro ante los atrasos pedagógicos	48
CAPÍTULO III	52
MÉTODO	53
RESULTADOS	56
DISCUSIÓN	63
CONCLUSIÓN	66
LIMITACIONES Y SUGERENCIAS	68
ANEXOS	
BIBLIOGRAFÍA	

DEDICATORIA.

A mi familia, por su amor y comprensión.

A todas las personas que con su Invaluable
apoyo hicieron posible su realización.

A la Unidad XI de Grupos Integrados:
Por el cúmulo de valiosas experiencias.

"GRACIAS"

TÍTULO.

*El papel de las estrategias pedagógicas en
las conductas de participación de los alumnos
que presentan rezago académico.*

INTRODUCCIÓN.

Los índices generales de reprobación en primaria se han mantenido casi estables en los últimos años, encontrándose un muy alto nivel de fracaso escolar en el primer grado de educación primaria. Los factores que causan la reprobación son múltiples y, dada la diversidad de criterios y procedimientos para asignar calificaciones resulta dudosa la relación entre aprendizaje y reprobación. Por tanto las medidas para elevar el éxito escolar deben ser múltiples y adecuadas a las condiciones de las comunidades escolares, procurando que el logro del aprendizaje sea medido con objetividad.

En la raíz del problema de la reprobación está el desinterés por el éxito escolar. Al parecer, las comunidades escolares no se sienten responsables del éxito de sus alumnos.

Generalmente, la responsabilidad de la reprobación se atribuye a factores sociales y, sobre todo, a las deficiencias acumuladas de los alumnos. Esta situación es de extrema gravedad, pues si el maestro no se concibe como capaz de recuperar a sus alumnos, de poco servirá cualquier esfuerzo educativo para asegurar el éxito escolar.

Ante tal situación, se hace necesario investigar en torno a los problemas de reprobación, enfocándose en la búsqueda de factores causales y estrategias de prevención o corrección.

Así pues, la presente investigación se realizó con la finalidad de analizar la situación que enfrentan los niños una vez que la institución escolar les ha otorgado la etiqueta de "reprobados", así como conocer cuales son las estrategias que utilizan los maestros con estos niños en un intento de recuperarlos académicamente.

El presente trabajo está estructurado en tres capítulos: El primero plantea el problema objeto de estudio, el cual proporciona una visión general de los fundamentos del servicio de grupos integrados, en su contexto tanto social como educativo y describe sus características.

El segundo capítulo denominado "Marco teórico-conceptual" nos muestra de manera general las aportaciones de la teoría Psicogenética al campo de la educación. Se plantea el origen y desarrollo del conocimiento en el niño y se proponen las estrategias que deberán presentar los maestros hacia sus alumnos.

El capítulo tercero "método" describe la forma en que se llevó a cabo el trabajo de campo, el cual se realizó a través de la observación directa de la dinámica grupal, la cual aportó información sobre la interacción entre alumnos y maestros. A continuación se presenta la interpretación de los resultados y la conclusión, así como las limitaciones y sugerencias acerca de futuras

investigaciones sobre la interacción entre maestros y alumnos en la educación básica.

Con este trabajo se pretende mejorar los servicios que se otorgan a los niños con problemas de reprobación.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Cuando la escuela o el maestro se encuentran con un alumno que no logró alcanzar los objetivos programados en el lapso de un año escolar, frecuentemente se considera que se trata de un caso de fracaso escolar, debido a que ese niño tiene problema de rendimiento académico, por lo que la escuela lo etiqueta a "reprobado". Por lo general la causa de ese fracaso se le atribuye al niño, considerándolo distraído, sin interés, incluso poco inteligente o con alguna deficiencia. Rara vez se cuestionan los maestros si los contenidos, la forma de abordarlos, así como sus actitudes hacia sus alumnos son las adecuadas y si favorecen a su vez el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tal motivo se considera relevante plantear las siguientes interrogantes que tienen relación con lo objetivos de la presente investigación.

1. ¿ Se estén llevando a cabo medidas pedagógicas adecuadas y suficientes para apoyar escolarmente a estos niños?

2. ¿ De qué manera las estrategias pedagógicas que utiliza el profesor resuelven, ignoran o contribuyen a exacerbar los problemas de aprendizaje y conducta que se presentan?

JUSTIFICACIÓN.

De acuerdo con los resultados obtenidos mediante un cuestionario aplicado a los maestros de la Unidad XI de grupos integrados en relación con las estrategias aplicadas en el trabajo con sus alumnos, se encontró que todos los maestros conocen el papel que deben desempeñar en el proceso de aprendizaje de sus alumnos; no obstante sólo una minoría lo lleva a la práctica.

Partiendo de estos resultados, la presente investigación pretende dar luz a la importancia de las estrategias pedagógicas las cuales pueden propiciar conductas en los niños que en muchas ocasiones lejos de favorecer el proceso de aprendizaje lo obstaculizan, provocando de esta manera que el problema se agrave.

Tomando en cuenta que el desarrollo y aprendizaje del niño es un proceso continuo y dinámico, determinado en parte por las condiciones externas del medio y considerando además que estos niños al arribar al grupo ya traen consigo un bagaje psico-social inadecuado que de por sí limita su aprendizaje, se pretende crear conciencia en los maestros acerca de su labor, que deberá estar encaminada a estimular el aprendizaje de los niños, y contrarrestar las serias deficiencias que presentan, de manera que tengan la posibilidad de facilitar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

OBJETIVOS.

De acuerdo con los planteamientos de la problemática, el presente estudio tiene los siguientes objetivos.

Objetivo general.

Conocer las estrategias que utiliza el maestro en el proceso enseñanza-aprendizaje de los alumnos en grupo integrado.

Objetivo específico.

Correlacionar las estrategias pedagógicas que utiliza el maestro con las conductas de participación de sus alumnos.

HIPÓTESIS.

HI. Las estrategias de enseñanza que los maestros utilizan durante el proceso de aprendizaje tienen relación con las conductas de participación de sus alumnos.

HO. Las estrategias de enseñanza que los maestros utilizan durante el proceso de aprendizaje no tienen relación con las conductas de participación de sus alumnos.

CAPÍTULO I.

1.1. Antecedentes.

1.1.1. La Educación especial en México.

El derecho a la igualdad de oportunidades para la educación es uno de los principios fundamentales de la legislación mexicana. La Ley General de Educación promulgada recientemente por el Presidente de la República Mexicana, Lic. Carlos Salinas de Gortari expedida con la finalidad de precisar una garantía individual implícita en el artículo tercero de la Constitución, hoy vigente: El derecho a la Educación.

En relación con las personas con requerimientos de educación especial, el capítulo IV del proceso Educativo y el artículo 41 de dicha ley menciona: "La educación especial está destinada a individuos con discapacidades transitorias o definitivas, así como aquellos con aptitudes sobresalientes. Procurará atender a los educandos de manera adecuada a sus propias condiciones, con equidad social".¹

(1) S.E.P. Artículo 3º Constitucional y Ley General de Educación. México, Agosto, 1993. págs. 69-70.

Tratándose de menores de edad con discapacidades, esta educación propiciará su integración a los planteles de educación básica regular. Para quienes no logren esa integración, la educación procurará la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la convivencia social autónoma y productiva.

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

Consecuentemente con este principio, la Secretaría de Educación Pública, en la década de los sesentas, extendió los servicios de educación especial a algunos estados del interior de la República.

Al iniciarse la década de los setentas se creó la Dirección General de Educación Especial, creación que coincidió con el gran interés surgido a nivel mundial por atender a personas con requerimientos de educación especial. En los últimos años la educación especial se amplió a toda la nación, duplicándose anualmente los servicios existentes.

La preocupación por cumplir y mejorar la calidad de la educación de personas con estos requerimientos, colocó a México entre aquellas naciones que a iniciativa de la UNESCO, celebraron en 1981 el "Año Internacional del Minusválido".

En el marco de este acontecimiento, nuestro país contrajo firmemente el compromiso de promover en todos los contextos sociales, la participación plena de las personas con requerimientos de educación especial.

1.1.2. Los grupos Integrados en el Marco de la Educación Especial.

Los servicios de educación especial que ofrece la Dirección General se clasifican en dos grandes grupos, según las necesidades de atención que requieren los alumnos del sistema.

El primer grupo abarca a personas cuya necesidad de educación especial es indispensable para su Integración y normalización. Las áreas aquí comprendidas son: deficiencia mental, trastornos de audición y lenguaje, impedimentos motores y trastornos visuales. La atención se brinda en Escuelas de Educación Especial, Centros de Rehabilitación y Educación Especial y Centros de Capacitación de Educación Especial.

El segundo grupo incluye a personas cuyas necesidades de educación, son complementarias al proceso educativo regular. Este grupo comprende las áreas de problemas de aprendizaje, de lenguaje y de conducta. La atención se brinda en unidades de grupos Integrados y en centros de rehabilitación y educación especial.

Se puede distinguir dos tipos generales de problemas de aprendizaje:

1.- Aquellos que aparecen en la propia escuela común, como resultado de la aplicación de métodos inadecuados o de procedimientos convencionales del cálculo o la lecto-escritura, que pueden no corresponder al nivel de las nociones básicas que los alumnos han adquirido en su experiencia cotidiana.

2.- Aquellos que se originan en alteraciones orgánicas y/o del desarrollo que intervienen en los procesos de aprendizaje.

La experiencia de la Dirección general de Educación Especial en esta área indica que cuando se trata de conocimientos más avanzados, tanto del cálculo como de la lecto-escritura, las dificultades son de ambos tipos, y cuando se trata de conocimientos más avanzados, tanto del cálculo como de la lecto-escritura, los problemas de aprendizaje pertenecen en la mayoría de los casos, al segundo tipo.

Esto explica que la Dirección General de Educación Especial distinga a los niños con dificultades en el primer año de la escuela primaria, de aquellos que presentan dificultades entre segundo y sexto año. Los primeros son absorbidos por los grupos integrados.

El grupo integrado es un servicio especial anexo a una escuela primaria, destinado a la atención de los problemas de aprendizaje que se presentan en el primer grado de la escuela primaria, "con la finalidad de evitar la segregación y etiquetación de estos niños que presentan dificultades transitorias en el aprendizaje y que en el menor tiempo posible, de acuerdo a su recuperación se integren a los grupos regulares de la misma primaria".²

(2) Dirección General de Educación Especial. La Educación Especial en México. México, 1985. pág. 5-6.

A partir del ciclo escolar 1994-1995 se llevó a cabo un cambio en los programas de atención para los niños que presentan problemas de atención en las escuelas primarias, ese nuevo proyecto es denominado Aulas de Apoyo, ofreciendo la misma atención a estos niños, únicamente que ya no se trabajará en ellos en un grupo como se venía haciendo en el servicio de Grupos Integrados sino en subgrupos de niños con problemáticas similares, sacando a éstos de su grupo regular dos veces por semana durante dos horas cada vez por el maestro de apoyo.

El objetivo de este proyecto es atender, disminuir y prevenir el rezago escolar, la reprobación y la deserción escolar en las escuelas primarias, siendo este programa un paso más adelante en la atención de los niños que presentan esta problemática.

