



Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Impacto del Programa de Español 2009 en el desarrollo de
competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de
educación Primaria**

Tesis que para obtener el grado de:

Maestría en Educación con acentuación en procesos enseñanza-aprendizaje

presenta:

Angelina Madrigal Silva

Asesor tutor:

Juan Francisco Salazar Ortiz

Asesor titular:

Felipe de Jesús Montes Espino-Barros

Tepic, Nayarit. México

Octubre, 2011

Dedicatorias

Deseo agradecer y dedicar este documento a las siguientes personas por impulsar el presente documento y mis proyectos de vida académicos:

- Miguel González Ruiz

Mi esposo

- Familia Madrigal Silva

Mi familia

- Mtra. Ma. Luisa Díaz González

Mentora y gran amiga

- Wendy Cortés González y Claudia Elena González Molina

Mis mejores amigas

Agradecimientos

Deseo agradecer y otorgar reconocimiento a las personas que influyeron directa o indirectamente en la realización de este documento.

- Titulares y tutores de los cursos de la Maestría en Educación, en especial al Mtro. Juan Francisco Salazar Ortiz por su valiosa retroalimentación para mejorar este documento.
- Personal docente y administrativo de la escuela primaria “Ignacio M. Altamirano” Turno Vespertino, San Cayetano, municipio de Tepic, por Nayarit, México, por permitirme llevar a cabo este estudio con toda confianza y facilidad.

Resumen

El presente estudio titulado Impacto del Programa de Español 2009 en el desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria evaluó la aplicabilidad y efectividad de dicho programa en habilidades específicas de habla, escucha, lectura y escritura. También, con este estudio se identificaron las fortalezas y áreas de oportunidades del mismo, en la metodología que propone. El estudio se abordó desde el enfoque cualitativo con un diseño etnográfico mediante instrumentos de recolección de datos como observación, entrevistas y grupos de enfoque. Para el análisis de datos, se utilizó la triangulación de datos para deducir similitudes y diferencias contrastando categorías que finalmente permitieron encontrar los principales hallazgos. Entre los hallazgos destacan la pertinencia del Programa de Español 2009 al fomentar favorablemente en los alumnos el aprendizaje significativo, las competencias comunicativas y la atención de alumnos diversos así como de considerar la intervención docente como fundamental en el desarrollo de competencias comunicativas. En ese sentido, se considera que la relevancia de este estudio para la educación radica en que provee una experiencia única en una institución pública del nivel primaria que pueda apoyar positivamente a otras experiencias o estudios similares en el tema.

Tabla de Contenidos

Introducción	8
1. Planteamiento del problema.....	11
Antecedentes del problema	11
Objetivos de investigación	13
Pregunta de investigación.....	13
Justificación.....	13
Viabilidad	14
Definición inicial del ambiente o contexto.....	15
Definición de términos	17
2. Marco teórico	22
Revisión de la literatura.....	22
Investigaciones empíricas relacionadas con el estudio	45
Alcances y limitaciones.....	51
3. Metodología	53
Enfoque de investigación	53
Población y muestra	56
Instrumentos de recolección de datos (fuentes de información)	58
Investigador	58
Observación.....	59
Diario de campo o bitácora.....	60
Prueba piloto.....	60
Entrevista.....	60
Grupos de enfoque.....	61
Documentos, registros, materiales e instrumentos	61
Aspectos éticos.....	61
Procedimiento.....	62
Tipo de análisis que se hará con la recolección de datos	65
4. Análisis de los resultados.....	67

Resultados de los datos	67
Diario de campo.....	72
Rejillas de observación.....	73
Entrevistas a alumnos	76
Entrevistas a padres	79
Entrevista a docente.....	81
Entrevista a director.....	82
Grupos de enfoque.....	83
Análisis e interpretación de los datos	87
5. Discusión.....	92
Hallazgos.....	92
Confiabilidad y validez cualitativa.....	98
Limitantes.....	100
Recomendaciones.....	101
Conclusiones	103
Referencias.....	104
Apéndices.....	109
Apéndice 1. Caracterización de la población, discriminada por edades, de primer grado de educación primaria, en la escuela estudiada.....	109
Apéndice 2. Rejilla de observación del desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de primer grado de educación primaria en la escuela estudiada, durante la modalidad de trabajo: proyecto didáctico en marco del programa de español 2009. .	110
Apéndice 3. Formato de diario de campo o bitácora.....	116
Apéndice 4. Prueba piloto de entrevista a alumnos.....	117
Apéndice 5. Entrevistas.....	118
Apéndice 6. Entrevista grupal sobre el planteamiento del problema	124
Apéndice 7. Formato de reporte de grupos de enfoque.....	127
Apéndice 8. Solicitud de autorización a los directores de las escuelas estudiadas.	128
Anexo 9. Forma de consentimiento de los padres de familia de los alumnos participantes	130
Apéndice 10. Resumen de diario de campo o bitácora de la sesión del 30 de Agosto de 2011	134

Apéndice 11. Unidades de análisis constante sobre un diario de campo.	135
Apéndice 12. Diario de campo de la sesión del 30 de de Agosto de 2011	136
Apéndice 13. Unidades de análisis constante sobre un diario de campo.	138
Apéndice 14. Rejilla de observación del desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de primer grado de educación primaria en la escuela estudiada, durante la modalidad de trabajo: proyecto didáctico en marco del programa de español 2009. .	139
Apéndice 15. Rejilla de observación del desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de primer grado de educación primaria en la escuela estudiada, durante la modalidad de trabajo: actividades permanentes en marco del programa de español 2009.	141
Apéndice 16. Rejilla de observación del desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de primer grado de educación primaria en la escuela estudiada, durante la modalidad de trabajo: actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura en marco del programa de español 2009.	143
Apéndice 17. Transcripción de entrevistas a los alumnos.	146
Apéndice 18. Transcripción de entrevistas a Padres de familia.	149
Apéndice 19. Investigación sobre el impacto del programa de español 2009 en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de primer grado.	158
Apéndice 20. Investigación sobre el impacto del programa de español 2009 en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de primer grado.	159
Apéndice 21. Escritura de reglas por parte de los alumnos en el proyecto didáctico. .	160
Apéndice 22. Fotografías recuperadas sobre la actividad del pase de lista.	163
Apéndice 23. Escritura de nombres propios de los alumnos participantes en los grupos de enfoque.	166
Apéndice 24. Currículum Vitae.	169

Introducción

Cuando se piensa en lo que significa el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria, se encuentran dos retos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Uno se vincula con el dominio del principio alfabético de la escritura por los alumnos y el otro, con el dominio y aplicación funcional de las cuatro habilidades de la lengua en su conjunto: leer, escribir, hablar y escuchar. En ese sentido y en el marco del nuevo Programa de Español 2009 de educación primaria, se evaluó el impacto de este programa en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de una institución educativa del estado de Nayarit.