1.1.3. Características de los grupos integrados.

Es bien conocido que los problemas en el aprendizaje más frecuentes en el primer año de escolaridad primaria, están vinculados a la adquisición de la lengua escrita y el cálculo y constituyen una de las causas decisivas de reprobación escolar.

El imperativo es atender estos problemas, planteó la necesidad de crear un nuevo servicio específico dentro de la escuela primaria.

La Dirección General de Educación Especial asumió la responsabilidad de diseñar un servicio que le permitiera en un corto plazo la detección, diagnóstico y tratamiento psicopedagógico de los niños con problemas en el aprendizaje. " El objetivo del servicio, es reincorporar al proceso regular de la enseñanza primaria a alumnos menores de 10 años que habiendo tenido experiencia escolar en primer grado, no adquirieron la lecto-escritura ".³

Durante el período de 1970-1971 surgieron los primeros grupos integrados en la ciudad de Puebla. Estos grupos se extendieron por toda la República y de esa manera en la ciudad de Escuintla, Sin. y a partir del ciclo 1985-1986 inició su funcionamiento una Unidad de Grupos Integrados operando en el turno vespertino con 10 grupos.

Características de la población.

Los grupos integrados son pequeños grupos que se forman con un máximo de 20 alumnos y un mínimo de 15 niños.

El grupo integrado funciona en una escuela primaria, preferentemente en la zona de mayor índice de reprobación, en coordinación con las autoridades de Educación Primaria.

El ingreso del alumno al servicio es determinado por el director de la unidad y por el maestro con base en los criterios de selección y diagnóstico señalados por la Dirección General de Educación Especial.

(3) Secretaría de Educación Pública. Los Grupos Integrados. Dirección General de Educación Especial. México, 1984, pags. 15-26.

Las características de los niños para ingresar a los grupos integrados son:

- 1.- Tener de 7 a 10 años.
- 2.- Ser repetidor de primer año.
- 3.- Presentar problemas en la adquisición de la lengua escrita y/o el cálculo.
- 4.- Tener problemas adaptativos.
- 5.- Problemas de lenguaje.
- 6.- Problemas de conducta o emocionales.

Los alumnos son atendidos durante un año lectivo, pudiendo reducirse o ampliarse esta período en casos específicos.

Equipo de Apoyo.

En la Unidad de Grupos Integrados labora un equipo de apoyo, el cual está conformado por. el director, el psicólogo, el maestro de lenguaje y el trabajador social.

La principal función del equipo de apoyo dentro del servicio es la del trabajo Interdisciplinario, de donde surge una concepción integral del problema.

Las características de los niños para ingresar a los grupos integrados son:

- 1.- Tener de 7 a 10 años.
- 2.- Ser repetidor de primer año.
- 3.- Presentar problemas en la adquisición de la lengua escrita y/o el cálculo.
- 4.- Tener problemas adaptativos.
- 5.- Problemas de lenguaje.
- 6.- Problemas de conducta o emocionales.

Los alumnos son atendidos durante un año lectivo, pudiendo reducirse o ampliarse esta período en casos específicos.

Equipo de Apoyo.

En la Unidad de Grupos Integrados labora un equipo de apoyo, el cual está conformado por: el director, el psicólogo, el maestro de lenguaje y el trabajador social.

La principal función del equipo de apoyo dentro del servicio es la del trabajo interdisciplinario, de donde surge una concepción integral del problema.

La interdisciplina permite tener un análisis y una explicación de los problemas del niño más amplios y completos que los que se brindan por un solo especialista. Cada uno de ellos tiene funciones bien delimitadas y todas se enfocan al logro de un solo objetivo: proporcionar a los niños que lo requieran atención especializada que les permita desarrollar sus posibilidades a efecto de propiciar su integración y participación en el medio social.

"De esta manera el trabajo interdisciplinario se concibe como una necesidad en los servicios de educación especial, tanto para el diagnóstico como para el tratamiento de los niños atendidos".⁴

Funciones del personal de grupos integrados (ver tabla 1).

Director.

- Programa, dirige y controla las actividades de la Unidad a su cargo.
- Organiza y coordina el desarrollo de las actividades de ingreso, evaluación y promoción de los alumnos.
- Participa en la programación y organización del servicio.
- Vigila el cumplimiento de los lineamientos técnicos pedagógicos establecidos por la D.G.E.E. para los grupos integrados.
- Integra, controla y dirige el equipo de apoyo de la Unidad.

(4) S.E.P. Documento de asesoría a distancia #6. Interdisciplinariedad. Departamento de Educación Especial, Guadalajara, Jal. Junio, 1991, pág.5.

- Proporciona orientación y asesoría técnica-pedagógica al personal docente de la unidad.

Maestro

- Atiende a los alumnos de grupos integrados de acuerdo con los lineamientos establecidos por la D.G.E.E.

- Colabora en las actividades de detección de los alumnos de su grupo y participa activamente en las reuniones técnicas.

- Decide conjuntamente con el director de la unidad, la canalización o promoción del alumno a los grupos regulares.

Psicólogo.

- Detecta, evalúa y diagnóstica a los alumnos que presentan problemas adaptativos y/o de avance dentro de los grupos que conforman la unidad.

- Observa y registra el funcionamiento psicopedagógico de los alumnos.

- Asesora al maestro en los aspectos pedagógicos del grupo y/o de casos individuales.

- Colabora con el servicio de trabajo social para la orientación a los padres de familia en el trabajo con sus hijos.

- Participa en los cursos de capacitación que señale la D.G.E.E.

- Decide conjuntamente con el resto del equipo interdisciplinario la canalización de alumno a otras instituciones.

Maestro de Lenguaje.

- Identifica el tipo de dificultad de lenguaje que presentan los alumnos, ya sea ésta a nivel articulatorio (fonológico), de conocimiento de mundo (pragmático), o de pensamiento (semántico).

- Ubica dicha problemática dentro del desarrollo normal del lenguaje.

- Estructura programas de tratamientos con el objetivo de superar dicha problemática de la manera mas óptima.

Trabajador Social.

- Establece comunicación directa con el medio social en el que se desenvuelve el niño, para orientar y apoyar a padres de familia, así como para lograr una integración entre padres y maestros.

- Establece coordinación con instituciones de salud, asistencia social, organismos públicos y privados que conlleve a apoyar actividades en beneficio de los niños que lo requieran.

- Realiza el seguimiento de egresados dentro del flujo de la escuela regular.

Secretaria.

- Realiza trabajos administrativos.

Tabla 1. Estructura orgánica de los grupos integrados.

Nivel operativo. Responsable de la E.E.	
Director de la Unidad XI de G.I.	
Maestro de Grupo.	Equipo de Apoyo. - Psicólogo. - Maestro de lenguaje. - Trabajador Social.

1.2. La unidad XI de grupos Integrados.

La unidad XI de Grupos Integrados con clave 25 DG1001W, turno vespertino, correspondiente a la zona 05, se encuentra funcionando en la ciudad de

Escuinapa, municipio ubicado en el extremo sur de Sinaloa, que junto con el municipio de El Rosario, constituyen la frontera política con el estado de Nayarit, colindando al Oeste con el Océano Pacífico. (ver fig. 1.)

Escuinapa fue decretado municipio, el 7 de Septiembre de 1915 y en la misma fecha se otorgó el rango de ciudad a su cabecera, a la que se le agregó el nombre de Hidalgo en honor del Padre de la Patria, quedando el nombre "Escuinapa de Hidalgo".

En idioma nativo, Escuinapa significa "Lugar del perro de agua".

La ciudad de Escuinapa tiene 60,000 habitantes, siendo las principales actividades productivas: la pesca, la agricultura y la fruticultura.

En este contexto se encuentra ubicada la Unidad XI de Grupos Integrados, fundada en el ciclo escolar 1985-1986 para atender la demanda de niños que presentan problemas de aprendizaje, en la región sur de la entidad.

La oficina de esta Unidad se encuentra ubicada en las instalaciones que ocupa la escuela de Educación Especial (Servicios Múltiples) cito entre las calles Gabriel Leyva y Mariano Rivas, en el centro de la ciudad.

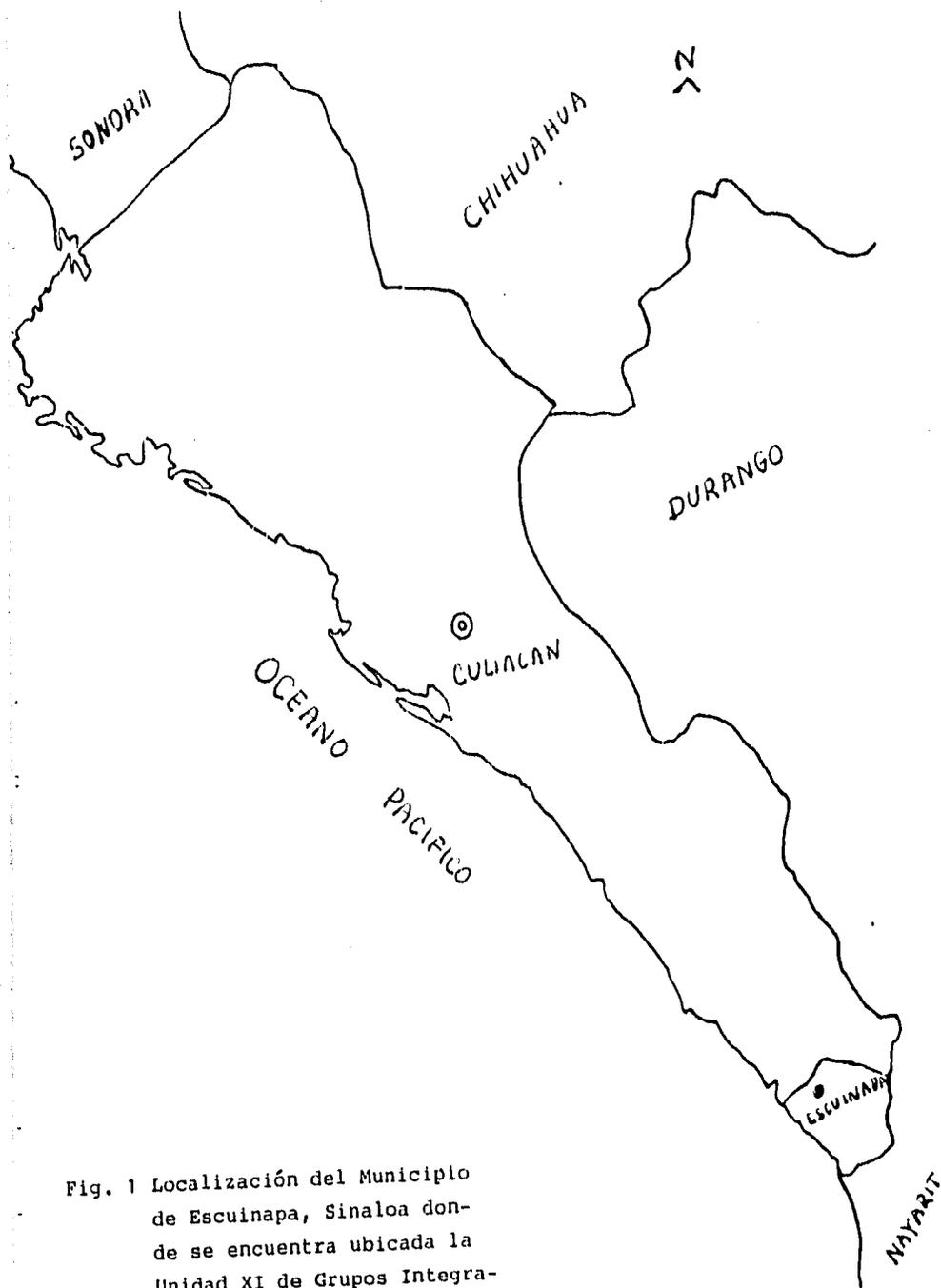


Fig. 1 Localización del Municipio de Escuinapa, Sinaloa donde se encuentra ubicada la Unidad XI de Grupos Integrados.