Los objetivos específicos de la investigación fueron evaluar la aplicabilidad y efectividad del Programa de Español 2009 de educación Primaria en el desarrollo de las capacidades comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria de una institución educativa. Así como conocer las fortalezas y dificultades del modelo de enseñanza- aprendizaje propuesto por el Programa de Español, a las que se enfrentan los docentes del primer grado de educación primaria. En ese sentido, la relevancia de este estudio radica en proporcionar una experiencia única y significativa en materia educativa al recolectar y analizar estos datos.

A continuación se describe la estructura general del trabajo a partir de una breve descripción que contiene cada capítulo que lo conforma.

En el primer capítulo se presenta el planteamiento del problema con la descripción general del contexto y del propio problema, donde se incluyen ideas claves sobre el marco contextual de la institución educativa donde se realizó el estudio. Después

se encuentra la pregunta y los objetivos específicos de investigación. En la pregunta se expresa de manera sintética el problema de estudio y en los objetivos específicos, lo que se pretende abordar en la investigación. También este apartado incluye una breve justificación, donde se expresa la importancia del estudio así como la contribución del mismo al campo educativo. Por último se incluyen las limitaciones del problema en estudio, además de un glosario con las palabras claves del estudio.

En el capítulo dos se presenta los hallazgos más importantes que se tienen sobre la investigación a través del marco teórico. En la primera parte se presenta una síntesis sobre las principales teorías que yacen alrededor de la enseñanza de la lengua y en especial del enfoque socio-cultural del Programa de Español 2009, así como de la relación existente entre los mismos. En la segunda parte se describen algunos artículos recientes de investigación científica relacionados con el tema que brindan mayor respaldo teórico al estudio de investigación.

El tercer capítulo alude a la metodología. En él se presenta una descripción del enfoque metodológico que se abordará así como los instrumentos de recolección de datos necesarios y el tipo de análisis que se hará con ellos. En la primera parte se describe y justifica el diseño desde el cual se realizó la investigación, que fue el etnográfico y también se presentan las acciones que se establecieron para realizar la investigación. En la segunda parte se describen los principales instrumentos de recolección de datos que se utilizaron como la observación, la entrevista y el grupo de enfoque. La última parte presenta el tipo de análisis de datos que se usó para establecer vinculaciones y hallazgos en el estudio.

El cuarto capítulo se refiere al análisis de los resultados. Se presenta detalladamente los resultados del estudio y su interpretación en referencia al marco teórico. En la primera parte se presentan los resultados de los datos recolectados, agrupados por categorías. Los resultados se analizaron a partir de la recolección de datos mediante las técnicas de la observación y los instrumentos propios de la investigación etnográfica mencionados. En la segunda parte se presenta el procedimiento de análisis que se siguió para los datos mediante el método de comparación constante obteniendo nuevas categorías que fueron vinculadas y proporcionaron temas y hallazgos.

El capítulo cinco es el último capítulo del documento. Presenta las conclusiones que permitieron dar respuesta a la pregunta de investigación planteada. En la primera parte se presentan los hallazgos más relevantes de la investigación derivados de los resultados obtenidos por los diversos instrumentos de recolección de datos descritos en el capítulo anterior. En la segunda parte y partiendo de lo que se ha encontrado se presentan nuevas preguntas de investigación formuladas para profundizar en el tema de estudio así como los aspectos que podrían conocerse de forma más amplia. En la tercera parte se presentan las limitantes que de cierta forma afectaron al estudio.

Los capítulos de este estudio de investigación contienen información que puede servir para comprender de manera más cabal el problema de investigación planteado así como otras investigaciones afines al tema. De esta manera, se espera que la compilación de este estudio resulte de interés y utilidad a cualquier lector interesado en el tema, pero sobre todo a los docentes, los directivos, los padres de familia y los alumnos del nivel de educación Primaria.

1. Planteamiento del problema

En este capítulo se presenta el planteamiento del problema de estudio, mediante la pregunta de investigación planteada así como los objetivos específicos de la investigación y la relevancia del estudio. Este capítulo se estructura por varios apartados que a continuación se describen. El primer apartado expone una descripción detallada de los antecedentes relacionados con el problema de estudio, entre ellos el surgimiento de la Reforma Integral de Educación Básica y del Programa de Español 2009. El segundo apartado presenta los objetivos y la pregunta de investigación. Continuando con el apartado de la justificación del estudio y finalmente una descripción inicial del contexto de estudio así como de los principales términos manejados en el estudio.

Antecedentes del problema

El dominio de la lengua materna debería de ser una prioridad en la educación básica, el aprender a expresarse de una forma correcta, tener acceso a la información escrita y poder participar adecuadamente en todas las prácticas sociales del lenguaje son las metas alcanzar. En este sentido y en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012, la Secretaría de Educación Pública presentó el programa de español 2009 para educación básica, en el que su propósito general es que los estudiantes desarrollen las competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales más comunes en la escuela, la familia y la comunidad; haciendo uso de la lectura, escritura y oralidad para lograr sus propios fines, y construyendo bases para otras prácticas propias de la vida adulta.

Por su parte Cassany, Luna y Sanz (2005) nos dicen que los objetivos de la enseñanza de la lengua, toman como referente un enfoque diferente del que hasta ahora

proponían los programas oficiales. Estos objetivos representan capacidades lingüísticas entendidas como capacidades globales que permitan convertir la lengua en un instrumento útil.

Se observa entonces, cómo cobran relevancia el desarrollo de capacidades de habla, escucha, lectura y escritura desde las prácticas sociales del lenguaje, aun más en el primer ciclo de educación primaria donde los alumnos elaboran conocimientos fundamentales en su proceso de alfabetización inicial. A pesar de ello, el lenguaje tiene rasgos difíciles de escolarizar al ser un objeto complejo que difícilmente se presta a una programación secuencial: factores como el tiempo escolar lo fragmentan haciendo que pierda su sentido (SEP, 2006).