Al inicio de sus funciones esta unidad de grupos integrados contaba con 10 grupos, mismos que han disminuido por cambios de adscripción de los maestros encargados, los cuales no han sido repuestos por el Departamento de Educación Especial del Estado por razones presupuestales.

Actualmente cuenta con 7 grupos, los cuales están ubicados en escuelas primarias en el turno vespertino como se muestra en la tabla 2.

Los maestros encargados de los grupos, presentan los siguientes grados académicos: uno con título en problemas de aprendizaje, uno con título de licenciado en audición y lenguaje, uno con título de licenciado en psicología y cuatro maestros normalistas.

El equipo de apoyo con que cuenta la unidad está conformado por: licenciado en audición y lenguaje (director), licenciado en audición y lenguaje (maestro de lenguaje), licenciado en psicología (psicólogo) y técnico trabajador social.

La tabla 3 presenta la población atendida en la unidad a partir del ciclo escolar 1985-1986 al ciclo escolar 1993-1994.

De un total de 1,394 alumnos atendidos en el servicio, el 78% permaneció en él hasta finalizar el año escolar; de estos alumnos sólo el 49% lograron ser promovidos a segundo grado, es decir lograron apropiarse del sistema de escritura alfabético. El 25.5 % de los alumnos no fueron promovidos y sólo el 18.5% de ellos reingresaron al grupo, encontrándose entre esta población a niños que reingresaron al grupo durante dos ciclos escolares consecutivos o más, lo

cual demuestra las serias dificultades que presentan algunos niños para superar el fracaso escolar.

Tabla 2. Distribución de los Grupos Integrados.

Escuela	Zona	Grupos	Municipio
J. Natividad Toledo	038	1	Escuinapa
Angela Peralta	061	1	Escuinapa
Francisco I. Madero	038	2	Escuinapa
E.E.E. (Servicios Múltiples)	05	1	Escuinapa
Rafael Buelna	038	1	Palmillas Escuinapa
Severiano Moreno	104	1	El Rosario

Tabla 3. Concentrado de Alumnos atendidos en la Unidad XI de Grupos Integrados de Escuinapa a partir del ciclo escolar 1985-1986 al ciclo 1993-1994.

Ciclo Escolar	Insc. Inicial	Altas	Insc. Total	Deserciones	Pobl. Final	Promovidos	No Promovidos	Reingreso
1985 - 1986	196	2	198	49	149	91	58	-
1986 - 1987	190	-	190	37	153	74	59	37
1987 - 1988	167	2	169	43	126	65	41	54
1988 - 1989	128	6	134	22	112	57	55	28
1989 - 1990	125	14	139	26	113	77	36	36
1990 - 1991	128	10	138	18	120	86	32	20
1991 - 1992	147	1	148	59	89	69	20	34
1992 - 1993	111	17	128	23	105	65	35	18
1993 - 1994	108	42	150	18	132	89	20	28
Totales	1300	94	1394	295	1099	673	356	255

Fuente: Archivo de la Unidad XI de Grupos Integrados.

Se presentaron un 22 % de deserciones en el servicio, las cuales en un alto porcentaje se refieren a niños que después de varios intentos de apropiarse del sistema de escritura convencional no lo lograron, tomando finalmente la decisión de desertar, para dedicarse a actividades remunerativas.

Se encontró un 7 % de niños no promovidos que no reingresaron al grupo integrado; los cuales en su mayoría se inscriben en el primer grado de la escuela regular (ver la fig. 2).

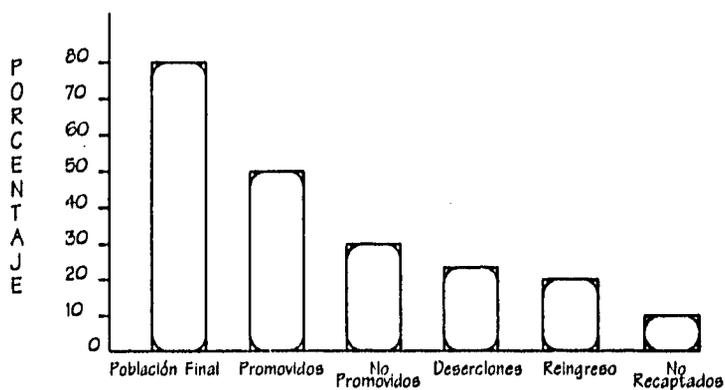


Fig. 2. Total de Población atendida en la Unidad XI de Grupos Integrados ciclo escolar 1985-1986 y el ciclo escolar 1993-1994.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.

2.1. La Teoría psicogenética (Piaget).

Jean Piaget, creador de la teoría evolutiva, estima que sólo puede comprenderse plenamente el conocimiento humano estudiando su evolución y formación en el niño.

Este autor fue un destacado investigador de los procesos del pensamiento en el infante, a quien le seducían preguntas como: ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo se adquiere?, etc.

Pocos como Piaget han analizado al niño tan ampliamente; casi durante 50 años observó, entrevistó y sometió a prueba a niños de todas las edades, y este enorme conjunto de datos empíricos constituyen la base de su teoría.

A medida que las investigaciones lo hicieron tomar conciencia de las diferencias que hay entre los procesos del pensamiento del niño y del adulto, llegó a creer que "el niño no es una simple reproducción en miniatura del adulto, el niño no sólo piensa con menos eficiencia que el adulto, sino que además piensa de

manera diferente"; por lo tanto, Piaget llegó a la conclusión de que hay que concebir el desarrollo intelectual en términos de evolución a través de etapas de pensamiento cualitativamente diferentes.

A Piaget lo atraían enormemente los procesos mentales que utiliza el niño para llegar a sus respuestas, particularmente las respuestas "erradas". De ahí en adelante inicia una larga investigación que hace aportaciones al terreno de la pedagogía.

Piaget es tributario de la libertad, sobre todo del respeto al que tiene derecho todo el niño. Con estas bases nace la escuela constructivista o activista que en la actualidad ha revolucionado a la educación.

2.2 Algunos conceptos básicos del planteamiento psicogenético.

Aprendizaje: Desde la perspectiva psicogenética se conceptualiza al aprendizaje como "el proceso mental continuo mediante el cual el niño descubre y construye el conocimiento a través de las acciones y reflexiones que hace al interactuar con los objetos, acontecimientos, fenómenos y situaciones que despiertan su interés".²

(1) Ruiz Laraguel, Estela. Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje. Perfiles Educativos No. 2 Julio-Septiembre. México, 1983, pág. 256.

(2) Dir. Gral. de Educ. Elemental. Guía Didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México, 1992, págs. 10-13

Lo anterior permite establecer que para que se produzca el aprendizaje, no basta que alguien lo transmita a otro por medio de explicaciones. El aprendizaje se da solamente a través de la propia actividad del niño sobre los objetos de conocimientos que constituyen su ambiente, ya sean físicos, afectivos o sociales.

En este sentido Piaget (1992) hace referencia a factores del desarrollo que intervienen en el proceso de aprendizaje y que funcionan en interacción constante.

Estos factores del aprendizaje son: a) maduración, b) experiencia, c) transmisión social y d) el proceso de equilibración.

a) La maduración, es el conjunto de procesos de crecimiento orgánico, particularmente del sistema nervioso, que brindan las condiciones fisiológicas necesarias para que se produzca el desarrollo biológico y psicológico.

Este factor, por sí solo, no explica las transformaciones que se dan en el aprendizaje; la maduración es un proceso que dependen de la influencia del medio, por ello los niveles de maduración aunque tienen un orden de sucesión constante muestran variaciones en la edad en que se presentan, lo que se explica por la intervención de los otros factores que inciden en el desarrollo.

b) La experiencia es otro factor del aprendizaje, que se refiere a todas aquellas vivencias que tienen lugar cuando el niño interactúa con el ambiente, cuando explora y manipula objetos y aplica sobre ellos diversas acciones. De la

experiencia que el niño va teniendo se derivan tres tipos de conocimiento: el del mundo físico, el conocimiento lógico-matemático y el conocimiento social.

c) La transmisión social, se refiere a la información que el niño obtiene de los adultos, de los diversos medios de comunicación, de otros niños, etc.

El conocimiento social considera el legado cultural que incluye al lenguaje oral, la lecto-escritura, los valores y normas sociales, las tradiciones, costumbres, etc. Este legado cultural que difiere de una cultura a otra es aprendida por el niño a través de la gente y de su entorno social mediante la interacción y el establecimiento de relaciones.

d) El proceso de equilibración explica la síntesis entre los factores madurativos y los del medio ambiente (experiencia-transmisión social); es por lo tanto un mecanismo regulador de la actividad cognoscitiva.

La equilibración actúa como un proceso en constante dinamismo, en la búsqueda de la estructuración del conocimiento para la construcción de nuevas formas de pensamiento.

El proceso parte de una estructura ya establecida que caracteriza el nivel del pensamiento del niño. Al enfrentarse a un estímulo externo que produzca un desajuste, se rompe el equilibrio en la organización existente. El niño busca la forma de compensar la confusión a través de su actividad intelectual, resuelve entonces con la construcción de una nueva forma de pensamiento y de estructurar el entorno.

El proceso de equilibración es un proceso dinámico y continuo que se considera como "el motor fundamental del desarrollo intelectual".³ Con su solución el niño logra un nuevo estado de equilibrio. El equilibrio no es pasivo sino algo esencialmente activo.

De la forma en que se interrelacionen estos factores dependerá el ritmo de aprendizaje de cada niño.

Objeto de conocimiento y la lógica infantil

Entendemos por objeto de conocimiento "todo aquello que en un momento dado sea susceptible de despertar el interés del niño para conocerlo".⁴

Tal interés y las acciones que de él se deriven, dependerán del nivel de estructuración del pensamiento alcanzado por quien desea conocer el objeto. Puede tratarse lo mismo de un hecho o fenómeno cualquiera, ante el cual el niño se ve enfrentado, un objeto físico o incluso la reacción misma de éste ante determinada acción que se aplica.

Las diversas hipótesis que pueden surgir en el intento de apoderarse de un nuevo objeto de conocimiento pueden variar de un niño a otro y están estrechamente vinculadas tanto con las características de la lógica correspondiente al nivel de desarrollo del niño, como con el cúmulo de

(3) Gómez Palacio, Farha Valenzuela. (1987). Estrategias Pedagógicas para niños de Primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. México. Dirección general de Educación Especial, pág. 17.

(4) Idem., págs. 5-13.

conocimientos ya existentes, los cuales pueden tener o no tener alguna relación con el nuevo objeto. Por tanto, las diversas hipótesis que cada niño construye están dirigidas a investigar si el objeto nuevo responde de manera similar a otros ya conocidos o si difiere en su funcionamiento con éstos.

En todos estos intentos que por apropiarse de ese objeto de conocimiento realiza el niño, comete errores y con frecuencia comete más que el adulto, debido a que éste cuenta con una estructuración más amplia. Estos errores son constructivos, pues gracias a ellos sabe más acerca de aquello que desea conocer. Ellos le hacen ver que la hipótesis construida no es la correcta, llevándolo a reflexionar, a continuar su investigación y a construir y probar nuevas hipótesis que poco a poco le acercan cada vez más a lo correcto.

El interés.

"El niño progresa en sus conocimientos cuando tiene un conflicto cognoscitivo".⁵ Sabemos que para que se construya el conocimiento, se requiere que el niño actúe sobre los objetos; ésta acción parte siempre de una necesidad, que se manifiesta a través del interés.

El niño antes de entrar al período de las operaciones concretas, ya posee intereses bien definidos y estos van a darse en relación a sus necesidades; un objeto, cosa o situación será interesante en la medida que responda a una necesidad, ya sea ésta afectiva o intelectual, considerándose estos dos aspectos indisolubles, pues no hay actividad humana en la que no intervengan complementándose.

(5) Guía Didáctica op. cit., pág. 14

Por lo tanto, se considera importante que el maestro conozca tanto las habilidades como las limitaciones de cada niño, así como sus intereses hacia determinados objetos, animales, juegos, etc. para que partiendo de sus propios intereses se le presente al niño el aprendizaje, tanto de la lecto-escritura como de las matemáticas por medio de cuestionamientos que desplerten en el niño necesidades que a su vez se manifiesten con intereses de querer apropiarse de ese objeto de conocimiento.

2.3. Períodos de desarrollo.

Piaget (1980) señala 4 grandes períodos en el desarrollo del pensamiento:

1.- El sensorio-motor, que aborda desde el nacimiento hasta aproximadamente dos años.

2.- El preoperatorio preconceptual (de 2 a 4 años).

El del pensamiento intuitivo (de 4 a 7 años).

3.- El operatorio concreto (de 7 a 12 años).

4.- El operatorio formal (de 12 años en adelante).

Cada uno de estos períodos, como se ve, no tienen una duración rígida, Todos los niños pasan por estas fases con sus propias características

Individuales y culturales. Pero todos ellos también comparten formas de pensamiento y manifiestan ciertas conductas comunes, dadas justamente por el nivel evolutivo en que se encuentran.

Es importante resaltar los planteamientos de Piaget en cuanto a las etapas de desarrollo.

- Cada etapa incluye un período de formación, el cual es un logro en sí mismo y sirve de punto de partida para la siguiente etapa.

- Todos los niños pasan por los mismos períodos en el mismo orden.

Lo único que distingue a un niño de otro es el ritmo al que los recorren.

- El paso de una etapa a otra es gradual, pues no son entidades distintas unas de otras, por lo que la mayoría de los niños manifiestan simultáneamente características de varios períodos a la vez.

- Las estructuras y las operaciones cognitivas se continúan.

En cada período se conservan las del anterior y sirven de base a las transformaciones subsecuentes.

- El orden es constante, no pueden aparecer una etapa antes que la anterior.

- "La edad en que se logra cada etapa es variable y en ello hay una influencia ambiental determinada".⁶

- Siempre se da un largo período de transición antes de que el niño alcance plenamente un nivel alto de pensamiento, y para cuando alcanza un nivel, es probable que ya haya empezado la transición al siguiente período.

2.4. Período de las operaciones concretas.

(7 a 12 AÑOS APROX.)

En los servicios de Educación Especial se tiene a la Teoría Psicogenética, como sustento teórico y en Grupos Integrados se atienden a niños que tienen una edad de 7 a 10 años aproximadamente, por lo cual se considera importante analizar el período de las operaciones concretas, de una manera detallada.

El período de las Operaciones Concretas, período que marca un paso decisivo en el desarrollo mental del niño. El acceso del niño a este período nos muestra una marcada diferencia en relación con la socialización, ya que antes de que el niño arribe a éste no es posible distinguir claramente lo que es actividad privada y lo que es colaboración.

(6) SEP. Apuntes sobre el desarrollo Infantil. Tema: Jean Piaget. México: Dirección General de Educación Preescolar Agosto, 1985, pág. 10.

Observando a los niños en esta etapa, se percibe fácilmente un doble progreso: concentración individual, cuando el niño trabaja solo y colaboración efectiva cuando hay vida en común, siendo estos dos aspectos complementarios y debidos a la misma causa; por ello es difícil decir si es porque el niño ha adquirido cierta capacidad de reflexión o es sólo resultado de un importante progreso de la socialización.

"Desde el punto de vista de las relaciones interindividuales, el niño después de los 7 años adquiere, en efecto, cierta capacidad de cooperación",⁷ dado que ya no confunde su punto de vista con el de los otros, sino que los disocia para coordinarlos.

El lenguaje "egocéntrico" desaparece por entero y los discursos espontáneos del niño atestiguan por su misma estructura gramatical la necesidad de conexión entre las ideas y su justificación lógica.

Aparece un cambio notable en las actividades y actitudes sociales, manifestándose por ejemplo en los juegos con reglas.

En conexión estrecha con estos progresos sociales se observan transformaciones de la acción individual, comenzando a conquistar la difícil conducta de la reflexión, pues ya el niño piensa antes de actuar; una reflexión no es otra cosa que una deliberación interior, es decir una discusión consigo mismo, pero interiorizada.

(7) Piaget, Jean. *Seis Estudios de Psicología*. Ensayo Selx, Barral Séptima Edición Mexicana, págs. 62-63.

Al mismo tiempo en relación con los progresos de la Inteligencia se inicia la construcción de la lógica misma; la lógica constituye precisamente el sistema de relaciones que permite la coordinación de los puntos de vista entre sí, de los puntos de vista de individuos distintos y también de los que corresponden a percepciones e intuiciones sucesivas del mismo individuo.

En lo que respecta a la afectividad, el mismo sistema de coordinaciones sociales e individuales engendra una moral de cooperación y de autonomía personal, por oposición a la moral heterónoma propia de los pequeños. Estos desarrollos constituyen la prueba de que la asimilación egocéntrica, principio del animismo, del finalismo y del artificialismo, está en vías de transformarse en asimilación racional. El niño a partir de los 7 años es capaz de construir explicaciones atomísticas, coincidiendo con la época en que comienza a saber contar, apareciendo el proceso deductivo de composición de las partes.

Las nociones de la permanencia que aparecen en manifestaciones sucesivas son las de la sustancia, el peso y el volumen, así como otros principios de conservación que no se manifestaban en los pequeños: conservación de las longitudes, de las superficies, de los conjuntos discontinuos, etc.

En efecto, la verdadera razón que lleva a los niños de este período, a admitir la conservación de una sustancia o de un peso, etc. , no es la identidad, sino la posibilidad de una vuelta rigurosa al punto de partida, llegando de esta manera a la reversibilidad del pensamiento, característica importante de este período.

Siendo el pensamiento intuitivo la forma superior de equilibrio en el período anterior, el pensamiento en esta etapa ya es capaz de realizar operaciones; éstas aparecen a partir del momento en que constituyen sistemas de conjunto reversibles.

La afectividad en esta etapa se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y de una organización de la voluntad desembocando en una mejor integración del yo y una regulación más eficaz de la vida afectiva. Durante las operaciones concretas "el desarrollo emocional del niño sufre grandes cambios y más complejos que en el aspecto cognoscitivo",⁸ lo cual lleva al niño a conformar su identidad; esto le provoca en algunas ocasiones conflictos que pueden llegar a desequilibrarlo en este aspecto, viéndose en la necesidad de utilizar mecanismos de defensa que alivien en cierta medida su angustia.

El sentimiento nuevo, que interviene en función de la cooperación entre niños es el respeto mutuo. Genéticamente "el respeto mutuo procede del respeto unilateral, conduciendo a nuevas formas de sentimientos morales distintos de la obediencia".⁹

En relación a estas formas nuevas de sentimientos morales pueden citarse, en primer lugar, las transformaciones relativas al sentimiento de la regla que une a los niños entre sí, así como al niño con el adulto. Una regla "verdadera" no es

(8) SEP. El desarrollo afectivo del niño, departamento de Educación Especial, México, 1985, págs. 52-55.
(9) Solís Estudios, op. cit., págs. 82-85.

más que la expresión de una voluntad común, encontrando de esta manera aplicado al respeto mutuo. De esta forma la mentira es comprendida hasta esta edad, considerando el engaño entre amigos más grave que el engaño a los adultos.

Otro producto afectivo del respeto mutuo, es el sentimiento de justicia, empezando a diferenciar la justicia de la sumisión. En adelante la práctica de la cooperación entre niños junto con el respeto mutuo provocará el desarrollo de los sentimientos de justicia, por lo que podemos concluir que el niño posee ya una lógica de los valores.

La voluntad es un sentimiento que aparece más tarde, considerándose ésta como una regulación de la energía, que favorece ciertas tendencias a expensas de otras. La voluntad a diferencia del interés constituye una regulación que se ha vuelto reversible y en esto se puede comparar a una operación.

En relación a las características que presenta el período concreto, Piaget se cuestionaba si dicho desarrollo es posible cuando los niños crecen bajo el influjo de personas que tratan de perpetuar cierto tipo de valores, por ejemplo: la sumisión, mandatos irracionales, egocentrismo y dependencia.

Por lo tanto, es importante que reflexionemos y tratemos de reconsiderar los planteamientos educativos existentes, cambiándolos por un nuevo concepto en la educación, donde ésta consista en "formar individuos capaces de una autonomía intelectual y moral, para que éstos a su vez respeten esta autonomía

en el prójimo, en virtud precisamente de la regla de reciprocidad que la hace legítima para ellos mismos",¹⁰

2.5. La pedagogía operatoria: postura pedagógica derivada del enfoque psicogenético.

Como alternativa a los sistemas de enseñanza tradicional, ha surgido la Pedagogía Operatoria que recoge el contenido científico de la psicología genética y lo extiende a la práctica pedagógica, en sus aspectos intelectuales, de convivencia y socialización. Este enfoque pedagógico sostiene, que el niño organiza su comprensión del mundo circundante gracias a la posibilidad de realizar operaciones mentales de nivel cada vez más complejos, convirtiendo el universo en operable, es decir susceptible de ser racionalizado. La construcción de las estructuras operatorias del pensamiento posibilita la comprensión de los fenómenos externos del individuo. La Pedagogía Operatoria ayuda al niño, para que éste construya su propio sistema de pensamiento.