Por lo que es necesario preservar el sentido de las prácticas sociales del lenguaje al convertirlas en objeto de enseñanza, evitando destruir el lenguaje con el fin de enseñarlo. Para ello, el Programa de Español (SEP, 2009) presenta los contenidos mediante un novedoso modelo de trabajo para innovar en el proceso enseñanza-aprendizaje pero de manera articulada en la educación básica: el trabajo por proyectos didácticos, actividades permanentes y actividades para pensar sobre el sistema de escritura.

En ese contexto, se plantean los siguientes objetivos y pregunta de investigación para el presente estudio:

Objetivos de investigación

El objetivo general es evaluar el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer ciclo de educación primaria.

Los siguientes son los objetivos específicos del estudio:

- Evaluar la aplicabilidad y efectividad del Programa de Español 2009 de educación Primaria en el desarrollo de las capacidades comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria de una institución educativa.
- Identificar las fortalezas y dificultades del modelo de enseñanza- aprendizaje propuesto por el Programa de Español 2009, a las que se enfrentan los docentes de primer grado de educación primaria.

Pregunta de investigación

- ¿Cuál es el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria?

Justificación

El Programa de Español 2009, busca que a lo largo de la educación primaria, los alumnos aprendan a leer y escribir, desempeñarse tanto escrita y oralmente en diversas situaciones así como el dominio del español para aplicarlo efectivamente en diversas situaciones (SEP, 2009). En ese sentido, el presente estudio puede brindar conocimientos relevantes a los actores educativos y a la sociedad en general.

En primer lugar, a los docentes permite valorar el desarrollo de competencias comunicativas en el alumno, sobre todo las relacionadas al uso de la lectura, la escritura y la comunicación oral. Además se tiene la posibilidad de contrastar la efectividad del uso del Programa de Español 2009, en relación con otras estrategias o técnicas empleadas para abordar la alfabetización inicial en el primer ciclo de educación primaria. Los alumnos, por su parte, pueden evaluar sus fortalezas y debilidades en el desarrollo de sus capacidades comunicativas. Así mismo, los padres de familia, tienen la oportunidad de conocer cómo trabajan sus hijos la asignatura de español. Esto les aporta un elemento adicional para dar seguimiento al progreso de sus competencias comunicativas.

La reforma al programa de educación primaria es reciente, por lo que por lo anterior, el presente estudio se justifica al aportar nuevos conocimientos en relación con la eficacia en el uso del Programa de Español 2009 para apoyar procesos pedagógicos. También pretende ayudar a los investigadores para contar con una experiencia más en la asignatura de español, que contribuya a la concepción y desarrollo de otras investigaciones.

Viabilidad

Para desarrollar el estudio es importante considerar los recursos humanos, financieros y materiales que determinarán su alcance (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Los informante claves en la investigación son el director, los docentes, alumnos y padres de familia de la institución participante, así como el propio investigador. Se espera contar con su valiosa colaboración en el transcurso de la investigación. Referente a los

recursos financieros y materiales son aportados por el investigador. No se cuenta con fondos externos o patrocinios para cubrir los gastos generados durante el estudio.

Respecto al tiempo y la realización del estudio, se considera el calendario del curso que enmarca la investigación así como el calendario lectivo de la escuela involucrada. Por lo tanto, se considera que, en general, puede llevarse a cabo esta investigación de manera satisfactoria.

El estudio muestra resultados referentes al impacto del uso del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de las capacidades de habla, escucha, lectura y escritura en los alumnos de primer grado de primaria. En ese sentido es importante hacer notar que los resultados de este trabajo de investigación no deben extrapolarse a otros niveles educativos o para otros grados e instituciones escolares.

Definición inicial del ambiente o contexto

El presente estudio se lleva a cabo en la escuela Primaria “Ignacio M. Altamirano” Turno Vespertino (T.V), perteneciente a la localidad de San Cayetano, municipio de Tepic, Nayarit. Esta localidad es del tipo semi urbano y de acuerdo con datos del INEGI (2010), se encuentra a 960 metros de altitud y cuenta con 4,568 habitantes. También cuenta con los servicios básicos de agua potable, alcantarillado, drenaje, luz eléctrica y servicios de transporte público y comunicación como teléfono e Internet. Referente a las instituciones educativas, San Cayetano tiene dos escuelas de nivel preescolar, dos primarias federales y una secundaria técnica.

La escuela primaria “Ignacio M. Altamirano” T.V. es una escuela de organización completa que actualmente tiene una población escolar de 202 alumnos (SEPEN, 2011) distribuida de la siguiente manera:

Tabla 1.

Población escolar total de alumnos de la escuela primaria estudiada

Grupo	Hombres	Mujeres	Total
1°	20	11	31
2°	17	15	32
3°	22	11	33
4°	21	17	38
5°	17	21	38
6°	12	18	30

El personal de esta escuela primaria se compone por el director, 6 maestros frente a grupo, un maestro de apoyo y uno de educación física, así como un intendente. El director de la escuela es el responsable de dirigir las actividades administrativas, técnico-pedagógicas y de intendencia de la escuela. Los maestros frente a grupo se encargan de atender directamente todos los aspectos pedagógicos de su aula; mientras que el maestro de apoyo atiende a los alumnos del plantel con necesidades educativas especiales. El profesor de educación física se organiza para atender a los 6 grupos de la escuela y

finalmente, el intendente mantiene presentable el aspecto físico de la institución además de otras actividades.

El grupo de primer grado corresponde al primer ciclo de educación primaria. En la Tabla 1, se muestra la composición de sus integrantes y se observa que el género masculino es una constante en su mayoría. La población escolar de estos grupos procede de las colonias aledañas y recién fundadas de la localidad de San Cayetano. En general, los padres de familia provienen de otras localidades. Por diversas razones han tenido que emigrar a esta comunidad. La principal fuente de trabajo para estas familias es la agricultura y el comercio.

El grupo es atendido por una maestra que está siendo capacitada en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica 2009 (RIEB), específicamente en el Programa de Español. Sin embargo y a la par de esto, está implementando dicho programa en su grupo, enfrentando con ello una nueva experiencia en lo curricular, en la diversidad de sus alumnos y en lo contextual. En este sentido se orienta este estudio.

Definición de términos

1. *Alfabetización inicial.* Se refiere al proceso inicial en el que el alumno elabora conocimientos para la adquisición del principio alfabético que subyace al sistema de escritura así como a los propósitos sociales y personales inherentes a su uso, a la adaptación que se hace del lenguaje para ser escrito y al conocimiento de los recursos gráficos que facilitan la eficiencia comunicativa de la escritura (SEP, 2010).

2. *Actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura.* Son actividades permanentes que el programa de español 2009, ofrece con el propósito de favorecer el conocimiento del mismo. Mediante ellas el niño obtiene información sobre el funcionamiento de las letras y la emplean progresivamente en la lectura y escritura de diversas palabras (SEP, 2010).
3. *Actividades permanentes.* Conforman la segunda modalidad de trabajo propuesta por el programa de español 2009. Son actividades de carácter lúdico que forman parte de una rutina periódica, tienen distinta duración, no exigen la elaboración de un producto y pueden ser propuestas por los alumnos. En general, son situaciones de lectura que crean un espacio para leer adicional al ofrecido por el programa (SEP, 2010).
4. *Competencia.* Se definen como procesos complejos de las personas, orientados a su desempeño idóneo en los contextos sociales y culturales, como un protagonista de su vida y de su aprendizaje, mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivistas y metacognitivas, de actuación y de su autorregulación motivacional (Tobón, 2005).
5. *Competencias comunicativas.* Su concepto fue introducido por el etnógrafo Hymes (1967), definiéndola como la capacidad de usar el lenguaje en diferentes situaciones sociales (Cassany, Luna y Sanz, 2005).
6. *Competencias lingüísticas.* De acuerdo con la teoría de Noam Chomsky (1957) alude al sistema de reglas lingüísticas que le permite al hablante entender un sinnúmero de enunciados lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, es decir,

gramática). Esto significa que se relaciona con el uso de la lengua (Cassany et. al. 2005).

7. *Constructivismo*. Teoría pedagógica que considera al aprendiz como sujeto activo de su conocimiento (Carretero, 1993).
8. *Diseño etnográfico*. Son los diseños que tienen como objetivo describir y analizar de manera profunda ideas, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).
9. *Educación básica*. Alude al periodo de formación de los alumnos en el que desarrollan competencias para la vida que le darán una preparación suficiente para desenvolverse en todos los ámbitos que le sean posible. Comprende el preescolar, la educación primaria y la educación secundaria.
10. *Enfoque cualitativo*. Se refiere al conjunto de prácticas interpretativas que utilizan la recolección de datos sin recurrir a lo numérico, con el propósito de descubrir o afinar preguntas de investigación en el proceso de interpretación (Hernández et. al.2006).
11. *Escribir*. Implica organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes Proceso que adquiere dos dimensiones en su significado, de acuerdo con Ferreiro (2004): como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras
12. *Escuchar*. Refiere a la habilidad de escuchar no sólo lo que la persona está expresando directamente, sino también los sentimientos, ideas o pensamientos que subyacen a lo que se está diciendo. Se refiere a comprender el texto a través del oído (Cassany et al. 2005).

13. *Hablar*. Se refiere a elaborar el enunciado del propio acto de habla. Esto es: pronunciar, organizar el discurso, adecuarse al contexto donde el hablante se encuentre, introducir frases exclamativas breves, usar gestos, movimientos, cambios de voz, etc. (Mendoza, 2003).
14. *Intervención docente*. Proceso mediante el cual el docente desarrolla competencias, específicamente en este estudio para orientar el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de competencias comunicativas (SEP, 2010).
15. *Leer*. Significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Es un proceso cognitivo complejo que involucra diversas estrategias y que requiere la participación activa y afectiva del lector, esto significa, que leer no sólo es un aprendizaje mecánico (Solé, 2000).
16. *Metodología*. Conjunto de procedimientos basados en un principio lógico, utilizados para alcanzar objetivos de una investigación científica.
17. *Niveles de conceptualización de la escritura*. Alude a las etapas de desarrollo en las que los niños se apropian del lenguaje escrito y elaboran hipótesis sobre la escritura. Estas son tres etapas: nivel concreto, nivel presilábico y nivel alfabético (SEP, 2010).
18. *Prácticas sociales del lenguaje*. Son pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos (SEP, 2010).

19. *Programa de español 2009*. Propuesta curricular que marca los propósitos y las competencias a lograr traducidos en aprendizajes esperados en la asignatura de español de educación primaria.
20. *Proyectos didácticos*. Representa la mejor manera de organizar las prácticas sociales en la escuela. Según Lerner (2001), los proyectos deben dirigirse hacia el logro de los propósitos sociales de la lectura y deben promover el funcionamiento de la escuela como una microsociedad de lectores y escritores en las que participen alumnos, padres y maestros.
21. *Reforma integral de la educación básica*. Nueva propuesta curricular para la educación básica surgida en el ciclo escolar 2008-2009, que contiene el diseño de nuevos programas de estudio y libros de textos para sus asignaturas.

2. Marco teórico

En este capítulo se presenta los hallazgos más importantes que se tienen sobre la investigación a través del marco teórico. En la primera parte se presenta una síntesis sobre las principales teorías que yacen alrededor de la enseñanza de la lengua y en especial del enfoque socio-cultural del Programa de Español 2009, así como de la relación existente entre los mismos. En la segunda parte se describen algunos artículos recientes de investigación científica relacionados con el tema que brindan mayor respaldo teórico al estudio de investigación. El último apartado incluye los alcances y limitaciones de la teoría expuesta como base para explicar el fenómeno de estudio.

Revisión de la literatura

La lengua es un instrumento de comunicación mediante el cual organizamos nuestro entorno (Cassany, Luna y Sanz, 2005). Es un instrumento de construcción de la conciencia humana, del pensamiento y de la conducta regulada para alcanzar el logro de la relación social (Mendoza, 2003). Makhoul (2003), la concibe como un medio de reflexión y como medio de acción sobre las cosas, es decir, como símbolo de la estructura social.

Por otro lado, la lengua tiene varios estadios, entre los que destacan el oral y el escrito. La comunicación oral es el eje de la vida social al contrario de la lengua escrita, ya que esta configura, organiza y da credibilidad al mundo. De esta forma, la lengua adquiere una dimensión social al no sólo comunicar sino también, permitir entender el mundo de nuestros antepasados y el mundo contemporáneo.

El lenguaje oral y el lenguaje escrito mantienen una relación compleja de acuerdo con Zamudio (2006). Las unidades de escritura no codifican ni transcriben de forma inmediata las unidades de lenguaje oral. Existen elementos que contradicen estas creencias, tales como que los niños hacen y piensan sobre la escritura durante la alfabetización y por otra parte, la diversidad de los sistemas de escritura creados en el transcurso de la historia. Se tiene entonces, que la lengua es, además, un instrumento para organizar el pensamiento al aportar a los individuos las habilidades y los conocimientos necesarios para participar en el mundo en que viven así como de contribuir al desarrollo de su autonomía (Cassany et al.2005).