2.5.1. El aprendizaje grupal como estrategia pedagógica.

Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979) en recientes investigaciones demostraron que existe una "historia preescolar de la escritura". El objetivo de

(10) González S. (1990). Como Educar la Inteligencia del Preescolar. México. Editorial, Trillas, págs. 22.

su trabajo fue mostrar, como aún antes de saber leer y escribir en el sentido convencional del término, "los niños preescolares pueden compartir y confrontar con otros niños sus concepciones acerca del sistema de escritura, a través de la interacción con el objeto y entre los sujetos".¹¹

Este antecedente será retomado para el presente trabajo debido, debido que el servicio de grupos integrados, tiene como base favorecer la integración grupal entre niños, los cuales presentan diferentes niveles de conceptualización, debiéndose esto aprovecharse por parte del maestro con la finalidad de producir de acuerdo con la diversidad de hipótesis presentadas por los niños, fuentes importantes de conflicto cognoscitivo que estimulen el proceso de aprendizaje de estos niños .

A continuación se expondrán algunas ideas fundamentales sobre el aprendizaje grupal:

En primer lugar, la escuela ha considerado fundamentalmente a la escritura como una actividad individual del niño, olvidando que ella es el resultado de un esfuerzo colectivo de la humanidad, cuya función es social. Muy al contrario, aquí se considera la situación grupal que supone el aula como una situación privilegiada, cuyas ventajas deben ser aprovechadas.

(11) Ferreiro, Emilio, Gómez Palacio Margarita y et. al. Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Siglo XXI Editores, pág.155.

El grupo escolar es una de las pocas oportunidades (y en ocasiones la única) de convivencia de niños de la misma edad, que poseen intereses, conocimientos y necesidades que pueden ser compartidas, así como un buen lugar para practicar la socialización en el sentido más amplio, aprovechándose esto para que los niños compartan entre sí el proceso de comprensión de la escritura, a través de su intercambio.

Esta socialización ofrece la ventaja de permitir una inmediata retroalimentación de lo que cada niño hace o dice en el curso de la tarea común. Si bien la situación de intercambio se da espontáneamente entre los niños, no es aprovechada por la escuela e incluso a menudo se le reprime por temor a que los intercambios de información sean nada más intercambios de "errores", que dificultan la enseñanza y alteran la disciplina, puesto que los niños "no saben escribir", deberán aprenderlo siguiendo ordenada y dócilmente las enseñanzas del maestro.

Finalmente, dado que las actividades de los niños se dan simultáneamente, tendríamos que permitir y estimular la confrontación de sus puntos de vista. Esto es de suma importancia puesto que no sólo hace ver a los niños la existencia de opiniones diferentes a las suyas, sino que cuando estas opiniones se presentan al mismo tiempo, constituye esto una fuente potencial de conflicto.

Como ya se ha señalado (Ferreiro y Teberosky, 1979) "los conocimientos infantiles responden a un doble origen, determinado por las posibilidades de asimilación del niño y por las informaciones específicas provistas por el medio".¹²

(12) Idem., págs. 156-157.

En relación a niños que por diversas causas presentan una edad mental inferior a su edad cronológica, es importante no dar por hecho que su proceso de aprendizaje será más lento que el del resto de los compañeros; el maestro debe considerar la importancia de la interacción grupal, la cual no sólo favorece la socialización y la cooperación entre los niños, sino que provoca a su vez el desarrollo de estructuras más amplias, lo que permitirá a estos niños, durante el transcurso del trabajo escolar, ser capaces de adquirir también conocimientos más complejos, poniéndolos en igualdad de condiciones que sus demás compañeros de clase.

2.5.2. La propuesta de lecto-escritura: principios fundamentales.

La propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita elaborada por la Dirección General de Educación Especial para ser llevada a cabo en los grupos integrados, es el resultado tanto de investigaciones realizadas sobre el proceso de la escritura, como de las experiencias de los maestros que la han llevado a cabo. Esta propuesta ha sufrido transformaciones a través de los años, debido a que se han realizado nuevas investigaciones sobre los procesos de aprendizaje de los niños.

De esa manera la propuesta está sustentada teóricamente con dos investigaciones;

La primera "El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura", la cual fue llevada a cabo por la Dirección General de Educación Especial en 1979, se

encontró que existe un trabajo cognoscitivo efectivo que tiene lugar en el niño, antes de su entrada a la escuela primaria.

La segunda investigación es "análisis de las perturbaciones en el proceso de adquisición de la Lecto-Escritura", realizada por Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio y colaboradores en 1980, este estudio demuestra que el ritmo de aprendizaje en el niño es variado y que el maestro no puede forzarlo a avanzar, sino a ayudarlo a que encuentre por sí mismo el camino.

Esta propuesta tiene como finalidad presentar a los maestros, de manera clara y sencilla, el marco teórico que la sustenta y actividades prácticas que permitan su aplicación en el aula.

Principios fundamentales de la propuesta.

- El niño construye su conocimiento al poner en juego su intelecto en función de su propio proceso evolutivo.

- La función del maestro no consiste tanto en "enseñar" (entendiendo por esto dar información acabada para que la retenga y la repita), sino en propiciar y estimular el aprendizaje.

- Propiciar el aprendizaje se refiere a crear las condiciones favorables para que pueda aprender, para lo cual es indispensable observar, conocer y escuchar al niño, con el fin de descubrir el momento evolutivo en que el niño se encuentra, lo cual será determinante para que pueda aprovechar la información proporcionada.

- El maestro al conocer y respetar el proceso evolutivo del niño, guiándose por él, estará en condiciones de estimularlo adecuadamente y favorecer el proceso de aprendizaje.

- Estimular no significa encontrar estrategias para que el niño responda como nosotros queremos. Se refiere a conocer las estructuras cognoscitivas que el niño posee para de esta manera presentarle objetos, hechos, etc. que puedan permitirle asimilar ese nuevo estímulo.

- La función del maestro será más eficaz si éste considera al niño como sujeto cognoscente que permanentemente actúa y reflexiona para comprender el mundo que lo rodea".¹³ Todo esto implica una actitud de constante alerta y genuino interés para investigar lo que el niño sabe y por valorar y aprovechar este saber. Cualquier tarea será más accesible, gratificante y provechosa para el niño, cuando se parte de lo que el sabe para ayudarle a ampliar a consolidar su conocimiento.

- Valorar ciertos errores del alumno como instrumentos útiles que llevan al niño a la reflexión y al análisis, conduce a entender el proceso de aprendizaje, pues el niño al haber hallado por sí mismo la respuesta a determinado problema, en caso de olvidarla, puede reconstruir en cualquier momento su propio proceso de razonamiento. De lo contrario, si sus errores sólo se señalan y censuran, se sentirá torpe, disminuido, inseguro y cada vez más impulsado a depender de otro para resolver sus problemas.

(13) Dirección General de Educación Especial. Propuesta para el aprendizaje de la Lengua escrita. México, 1984, págs. 15-17.

2.5.3. El Papel del Maestro en el Proceso.

Según la propuesta de lecto-escritura de la Dirección General de Educación; el maestro que pretende guiar a los alumnos hacia el descubrimiento y utilización del sistema de escritura, permitiéndoles realizar un proceso de aprendizaje, tendrá ante sí una tarea difícil, pues cada niño en sí es diferente a los demás y tendrá que atender el proceso particular de cada uno. "Es más difícil ser maestro de un grupo activo que de uno pasivo, porque constantemente tendrá que estar pensando cual es la pregunta adecuada para un niño determinado o para un grupo de niños en relación con su nivel de conceptualización"¹⁴ y habrá de tener la flexibilidad suficiente para cambiar algo que tenía planificado y estructurado, pues sabe que es necesario tomar en cuenta el interés de los niños.

El maestro que comparte los planteamientos de esta propuesta tiene presente lo siguiente:

-Conoce a cada niño y lo respeta en sus características.

-Respetar el tiempo que cada uno necesita para hacer una determinada actividad, recordando que en todo grupo hay niños que trabajan más rápido y otros que trabajan lento.

- Recuerda que lo importante con respecto a la lecto-escritura es el nivel de conceptualización alcanzado y que éste no está relacionado con la capacidad del niño de hacer un trabajo más o menos limpio, con mejor o peor letra.

(14) Idem., pág. 94.

-Recuerda constantemente que cada niño lleva a cabo su propio proceso de aprendizaje; por tanto evita realizar en el grupo cualquier distinción entre "mejores" y "peores" o "buenos" y "regulares".

- Observa como los niños van modificando las hipótesis y actúa en consecuencia, proponiéndoles nuevas actividades que les permita avanzar en el descubrimiento de las características del sistema de escritura alfabético.

- Piensa frente a cada situación, qué tipo de preguntas pueden ser adecuadas para hacer que los niños reflexionen: preguntas que los ayuden a pensar y descubrir por sí mismos respuestas y soluciones a determinados problemas.

-Crea situaciones claras de conflicto cognoscitivo adecuadas al nivel de conceptualización de los niños, con el fin de no confundirlo y crear situaciones angustiantes para el niño.

El conflicto cognoscitivo lleva siempre al niño a pensar para tratar de resolverlo.

- Propicia en el grupo la discusión o intercambio de información, procurando que se de entre alumnos de niveles próximos.

Evita que la confrontación de opiniones sea exclusivamente entre maestro-alumno o entre niños con niveles de conceptualización muy distantes.

- Estimula a los niños a que expresen sus opiniones al grupo y procura que no sólo participen aquellos niños que ya han descubierto las características del sistema alfabético de escritura.

- Informa sobre los problemas o dudas planteadas por los niños siempre y cuando dicha información no surja de ellos mismos.

- Planifica actividades procurando que sean divertidas y variadas.

- Está dispuesto a realizar modificaciones en su planeación tomando en cuenta sugerencias de los niños.

- Cambia de actividad cuando nota que sus alumnos están cansados o aburridos.

- Distribuye su tiempo combinando actividades individuales de todo el grupo y de equipo.

- Recuerda que para intercambiar opiniones e información, los niños deben platicar y muchas veces cambiarse de lugar. Esto no implica necesariamente desorden o indisciplina.

- Evitar toma de decisiones adelantadas acerca de cuales serán los niños reprobados porque se sabe que un mes o dos pueden ser decisivos en el proceso evolutivo del niño.

2.6. Los problemas de aprendizaje desde el enfoque de la pedagogía operatoria.

La postura de la pedagogía operatoria muestra diferencias con respecto a las ideas habituales en relación con las dificultades en el aprendizaje. Considerando que los fracasos en el aprendizaje escolar obedecen a diversas causas, la intención de esta investigación es proponer al maestro ciertos lineamientos y propuestas que en el campo pedagógico le ayuden a intervenir favorablemente en la superación de esas dificultades en el niño.

Se ha encontrado a partir de estudios realizados, así como de experiencias en el trabajo con los niños que presentan dificultades en el aprendizaje que: "una concepción del aprendizaje y una didáctica inadecuada son tal vez el origen más frecuente de muchas de las dificultades que los niños muestran en su desempeño escolar".¹⁵

Algunos puntos donde mayormente difieren la Pedagogía Tradicional y la Operatoria son los siguientes; en primer lugar el hecho de que la escuela tradicional presenta al niño problemas que en su mayoría están totalmente alejados de su realidad e intereses, abordando los contenidos en forma autoritaria, llevando al niño a sobrevalorar al maestro y a desconfiar de su propia capacidad de razonar.