La lengua es, finalmente, objeto de estudio en sí misma al definir las formas y las relaciones de un código, donde su grado de adquisición definirá el grado de competencia lingüística y comunicativa de una persona (Cassany et al.2005). Esto es: saber cómo usar este código, en qué situaciones y con qué propósito. Los mismos autores abordan los conceptos de competencia lingüística y competencia comunicativa. La primera de acuerdo con la teoría de Noam Chomsky (1957), alude al sistema de reglas lingüísticas que le permite al hablante entender un sinnúmero de enunciados lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, es decir, gramática). Por otro lado, el concepto de competencia comunicativa fue introducido por el etnógrafo Hymes (1967), definiéndola como la capacidad de usar el lenguaje en diferentes situaciones sociales. Lo anterior significa que la competencia lingüística se relaciona con el conocimiento de la lengua y la comunicativa con el uso.

El Programa de Estudio de Español de educación Primaria (SEP 2009), define las competencias lingüísticas como las habilidades para usar el lenguaje, es decir, expresar e

interpretar a través del lenguaje oral y escrito en diversos contextos sociales y culturales. Mientras que las comunicativas, aluden a la aplicación e interacción de las mismas. Con estas competencias, se pretende que el alumno pueda comunicarse mejor con la lengua.

Al hablar de competencias lingüísticas y comunicativas, conviene destacar las cuatro habilidades lingüísticas que cualquier usuario de la lengua debe dominar para poder comunicarse en diferentes contextos. Diversos autores como Cassany et al. (2005) y Mendoza (2003) las definen como destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades. Estas habilidades, constituyen el eje central de toda actividad comunicativa y didáctica y se clasifican en habilidades orales como hablar y escuchar, y en habilidades escritas como leer y escribir.

Dentro de las habilidades orales se engloba hablar y escuchar. Por hablar entendemos, elaborar el enunciado del propio acto de habla. Esto es: pronunciar, organizar el discurso, adecuarse al contexto donde el hablante se encuentre, introducir frases exclamativas breves, usar gestos, movimientos, cambios de voz, etc. (Mendoza, 2003). Al respecto, Cassany et al. (2005) considera que una persona que no pueda comunicarse oralmente en la vida actual de forma eficaz, limitará su trabajo profesional y sus aptitudes personales. Por lo que es importante que la escuela también enseñe a hablar tomando en cuenta las comunicaciones de ámbito social, las nuevas tecnologías y las situaciones académicas.

Por escuchar, comprender el texto a través del oído poniendo en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de lo oral. Para escuchar se necesitan varias características que se ponen en práctica, entre ellas: escuchar

con un propósito determinado y expectativas concretas, ver quien habla cuando se está escuchando (en la mayoría de las veces), realizar una retroalimentación en el momento de escucha, el discurso pronunciado se fragmenta para ser entendido mejor, estímulos sensoriales como ruidos, olores, aspecto visual, tacto proporcionan información para interpretar el texto y el tipo de lenguaje utilizado (Cassany et al. 2005).

Respecto a las habilidades escritas, como leer y escribir, Cassany et al (2005) define a la lectura como un aprendizaje trascendental para la escuela y sobre todo para el crecimiento intelectual de la persona. Mientras que escribir es la capacidad de la persona para comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos sobre cultura general. Por su parte y retomando el concepto del Programa de Estudio de Español para la educación Primaria (2001) se definen así:

Leer significa interactuar con un texto, comprenderlo y utilizarlo con fines específicos. Mientras que escribir, implica organizar el contenido del pensamiento para que otros comprendan nuestros mensajes. Leer y escribir son dos caras de una misma moneda. Leemos lo que ha sido escrito por otros o aquello que nosotros hemos escrito. Escribimos lo que queremos que otros lean o aquello que nosotros mismos queremos leer posteriormente. (SEP, 2000:7-8).

Solé (2000), considera que leer es un proceso cognitivo complejo que involucra diversas estrategias y que requiere la participación activa y afectiva del lector, esto significa, que leer no sólo es un aprendizaje mecánico. En los inicios del aprendizaje, leer significa construir un significado y para construirlo, los infantes poseen conocimientos previos variados (Ferreiro y Teberosky en Ferreiro 2004).

Por su parte, Fons (2006), concibe a la lectura como un proceso interactivo entre quien lee y el texto con un objetivo determinado, mientras que a la escritura como el proceso mediante el cual se produce el texto escrito. Esto es, pensar en el mensaje que se escribirá, en el receptor, dar forma al escrito para conseguir el texto deseado. Autores como Castedo (2003), consideran que saber leer es poder participar en una cultura donde la escritura está presente en las diversas situaciones sociales y naturales que existen en el mundo actual, que existieron en el pasado y que constituirán el futuro que se imagina. Mientras que saber escribir adquiere dos dimensiones de acuerdo con Ferreiro (2004): como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras.

Otros investigadores y teóricos reconocidos en el ámbito académico definen a la lectura y escritura de la siguiente manera (SEP, 2010):

Keneth Goodman, en su teoría interactiva- transaccional, define que la lectura implica un proceso comprensivo, donde se construyen significados a partir de la información que posee el texto y de la información que posee el lector. Por su parte, Myriam Nemirovsky, considera a la lectura como una actividad de interpretar textos que tienen sentido, mientras que la escritura, es la actividad de producir textos. Daniel Cassany, ubica a la lectura desde una visión más moderna y científica, donde leer es comprender.

Lo anterior muestra como las habilidades o capacidades lingüísticas del lenguaje son importantes y no funcionan aisladas, sino que se relacionan unas con otras de varias maneras. Así, en una misma situación, se pueden usar todas estas habilidades para

procesar textos diferentes. En este sentido, se observa que el ser humano ha desarrollado diferentes maneras de interactuar para usar el lenguaje. También, se observa que las concepciones de lo que significa leer y escribir se han transformado a través del tiempo.

El lenguaje tiene rasgos difíciles de escolarizar al ser un objeto complejo que difícilmente se presta a una programación secuencial (SEP, 2006). Su aprendizaje supone el acceso a la cultura, organizar nuestra mente, posibilidades de comunicación y relación y el análisis y participación del mundo en que vivimos (Cassany et al.2005). Durante mucho tiempo este hecho ha sido objeto de análisis, representando un enorme desafío en la asignatura de Español de las escuelas de Educación Básica en México, originando con ello una variedad de enfoques para su estudio, de acuerdo a la Reforma de Educación Secundaria (2006). Entre los principales se encuentran:

La enseñanza tradicional. Su objeto de enseñanza era la gramática tradicional y se basaba en la teoría de aprendizaje del conductismo, teniendo su impacto en México hasta antes de la reforma de 1972. Estuvo centrada en el conocimiento formal del sistema de la lengua (gramática oracional y de ortografía). Esta forma de enseñanza partía, en gran medida, del supuesto de que la lectura y la escritura eran actividades esencialmente mecánicas; por ello se daba gran importancia al trazado de las letras en la escritura –de ahí los ejercicios de caligrafía–; al dictado y copia de textos, y a la lectura en voz alta como evidencia primordial de comprensión lectora.

Propuesta didáctica estructural. Esta propuesta también partía del conductismo, su objeto de enseñanza era la lingüística tradicional y las funciones del lenguaje en sí, teniendo su impacto en México desde 1972 hasta 1974. Se sustituyó la gramática

tradicional por los diferentes niveles en los que se describía a la lengua: el nivel fonológico llevaba al nivel morfológico, y estos a niveles de análisis más elevados de frases, cláusulas y oraciones.

Propuesta didáctica comunicativa-funcional. El objeto de enseñanza de esta propuesta fue la gramática textual, establecida en México desde el año 1993 sufriendo una adecuación sobre todo en los libros de texto en el 2000. Partiendo del constructivismo, psicolingüística y sociolingüística tiene como objetivo desarrollar la competencia comunicativa en situaciones en las cuales se lee, escribe, habla o escucha para cumplir propósitos específicos.

Algunos de los rasgos principales, plasmados en los programas de 1993 y 2001 son, respectivamente:

- Propiciar en los alumnos, el desarrollo de las capacidades de comunicación en los distintos usos de la lengua hablada y escrita (SEP, 1993).

- Propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, aprendiendo a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse de manera efectiva en distintas situaciones académicas y sociales; concibiendo a la alfabetización de una manera nueva (SEP, 2001).

La construcción del lenguaje es el resultado de muchas acciones e influencias que se agrupan en tres bloques: la familia, la escuela y el conjunto de la sociedad. Estas acciones o modos de comunicarnos constituyen las prácticas sociales del lenguaje, las que se definen como: pautas o modos de interacción que dan sentido y contexto a la

producción e interpretación de los textos orales y escritos, que comprenden diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos (SEP, 2009).

Las prácticas sociales del lenguaje son las que reconocen que el lenguaje se adquiere y se educa en la interacción social. Además, participando en dichas prácticas es como los individuos aprenden a interactuar con los textos y con otros individuos a propósito de ellos. Esta perspectiva de las prácticas sociales del lenguaje, guió la elaboración de los Programas de Español 2009 en educación Primaria, en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012.

El enfoque adoptado en dicho Programa de Español (2009), pretende que los estudiantes construyan los conocimientos y competencias necesarias para participar activamente en las prácticas sociales más comunes en la escuela, la familia y la comunidad, que puedan hacer uso de la lectura, escritura y oralidad para lograr sus propios fines y que sienten las bases para otras prácticas propias de la vida adulta. Las competencias de acuerdo con Tobón (2005), se definen como procesos complejos de las personas, orientados a su desempeño idóneo en los contextos sociales y culturales, como un protagonista de su vida y de su aprendizaje, mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades cognoscitivistas y metacognitivas, de actuación y de su autorregulación motivacional.

Por lo tanto, dicho Programa de Español (2009), tiene como objetivo que los alumnos aprendan a leer y escribir una diversidad de textos para satisfacer sus necesidades e intereses, a desempeñarse tanto oralmente como por escrito en distintas

situaciones comunicativas, así como el dominio del español para emplearlo de manera efectiva en los distintos contextos que imponen las prácticas sociales de la lengua.

De esta manera, la alfabetización inicial cobra gran importancia en las prácticas sociales del lenguaje, tomando como referente los trabajos de la teoría psicogenética sobre la adquisición del sistema de escritura, donde se ha comprobado que los niños elaboran conocimientos acerca de la lengua escrita antes de poder leer y escribir convencionalmente (Rodríguez, 2006). El marco de referencia psicológico en el que se enmarca este enfoque de las prácticas sociales fundamentado en la teoría de la psicogénesis de la lengua escrita es el constructivismo, perspectiva fuertemente influenciada por los trabajos de Jean Piaget y Lev Vigotsky.

El constructivismo es una perspectiva etimológica que explica y comprende la naturaleza del conocimiento, cómo se genera y cómo cambia (Cubero, 2005). Por su parte, Barreto, Gutiérrez, Pinilla y Parra (2006), lo definen como un conjunto de postulados epistemológicos y pedagógicos frente a la realidad social y social que transcurren directamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos.

Dentro del constructivismo aprender significa construir un modelo propio de lo que se presente como objetivo de aprendizaje. La estructura cognitiva humana se configura por esquemas de conocimiento, definidos como las representaciones que una persona posee sobre algún conocimiento, en determinado momento de su vida (Fons, 2006).

Entonces, entender el proceso psicológico que lleva a un alumno a comprender su entorno, desarrollar la capacidad de comunicarse e interactuar en la sociedad es fundamental para su integración como individuo competente en la sociedad.

En ese sentido, es importante conocer los postulados principales de las teorías de Jean Piaget y de Lev Vigotsky. La corriente de Piaget considera que los seres humanos son procesadores activos de información, interactúan con todo lo que les rodea en términos de interpretarlo y aprenderlo. También que el conocimiento puede describirse en términos de estructuras que van cambiando a lo largo del desarrollo y define como esquema a una unidad mental que representa una categoría de acciones o pensamientos similares. El desarrollo cognitivo proviene de las interacciones que tienen los niños con su entorno que los lleva a modificar sus esquemas.

El proceso mediante el cual las personas interactúan con su entorno es constante a través de dos fenómenos importantes, la asimilación y la acomodación. La asimilación supone modificar la percepción que un niño tiene de su entorno para que se ajuste a sus esquemas, mientras que la acomodación supone modificar un esquema para que se ajuste al entorno. Las personas están intrínsecamente motivadas para intentar encontrar sentido al mundo que les rodean y estar en equilibrio, hasta que un suceso inexplicable les lleva a una situación de desequilibrio, de donde se requiere la sustitución o modificación de un esquema para restablecer el equilibrio.