(15) Departamento de Educación Especial. Documento de actualización para maestros de grupos integrados en el área de matemáticas. UPN-SEP, Cullacán, Sin. 1993, págs. 44-46.

La premura escolar que prevalece en el modelo tradicional, la cual no da tiempo suficiente al niño para asimilar la información recibida, manifestando sentimientos de impotencia,

Por otro lado, la pedagogía operatoria considera que el niño encuentra dificultad para tomar varios aspectos de una misma realidad de manera simultánea lo que hace que se centre en un dato y después en otros; esto provoca que el niño caiga en contradicciones, lo que puede ser aprovechado por el maestro como un recurso valioso en el proceso.

También se considera que la comprensión no es el resultado automático de la capacidad de atención, como tampoco de las explicaciones o la información que se proporcione, ya que esto no es suficiente para modificar la lógica infantil y las características de las estructuras de pensamiento que la producen. Si inventar es comprender, es necesario permitir al niño buscar vías y estrategias propias en la resolución de cualquier situación problemática.

En la medida de lo posible los niños deben participar con el maestro en la toma de decisiones acerca de las actividades que se van a realizar y éstas, también en lo posible, deben responder a sus necesidades reales, lo que puede conseguirse mediante situaciones de juego, que son de interés fundamental en los niños.

"Al trabajar en equipo, donde maestro y alumno convivan en una situación de igualdad, el maestro debe propiciar, sobre todo con su actitud, el indispensable respeto recíproco en todos aspectos".¹⁶ En la convivencia grupal es común que

(16) Idem., pág. 54.

surjan problemas personales entre los niños, por lo cual el maestro deberá estar alerta hacia situaciones de tipo afectivo, que pueden repercutir en la dinámica grupal; habrá de tener presente que algunas dificultades de aprendizaje pueden derivarse de problemas o vivencias eminentemente afectivos.

2.7. Investigación sobre el papel del maestro en México.

Según resultados de investigaciones realizadas en nuestro país con relación a "el síndrome del atraso escolar y el abandono del sistema educativo" realizadas por Carlos Muños Izquierdo y colaboradores en 1979, se encontró que en términos generales, la deserción escolar ocurre después de que se han presentado diversas situaciones de "atraso escolar". Se sugiere que las políticas orientadas a disminuir la deserción escolar, la reprobación y la repetición de cursos debería empezar por tratar de reducir la frecuencia y magnitud de los retrasos pedagógicos que suelen presentarse en las escuelas primarias, con respecto a las exigencias académicas vigentes en los distintos grupos escolares.

En el estudio mencionado se empleó un diseño cuasi experimental que se propuso abarcar un máximo de variación respecto al fenómeno del rezago escolar en el nivel primaria. Se empleó una muestra de 1840 niños en edad escolar, sus maestros y directivos. Se abarcó a 23 escuelas de tres entidades federativas que tuvieran características socio-económicas distintas: Distrito Federal como entidad rica, Morelos como Intermedia y Chiapas como entidad pobre. La muestra estimada para cada una de las escuelas fue de 40 alumnos irregulares (entre desertores y condiscípulos en el grado y años anteriores).

Los resultados indican que si se lograra disminuir la magnitud y frecuencia de tales retrasos, se reduciría también la magnitud de las tasas de reprobación y de repetición de cursos. Los investigadores presentan dos argumentos que apoyan la anterior afirmación. El primero de ellos se refiere al ámbito de las actitudes y motivaciones y el segundo se ubica en el campo académico. En lo que respecta al primer argumento, los datos sugieren que el atraso pedagógico o la repetición de cursos genera en el sujeto un sentimiento de futilidad del trabajo escolar, no encontrándose diferencia entre niños de escuelas urbanas y rurales. Así también, se observó que la actitud de los sujetos de relacionar el esfuerzo con el logro no es siempre aprendido en el ambiente familiar, pues algunos casos es un probable resultado de experiencias escolares de naturaleza favorable.

En el ámbito propiamente académico se observó que el retraso y la repetición de cursos son fenómenos que se reproducen más de una vez, encontrándose que los alumnos que no han repetido cursos presentan un desempeño académico más satisfactorio del que logran aquellos que repiten cursos. Se pudo deducir que el atraso pedagógico es un fenómeno que se reproduce a sí mismo. Por tanto, al evitarlo o reducirlo se evitaría o reduciría también su recurrencia.

En esta misma investigación se encontró que otras de las consecuencias indirectas del atraso escolar consiste, esencialmente en que "los profesores se forman conceptos negativos sobre las habilidades académicas de los alumnos repetidores".¹⁷ Al entrevistar a los maestros, se encontró que consideraron a los alumnos que repiten cursos como menos capaces en sus respectivos grupos. El

(17) SEP. Educación Vol. VI No. 32 Abril-Mayo-Junio de 1980, pág. 31.

autor afirma que esta impresión que los maestros tienen sobre las habilidades de los alumnos repetidores, desalienta la realización de aquellos esfuerzos que los profesores deberían hacer para nivelar el aprendizaje de los alumnos retrasados, además de que los alumnos repetidores de las escuelas primarias urbanas perciben un menor estímulo y refuerzo de sus maestros, que el que perciben los alumnos que fueron promovidos al grado siguiente.

Así mismo se encontró que las actitudes y comportamiento de los maestros, reflejan indiferencia ante los atrasos pedagógicos, a diferencia de las actitudes que demuestran a los más aventajados, a quienes ustedes brindan más estímulos y refuerzos.

"...una menor proporción de maestros investigados manifiestan un comportamiento que tiende a compensar las diferencias académicas de sus alumnos en ningún caso se encontró que esta compensación utilizara metodologías científico-técnicas."¹⁸

Así, encontramos maestros indiferentes que casi no interactúan con los alumnos rezagados; otros, que sólo les hacen preguntas "retóricas"- sin esperar, realmente que los alumnos retrasados las puedan contestar. Otros pudieran ser clasificados como "indiferentes-amenazantes", pues su comportamiento, además de revelar indiferencia, tiende a minusvalorar a los alumnos que sufren algún problema pedagógico. Por otra parte, el análisis de la conducta magisterial permitió distinguir también algunas tendencias en la interacción con los alumnos

(18) SEP-UPN. Problemas de Educación y Sociedad en México II México, 1983, pág. 252.

que, en lugar de disminuir los atrasos educativos los acentúan.

Lo anterior permite dilucidar el hecho de que "el sistema educativo no está actuando realmente como amortiguador de aquellos desniveles pedagógicos que ya se observan cuando los alumnos llegan a las escuelas primarias".¹⁹

Se encontró una evidente falta de interés en el rezago escolar, cosa que debería preocupar de inmediato a los responsables del desarrollo educativo del país, pues se pudo apreciar en las entrevistas realizadas a supervisores y directores de las escuelas, que no parecen percibir este grave problema. Para ellos, los retrasos y abandonos escolares son generados por factores externos a las instituciones educativas. No perciben, por tanto, el papel indiferente (o aún amenazante) que los maestros desempeñan en este sentido.

(19) *Idem.*, pág. 253.

CAPITULO III.

MÉTODO.

METODO.

Sujetos.

Participaron 7 maestras adscritas a la Unidad XI de Grupos Integrados en el ciclo escolar 1993-1994, así como los 150 alumnos atendidos en el servicio en el mismo ciclo, incorporándose a los 7 grupos que componen dicha unidad.

El 70% de los sujetos son niños y el 30% niñas, la edad promedio es de 8 años, todos ellos son repetidores de primero o segundo año y todos tienen un nivel socio-económico bajo.

Las aulas donde son atendidos estos niños presentan condiciones inadecuadas para el trabajo, pues tienen mobiliario obsoleto (pesados mesabancos para dos niños, hechos de aserrín prensado por lo que se encuentran rotos o incompletos), pizarrones grandes hechos de cemento cuarteados y pintados a los cuales les hace falta mantenimiento. Era casi nula la presencia de material impreso esquemático en los muros.

Materiales.

Listado de estrategias pedagógicas adecuadas e inadecuadas de maestros y conductas de participación adecuadas e inadecuadas de los alumnos (ver anexo 1).

Lápiz y papel en el cual se anotaron las observaciones realizadas durante las visitas a los grupos (ver anexo 2).

Formatos de registro para cada grupo, en el cual se anotaron las estrategias pedagógicas de maestros y las conductas de participación de los alumnos (ver anexo 3).

Procedimiento

Se realizó una visita semanal a cada uno de los 7 grupos en las cuales se llevó a cabo un registro anecdótico, el cual tuvo una duración de 2 horas, consistiendo en observaciones directas no participativas en los grupos-clase en los cuales se anotaron de manera sistemática todas las estrategias que el maestro estuvo aplicando con los niños con la finalidad de que estos adquieran las diferentes características de nuestro sistema de escritura, ya que es en este aspecto precisamente donde los niños presentan más problemas, así como las conductas de participación que presentaron los alumnos durante este tiempo de observación, obteniéndose 5 registros por cada grupo.

Se consideraron como estrategias pedagógicas adecuadas las características que según la propuesta de lecto-escritura debe llevar a cabo el maestro para obtener el óptimo desarrollo del proceso de aprendizaje de sus alumnos, las estrategias pedagógicas inadecuadas eran las contrarias a las adecuadas.

Se consideraron como conductas de participación adecuadas en los niños, aquellas que según Piaget (1980) presentan los niños en el período de las operaciones concretas, Se tomó como conductas de participación inadecuadas las que no son afines con las actividades académicas, las cuales a su vez dificultan el trabajo del maestro y son el motivo por el cual son remitidos al psicólogo.

Al concluir cada una de las visitas se contabilizaron para cada grupo las estrategias pedagógicas y conductas de participación de los alumnos durante el desarrollo de las actividades, anotándose en los formatos de registro.

RESULTADOS.

Una vez concluidos los registros de cada uno de los grupos, se presentan en la tabla 4 la frecuencia y porcentajes encontrados de las estrategias pedagógicas adecuadas e inadecuadas de los maestros.

Tabla 4. Estrategias Pedagógicas.

Adecuadas	Frec.	Porc.
Agrupar a los niños en equipo.	47	40%
Propicia que los niños confronten sus opiniones.	32	26%
Somete a conflicto a los niños.	22	23%
Manifiesta afecto, comprensión y aprobación.	39	42%
Toma en cuenta el nivel de conceptualización.	34	48%
Parte del interés de los niños.	26	40%
Inadecuadas	Frec.	Porc.
No agrupa a los niños en equipo.	68	60%
No propicia que los niños confronten sus opiniones.	88	74%
No somete a conflictos a los niños.	71	77%
No manifiesta afecto, comprensión y aprobación.	52	58%
No toma en cuenta el nivel de conceptualización.	32	52%
No parte del interés de los niños.	39	60%

En la tabla 5 se presentan la frecuencia y el porcentaje encontrados de las conductas adecuadas e inadecuadas de los alumnos.

Tabla 5. Conductas de participación de alumnos.

Adecuadas	Frec.	Porc.
Conducta social.	79	66%
Respeto mutuo.	53	63%
Manifiesta interés en las actividades.	34	41%
Se muestra cooperativo.	23	33%
Expresan su opinión.	18	24%
Inadecuadas	Frec.	Porc.
Aislamiento.	42	34%
Agresividad.	32	37%
Negatividad.	48	59%
Dependencia.	46	67%
No expresa su opinión.	57	76%

En la tabla 6 se presentan los totales de las estrategias pedagógicas y las conductas de participación de alumnos.

Tabla 6. Totales de estrategias pedagógicas y conductas de participación de alumnos.

	Adecuadas	Porc.	Inade.	Porc.	Totales
Estrategias Pedagógicas	200	36%	350	64%	550
Conductas de alumnos.	207	47%	225	52%	432
Totales.	407		575		982

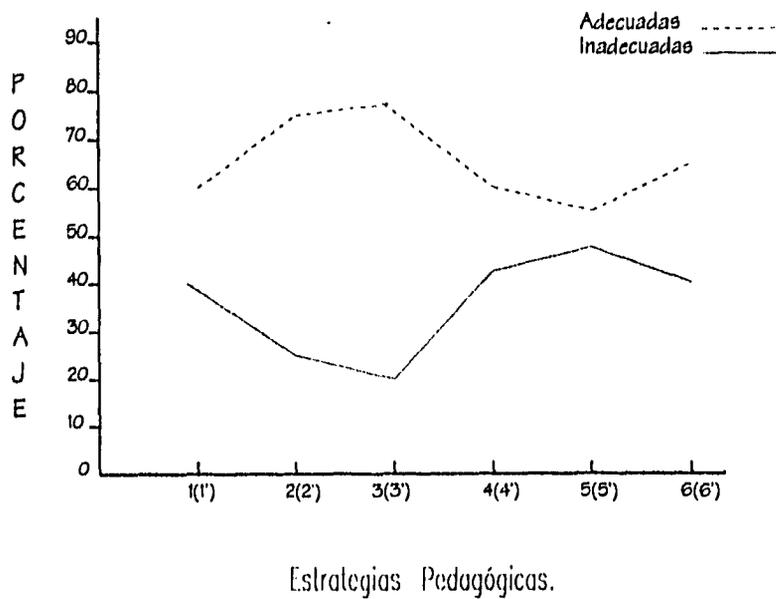
De acuerdo con los datos obtenidos, los maestros presentaron un total de 550 estrategias pedagógicas de las cuales el 36% fueron estrategias adecuadas, encontrándose con mayor porcentaje el agrupar a los niños en equipo, el manifestar afecto, comprensión, aprobación y tolerancia y con menor porcentaje se encontraron el someter a conflicto a los niños y el partir del interés de los niños. Se obtuvieron un 64% de estrategias pedagógicas inadecuadas, siendo el no cuestionar y el no propiciar la confrontación de opiniones entre los niños las que se presentaron con mayor porcentaje (ver figura 3)

Las conductas de participación de los alumnos encontradas fueron 432 de las cuales un 47% eran adecuadas y un 52% inadecuadas.

La figura 4 nos indica que de las conductas de participación de los alumnos adecuadas la que se presentó con mayor porcentaje fue la conducta social y con menor porcentaje el mostrarse cooperativos y el expresar su opinión. Así como de las conductas de participación inadecuadas la que se presentó con mayor porcentaje fue el no expresar los alumnos su opinión y después el negarse a realizar las tareas que le son asignadas por el maestro así como la conducta dependiente.

La figura 5 nos muestra comparativamente las estrategias pedagógicas y conductas de participación de los alumnos adecuadas e inadecuadas.

Fig. 3. Estrategias Pedagógicas.



Adecuadas.

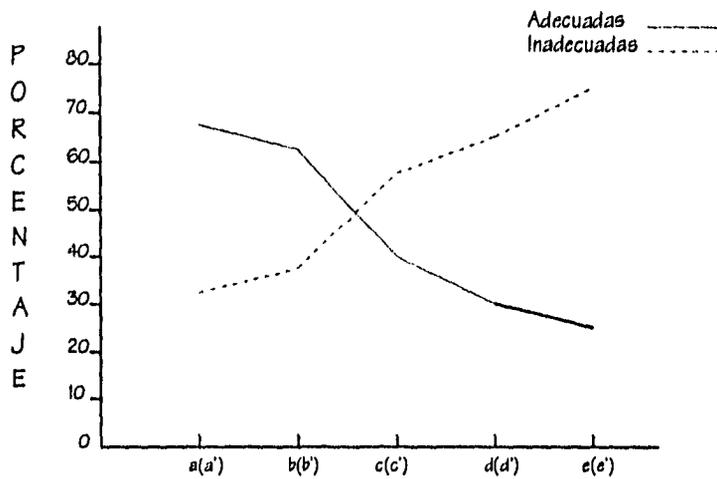
- 1.- Agrupa a los niños en equipo.
- 2.- Propicia que los niños confronten sus opiniones.
- 3.- Somete a conflicto a los niños.
- 4.- Manifiesta afecto, comprensión, aprobación y tolerancia.
- 5.- Toma en cuenta el nivel de conceptualización de los niños.
- 6.- Parte del interés de los niños.

Inadecuadas.

- 1.- No agrupa a los niños en equipo.

- 2.- No propicia la confrontación de opiniones.
- 3.- No somete a conflicto a los niños.
- 4.- No manifiesta afecto, comprensión, aprobación y tolerancia.
- 5.- No toma en cuenta el nivel de conceptualización.
- 6.- No parte del interés de los niños.

Fig. 4. Conductas de participación de los alumnos.



Conductas de participación de los alumnos.

Adecuados.

- a. Conducta social.
- b. Respeto mutuo.
- c. Manifiesta Interés en las actividades.
- d. Se muestran cooperativos.

e. Expresan su opinión.

Inadecuadas.

a. Aislamiento.

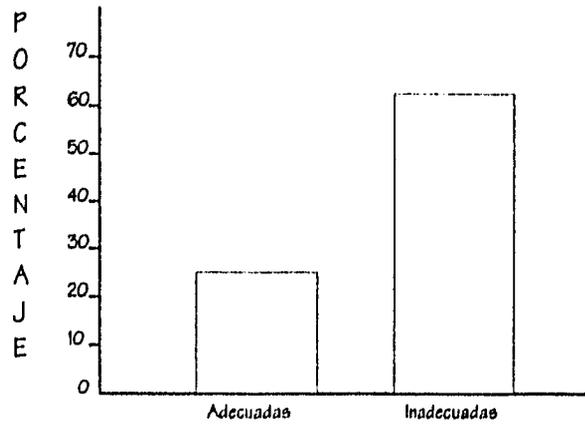
b. Agresividad.

c. Negatividad.

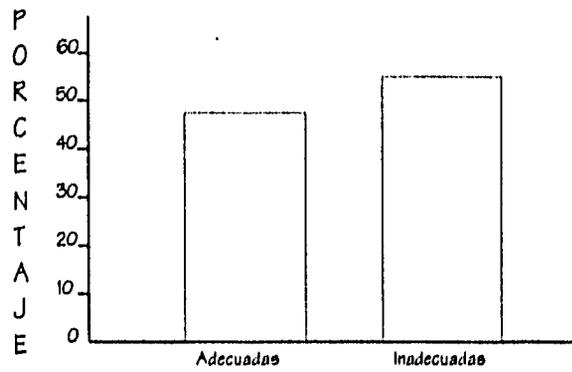
d. Dependencia.

e. No expresa su opinión.

Fig. 5. Estrategias Pedagógicas.



Conductas de participación de Alumnos.



DISCUSION.

Los maestros de la unidad XI de Grupos Integrados utilizan con más frecuencia estrategias pedagógicas inadecuadas que adecuadas durante el proceso enseñanza-aprendizaje, hecho que parece confirmar los resultados obtenidos por Muñoz Izquierdo (1994) que una menor proporción de los maestros manifiestan un comportamiento que tiende a compensar las deficiencias académicas de sus alumnos, así como que esta compensación en ningún caso utiliza metodologías científico-técnicas.

A pesar de que la presentación de estrategias pedagógicas inadecuadas por parte de los maestros fue de 64% y el de las estrategias pedagógicas adecuadas de 36%, el comportamiento de participación adecuado e inadecuado de los alumnos se presentó casi similar, ya que las conductas de participación adecuadas presentadas por los niños fueron de 47% y las inadecuadas de 52%, lo cual pudo haberse presentado por falta de estabilidad en la utilización de estrategias pedagógicas por parte de los maestros y que los niños no tengan una sola línea de comportamiento a seguir durante su proceso de aprendizaje.

Coincidiendo también con la investigación de Muñoz Izquierdo (Op. cit.), se encontró que aunque los maestros reúnen a los niños a trabajar en equipo no lo hacen con la finalidad de propiciar confrontación o de someterlos a conflicto, ya que estas son las estrategias inadecuadas que más se presentan en los maestros.

Se puede suponer que debido a la falta de confrontación de opiniones entre los niños no promueven en ellos la expresión de su opinión, conducta que se presentó con menor frecuencia en los niños.

De igual forma los resultados que indican poca colaboración entre los niños pueden tener vinculación con las conductas del maestro de no propiciar la confrontación de opiniones entre los niños.

La conducta adecuada que se presentó con mayor frecuencia en los niños fue la conducta social lo cual parece indicar que el niño es un ser social por naturaleza, hecho que tendrá que ser aprovechado para desarrollar en el niño la socialización y el trabajo cooperativo, el cual favorece el intercambio entre los niños y finalmente el aprendizaje.

La frecuencia alta de conducta de negatividad y dependencia en los niños podría ser consecuencia de que el maestro no parte con frecuencia de los intereses de los niños y de que muchas veces no toma en cuenta su nivel de conceptualización. Así mismo la baja frecuencia que se encontró en los maestros de manifestar afecto, comprensión, aprobación y tolerancia podría estar originando en los niños las conductas de aislamiento, negatividad y de agresión que se observaron, las cuales dificultan su propio proceso de aprendizaje.

Todas estas situaciones por las que atraviesan los niños durante el proceso enseñanza-aprendizaje pueden limitar el que los alumnos obtengan la autonomía intelectual, lo cual es el principal planteamiento de la teoría psicogenética al campo de la educación.

Los resultados del trabajo realizado podrían ayudar a explicar el que sólo la mitad de los niños atendidos en los servicios de educación especial que atienden el rezago escolar son promovidos al siguiente ciclo escolar y que el 22% de ellos desertan, la mayoría después de varios intentos de no cumplir con los requerimientos de aprobación. Esto significa que estos servicios para la atención de estos niños no cumplen con el objetivo para el que fueron creados, que es el de reincorporarlos en el menor tiempo posible al proceso regular de la enseñanza primaria.

CONCLUSION.

Según datos obtenidos en el presente estudio no parece encontrarse relación entre las estrategias pedagógicas utilizadas por los maestros y las conductas de participación de los alumnos, ya que el comportamiento adecuado de los alumnos se presentó con mayor porcentaje que las estrategias pedagógicas adecuadas utilizadas por los maestros. De igual manera las conductas de participación inadecuadas de los alumnos se presentaron con menos frecuencia que las estrategias pedagógicas inadecuadas utilizadas por los maestros con los alumnos.