Piaget (1996) describe el desarrollo cognitivo y socioafectivo del niño a través de cuatro etapas fundamentales:

Primera etapa sensoriomotora (desde el nacimiento hasta los dos años) los esquemas se encuentran basados en la conducta y en la percepción. En esta etapa los bebés poseen esquemas que les permiten pensar solamente sobre objetos que están a la vista, mientras que lo que está fuera de su vista está fuera de su mente. Al final de esta etapa, aparece el pensamiento simbólico (capacidad para representar mediante símbolos objetos y hechos) el cual representa el inicio de pensamiento como tal.

Segunda etapa o preoperacional (2 a 6 años) se desarrollan capacidades lingüísticas. El pensamiento infantil ya no está sujeto a acciones externas, comienza a interiorizarse. Las representaciones internas proporcionan el camino de movilización de la creciente inteligencia. Aunque el pensamiento en esta etapa tiene un carácter ilógico al confundir sus pensamientos y emociones con la realidad física.

La tercera etapa se conoce como operaciones concretas, abarca desde los siete hasta los once años coincidiendo con la escuela primaria, el niño se hace más capaz de mostrar pensamiento lógico ante los objetos físicos. Adquiere como capacidad la reversibilidad, lo que le permite invertir o regresar mentalmente al proceso que acaba de realizar. También retiene mentalmente dos o más variables de un fenómeno y reconcilia datos. Es el periodo de las operaciones matemáticas, y los niños son capaces de formar jerarquías. Muestran una marcada reducción del egocentrismo que es característico de la etapa anterior. Sin embargo tienen una limitación, sólo pueden aplicar su pensamiento lógico a objetos y acontecimientos concretos y observables.

La cuarta etapa o de operaciones formales (a partir de los once años), los pequeños desarrollan la capacidad para razonar con información abstracta e hipotética.

También aparecen capacidades especiales para el razonamiento científico y las matemáticas, comienzan a separar y controlar variables además de autoevaluarse, analizando sus procesos de razonamiento advirtiendo una mentira lógica en algo que se acabe de decir.

Tabla 2

Desarrollo cognitivo y socio afectivo del alumno de primaria que corresponde con la etapa de las operaciones concretas (entre 7 y 12 años)

Características cognitivas	Características socio-afectivas
Concentración individual	Conocen y aceptan reglas
Colaboración efectiva	Se controlan entre ellos
Posibilidad de discusión	Presentan conducta social de discusión
Susceptibles de un principio de reflexión	Aparición de nuevos sentimientos morales
Liberación del egocentrismo	Organización de la voluntad
Inicia la construcción lógica	Mejor integración del yo
Explicación por identificación	Ajuste más eficaz de la vida afectiva
Estructuración de la realidad por la propia razón	Desarrollo de respeto mutuo
Capacidad de construir explicaciones	Sentimiento de justicia
Nociones de permanencia	El respeto lleva a la organización de valores morales
Comprensión de tiempo y espacio como esquemas	Voluntad
Intuición	
Pensamiento lógico	
Organización de sistemas operacionales que obedecen a leyes de conjunto	
Composición	
Reversibilidad	

Para Lev Vigotsky, el aprendizaje es un fenómeno social (Ormrod, 2005). Señala que son los adultos los que promueven el aprendizaje y desarrollo de los pequeños de una manera intencional y sistemática. Según Carrera y Mazzarella (2001) su teoría es en gran medida una aplicación del materialismo histórico y dialéctico a la psicología y también a la educación y estas autoras, articulan el método de Vigotsky mediante cuatro ámbitos.

El primer ámbito es el filogenético y alude al desarrollo de la especie humana, el segundo ámbito es el histórico sociocultural, el que engendra sistemas artificiales complejos y arbitrarios que regulan la conducta social. El tercero es el ontogenético, representa el punto de encuentro de la evolución biológica y sociocultural y el último ámbito es el microgenético el cual consiste en el desarrollo de aspectos específicos del repertorio psicológico de los sujetos.

Los siguientes puntos explican detalladamente los postulados de Vigotsky de acuerdo a Ormrod (2005):

1. Los procesos mentales complejos tienen su origen en actividades sociales que los niños interiorizan mediante la internalización.
2. Durante los primeros años de vida el pensamiento y el lenguaje se van haciendo cada vez más interdependientes.
3. Los adultos transmiten a los chicos las diversas maneras en las que su cultura interpreta y responde al mundo, esto es comparten el significado que dan a los objetos y acontecimientos.
4. Los niños pueden realizar tareas más difíciles cuando reciben la ayuda de personas más competentes que ellos. Vigotsky puntualiza que un pequeño tiene un nivel

actual de desarrollo que es el límite máximo de una tarea que es capaz de realizar de manera independiente y el nivel potencial de desarrollo es el límite superior de una tarea que pueden realizar con la ayuda de una persona más competente.

5. Las tareas difíciles, en tanto retos, promueven un desarrollo cognitivo máximo. El conjunto de tareas que los chicos todavía no pueden hacer por sí mismos pero sí con ayuda de un adulto competente reciben el nombre de zona de desarrollo próximo (ZDP). La zona de desarrollo próximo incluye las capacidades de aprendizaje y de resolución de problemas que están a punto de empezar a desarrollarse en el niño.

El Programa de Español 2009 está fundamentado en la teoría de la psicogénesis de la escritura, impulsada por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky. Esta teoría aborda una perspectiva genética y evolutiva, considerando además los aportes de Piaget y Vigotsky respecto al pensamiento infantil así como la psicología de la educación, la lingüística y la psicolingüística (SEP, 2010). A continuación se explican algunos fundamentos importantes de esta teoría de acuerdo a Ferreiro y Teberosky en Ferreiro (2004):

- Los niños tienen conocimientos sobre el lenguaje escrito desde muy temprana edad al estar en contacto con portadores textuales. Emilia Ferreiro afirma que son seres que ignoran que deben pedir permiso para empezar a aprender.
- Estos conocimientos se construyen a través de hipótesis que van elaborando sobre el lenguaje, al suponer que la escritura representa ciertas cosas. Estas hipótesis van cambiando conforme el pequeño se enfrenta a diversos problemas y se le proporciona mayor información.
- Tres son los grandes periodos que pueden distinguirse en dichas hipótesis: distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico, en este

período los chicos hacen una distinción entre dibujar y escribir al representar el lenguaje escrito.

El siguiente período es la construcción de formas de diferenciación (control progresivo de las variaciones sobre los ejes cualitativo y cuantitativo). Aquí, los niños dedican un gran esfuerzo intelectual a construir formas de diferenciación de la escritura. Primero mediante criterios cuantitativos: una escritura debe tener generalmente tres letras para que diga algo. Después mediante criterios cualitativos, si lo escrito tiene todo el tiempo la misma letra no se puede leer.