Es importante promover entre los maestros la utilización de estrategias pedagógicas que apoyen realmente a los niños que presenten problemas de aprendizaje.

El maestro deberá revalorar su función de observador constante del desarrollo de sus alumnos y promotor del aprendizaje; en vez de buscar justificaciones al poco avance de sus alumnos, debe apoyar su práctica pedagógica en un conocimiento real del niño bajo una perspectiva positiva.

El maestro debe aprovechar el ambiente alfabetizador de la escuela y propiciar la interacción entre los niños para así suplir las carencias de los ambientes poco estimulantes. De esta manera se crea un espacio propicio al aprendizaje en el que todos los niños tienen oportunidades similares. Se deberá

revalorar la función de psicólogo en los servicios que se otorgan a los niños con rezago escolar; en lugar de ser diagnosticador de deficiencias de los niños, puede ser un eje principal de apoyo, si se dedica más a valorar las potencialidades de los niños, para así contrarrestar sus limitaciones.

El psicólogo deberá tratar de elevar las expectativas de los maestros con respecto a los niños que presentan atraso escolar. Así mismo, procurará ser portavoz de la importancia de que los maestros utilicen cada vez más estrategias pedagógicas adecuadas que apoyen lo mejor posible a que estos niños superen su problemática escolar.

LIMITACIONES Y SUGERENCIAS.

Una de las limitaciones que presenta el presente estudio se refiere a la falta de información sobre la percepción que tienen los maestros de los niños, de la situación de enseñanza y de su propia labor. Por lo tanto sería conveniente elaborar una entrevista para ser aplicada a los maestros y de esta manera obtener datos que no es posible tener únicamente con la observación pura.

Los resultados obtenidos de la presente investigación sólo describen parcialmente algunas conductas de los maestros y de los alumnos con dificultades en su aprendizaje.

Se propone la realización de trabajos experimentales, que ayuden a mejorar el trabajo de los maestros y las conductas de participación de los alumnos, empleando un registro de frecuencias de comportamiento por intervalo de tiempo, para que los resultados obtenidos sean más reales y objetivos.

Que una de las funciones del psicólogo en los servicios que atienden niños con dificultades en el aprendizaje sea la de capacitar a los maestros en los aspectos psicológicos que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante que psicólogos y maestros trabajen coordinadamente en el desarrollo de métodos y materiales que ayuden a los niños a superar su

problemática. Deberán realizar un trabajo sistemático y valorarlo minuciosamente a fin de demostrar efectividad.

ANEXO

ANEXO I.

Descripción de Estrategias pedagógicas.

Adecuadas.

1.- Agrupa a los niños por equipo. Reúne a 2 o más niños antes de iniciar una actividad.

2.- Propicia que los niños confronten sus opiniones. Hace que los niños discutan y presenten sus diferentes puntos de vista.

3.- Somete a conflicto a los niños. Cuestiona las respuestas de 2 o más niños con el fin de que lleguen a una conclusión.

4.- Manifiesta afecto, comprensión, aprobación y tolerancia. Demuestra de manera verbal y corporal que acepta a cada uno de sus alumnos.

5.- Toma en cuenta el nivel de conceptualización de los niños. Conoce adecuadamente el nivel por el que pasa cada uno de sus alumnos y parte de él en las actividades.

6.- Parte del interés de los niños. Considera las sugerencias que los alumnos le presentan y las toma en cuenta en el desarrollo de sus actividades con los niños.

Inadecuadas.

1.- No agrupa a los niños en equipo. Trabaja de manera grupal y no en pequeños grupos afines.

2.- No propicia que los niños confronten sus opiniones. Considera únicamente el aprendizaje individual de cada alumno.

3.- No somete a conflicto a los niños. No pregunta, ni pide justificación de las respuestas que presentan los niños.

4.- No manifiesta afecto, comprensión, aprobación y tolerancia. No hace demostraciones de manera verbal ni corporal a sus alumnos.

5.- No toma en cuenta el nivel de conceptualización de los niños. Presenta a los niños cualquier actividad sin importar si para el niño es adecuada.

6.- No parte del interés de los niños. No considera las sugerencias que los alumnos le presenten en cuanto a las actividades a desarrollar en el grupo.

Descripción de las conductas de participación de los niños.

Adecuados.

a)- Conducta Social.- Conducta del niño encaminada a relacionarse e interactuar con los demás.

b) Respeto mutuo.- El hecho de respetar a otros en la medida en que es respetado por ellos.

c).- Manifiesta interés en las actividades.- La orientación de un acto del niño hacia un objeto o situación particular.

d) Se muestra cooperativo.- Cuando el niño participa dentro de un grupo con el fin de lograr un objetivo común.

d) Expresa su opinión.- El responder dando a conocer su pensamiento en cualquier situación o pregunta que se haga.

Inadecuadas.

a)- Aislamiento.- Tendencia del niño a no interactuar con los demás y seguir las actividades únicamente con la vista sin participar.

b)- Agresividad.- Conducta encaminada a dañar física y/o verbalmente a otro.

c)- Negatividad.- Cuando el niño se niega o resiste a participar en las actividades.

d)- Dependencia.- Actitud del niño de atenerse a otros o pedirles ayuda para resolver sus problemas.

e)- No expresa su opinión.- Conducta del niño de no querer expresar su propio pensamiento ante una situación.

ANEXO II

Registro Anecdótico.

Grupo A.

Horario: 2:00 a 4:00 p.m.

Fecha:

2:00 a

2:20

Al inicio de las actividades el maestro saluda a los niños y después les indica la actividad con la que van a trabajar, les pide que se acomoden de acuerdo a como los tiene organizados por equipos, los niños se levantan y tratan de hacerlo. Los niños preguntan al maestro sobre que actividad van a trabajar y el maestro les contesta que luego les dirá. Una vez acomodados por equipos los niños reciben las instrucciones del maestro y se ponen a trabajar, se observan dos niños que se niegan a hacerlo, el maestro les dice que lo tiene que hacer, los niños se acuestan en los mesabancos y no hacen caso de la actividad. Dicha actividad es para niños alfabéticos y en este grupo existen mas de la mitad de niños presilábicos y silábicos. Los niños alfabéticos terminan la actividad rápidamente y muestran el cuaderno al maestro quien les dice que esta bien al mismo tiempo que apura al resto del grupo a que concluyan la actividad ya que si no es terminada no podrá pasarse a otra. <algunos niños se ponen a pelear con los compañeros y otros a jugar. 2:25 a 2:50 El maestro les dice que los niños que van a pasar al pizarrón uno a uno a escribir lo que hicieron, los de nivel alfabético toman la iniciativa, pasan y realizan bien su trabajo, el maestro pide a los niños

acostados que pasen al pizarrón pero ellos se niegan, pasa otro niño y no resuelve la actividad adecuadamente y la maestra le dice que se fije en lo que le hace falta y después llama a otro para que la complete la actividad, el otro niño se va a su lugar apenado.

2:50 a 3:30 Al término de la actividad el maestro regaña a los niños que se negaron a trabajar y les dice que no los dejará salir a recreo, posteriormente les informa que revisará la tarea, se levantan cinco niños y le llevan el cuaderno a la maestra, ella les revisa y les dice que esta bien. Empezó a nombrar a los niños que no se levantaron pero le contestan que no la hicieron porque no se acordaron y así continuó llamando a los demás.

3:30 a 4:05 El maestro les informa a los alumnos que les dictará unas palabras en el pizarrón pero que ellos lo van a hacer como ellos puedan, un niño dice yo no puedo, no sé, y le dice a la maestra que ella le diga como debe ser la escritura de esa palabra, el niño accede a escribir la palabra dictada y su escritura es silábico alfabético, marcándole la maestra que le han falta letras, al el niño se queda pensativo, la maestra pregunta que si quien sabe escribir la palabra, otro niño pasa y termina de escribir la palabra. El siguiente niño realiza una escritura presilábica y la maestra le dice que se fije con que letra empieza la palabra, el niño se queda viendo el pizarrón y no logra hacerlo y se va a su lugar, la maestra continúa pasando niños al pizarrón.

ANEXO 3.

Cuadro de Registro de Estrategias Pedagógicas y Conductas de participación de alumnos.

CUADRO DE REGISTRO																									
VISITAS	Estrategias Pedagógicas Adecuadas.						Estrategias Pedagógicas Inadecuadas.						Conductas de Alumnos Adecuadas.						Conductas de Alumnos Inadecuadas.						
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	
1																									
2																									
3																									
4																									
5																									
Totales																									

ANEXO 3.

Cuadro de Registro de Estrategias Pedagógicas y Conductas de participación de alumnos.

CUADRO DE REGISTRO																										
VISITAS	Estrategias Pedagógicas Adecuadas.						Estrategias Pedagógicas Inadecuadas.						Conductas de Alumnos Adecuadas.						Conductas de Alumnos Inadecuadas.							
	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5	6		
1																										
2																										
3																										
4																										
5																										
Totales																										

BIBLIOGRAFÍA.

1.- Departamento de Educación Especial (1993). Documento de actualización para maestros de grupo integrado en el área de matemáticas. Culiacán: UPN-SEP.

2.- Dirección General de Educación Elemental (1992). Guía didáctica para orientar el desarrollo del lenguaje oral y escrito en el nivel preescolar. México.

3.- Ferreiro, E. y Gómez Palacio, M: (Ed.) (1991). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Octava edición. México: Siglo XXI Editores.

4.- Gómez <palacio, M . y Farha Valenzuela, Y. (1987). Estrategias pedagógicas para niños de primaria con dificultades en el aprendizaje de las matemáticas. México: Dirección General de Educación <especial.

5.- González S; Y: C; (1990). Como educar la inteligencia del preescolar. Cuarta reimpresión. México. Editorial Trillas.

6.- Piaget, J; (1989); Seis estudios de psicología. Séptima edición mexicana. México. Seix Barral.

7.- Ruíz, E. (1983). Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje. México. Perfiles Educativos.

8.- Secretaría de Educación Pública. (1985); Apuntes sobre desarrollo infantil. Team: Jean Piaget. México. Dirección General de Educación Preescolar.

9.- Secretaría de Educación Pública (1993). Artículo tercero Constitucional y Ley General de Educación. México. SEP.

10.- Secretaría de Educación Pública. (1980). Educación.

11.- Secretaría de Educación Pública (1985). El desarrollo afectivo del niño. México. Departamento de Educación Especial.

12.- Secretaría de Educación Pública (1991). Documento de asesoría a distancia #6 Interdisciplinariedad. Guadalajara: Departamento de Educación Especial.

13.- Secretaría de Educación Pública (1994). Documento: Generalización de la Educación Básica. México. SEP.

14.- Secretaría de Educación Pública(1984). La Educación Especial en México. México. Dirección General de Educación Especial.

15.- Secretaría de Educación Pública (1984). Los Grupos Integrados. México. Dirección General de Educación Especial.

16.- Secretaría de Educación Pública (1984). Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita. México. Dirección General de Educación Especial.

17.-Secretaría de Educación Pública(1983). *Problemas de Educación y Sociedad en México II*. México, SEP-UPN.