El tercer período: la fonetización de la escritura, el pequeño comienza por descubrir que las letras se corresponden con las sílabas, iniciándose así el período silábico. Posteriormente, el período silábico- alfabético marca la transición, cuando el niño descubre que la sílaba no puede ser considerada como la unidad sino que ella, a su vez, contiene elementos menores que son las letras, iniciando el período alfabético. Este período traerá nuevos retos cuantitativos como que no basta una letra por sílaba y cualitativos como los problemas ortográficos.

Por lo tanto, a partir del enfoque de las prácticas sociales del lenguaje fundamentado en la psicogénesis, el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas, sobre todo de las capacidades de hablar, escuchar, leer y escribir toman sentido para los alumnos en el marco del Programa de Español de educación Primaria 2009. Esta concepción se refleja tanto en el propósito de la asignatura como en la selección y organización de sus contenidos. Para ello es importante conocer su estructura y organización.

El Programa de Español 2009 tiene características que lo diferencia, cualitativamente, de los anteriores. Entre ellas destacan:

1. Su estructura a partir de un nuevo enfoque, el de las prácticas sociales del lenguaje. Éstas permiten reunir y secuenciar contenidos de diferente naturaleza en actividades socialmente relevante para los alumnos (SEP, 2006). Estas prácticas sociales se determinan por el propósito comunicativo, el contexto social de comunicación, el o los destinatarios así como el tipo de texto involucrado. Las prácticas sociales del lenguaje se han agrupado en tres grandes ámbitos: de estudio, de la literatura y de la participación comunitaria y familiar. Lo anterior para posibilitar una mejor integración de la escuela con la comunidad.

Las prácticas sociales del ámbito de estudio están orientadas a introducir a los niños en los textos utilizados en el área académica con el propósito de apoyar sus aprendizajes en diversas disciplinas, como para emplear los recursos de los textos expositivos. Mientras que el ámbito de la literatura, introduce a los alumnos en la literatura, para promover sus posibilidades recreativas en variados formatos literarios. Dentro del ámbito de la participación comunitaria y familiar se pone interés en que empleen los diferentes textos de la vida cotidiana para hacer uso eficiente de ellos.

2. Los contenidos de gramática, la reflexión sobre la lengua y las propiedades de los textos se presentan ligados a aquéllas prácticas sociales del lenguaje, en lugar de estudiarse aislados. El Programa de Español 2009 considera un espacio relevante al conocimiento de las funciones y estructuras del lenguaje mediante los temas de reflexión. Mediante ellos, los alumnos empiezan a identificar y

emplear la manera en que el lenguaje se organiza. Los temas de reflexión consideran aspectos como las propiedades y tipos de textos, sus aspectos sintácticos y semánticos, conocimiento del sistema de escritura y ortografía, comprensión e interpretación, búsqueda y manejo de la información así como los usos sociales de la lengua.

3. En el Programa de Español 2009 se establecen dos modalidades de trabajo: proyectos didácticos y actividades permanentes. En el primer ciclo con el propósito de apoyar la alfabetización inicial, a las actividades permanentes se suman las actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura. En seguida se menciona las principales características de estas modalidades.

El trabajo por proyectos no es nuevo en educación. De acuerdo a SEP (2010), William Heard Patrick sustentó las primeras ideas de este tipo de trabajo, en 1918. Este trabajo se basa en teorías constructivistas, partiendo del interés del alumno y promoviendo un aprendizaje significativo. Otro aporte a este tipo de modalidad de trabajo es la realizada por Ovidio Decroly, mediante los centros de interés como propuesta didáctica.

En México, esta metodología se adopta en el programa de educación preescolar (1992), como respuesta al principio mundial de la globalización. Para 1996, la palabra de proyecto adquiere un matiz diferente, el de proyecto escolar: estrategia de organización que incide en el trabajo de las escuelas.

Posteriormente, en el libro del maestro de español de educación secundaria, también se sugiere esta modalidad de trabajo. Finalmente, en 2006, con la

reforma de educación secundaria, se consolidada esta modalidad en el trabajo didáctico.

Por lo tanto, el trabajo por proyectos didácticos representa la mejor manera de organizar las prácticas sociales en la escuela. Según Lerner (2001), los proyectos deben dirigirse hacia el logro de los propósitos sociales de la lectura: como leer un instructivo para conectar una televisión, leer el periódico, para llenar una solicitud de empleo o simplemente por placer, por citar algunos. Inherente a esto, los proyectos deben promover el funcionamiento de la escuela como una microsociedad de lectores y escritores en las que participen alumnos, padres y maestros.

Por su parte Camps (2006), define tres elementos comunes por considerar en cualquier proyecto: la preparación, la realización y la evaluación. En la primera, se define lo que hay que hacer; en la segunda, se distinguen las actividades encaminadas a la producción del texto y las encaminadas a aprender sus características formales.

Los cuatro elementos fundamentales para el desarrollo de los proyectos didácticos de acuerdo al Programa de Español de educación Primaria (2009) son:

- Propósito. El título de cada proyecto del Programa de Español además de involucrar el producto deseado, es al mismo tiempo el propósito a alcanzar. Es importante considerar que un proyecto didáctico tiene dos propósitos: comunicativo y didáctico. El primero, alude a la aplicación práctica que tiene el producto a

elaborar, mientras que el segundo está descrito en los aprendizajes esperados de los alumnos.

- Actividades a desarrollar. Se presentan como una secuencia de acciones en cada proyecto encaminadas a favorecer el desarrollo de las competencias comunicativas y los aprendizajes básicos en cada uno de los proyectos.

Para el desarrollo de estas actividades se sugiere organizar el trabajo en el aula mediante el trabajo grupal, el trabajo en pequeños grupos y el trabajo individual.

- Productos. Al desarrollar las prácticas sociales del lenguaje, el propósito comunicativo debe plasmarse en un producto, texto oral o escrito, que pueda socializarse en situaciones reales.
- Evaluación. En este Programa 2009, la evaluación adquiere un carácter formativo y representa un proceso de valoración cualitativa del avance y del logro de los alumnos, tanto en el desarrollo de las actividades como en el producto obtenido.

Las orientaciones pedagógicas y didácticas del Programa de estudios de Primer grado (2011), definen a la evaluación formativa como las acciones a través de las cuales se obtienen datos que permiten valorar el proceso del alumnado en base a los aprendizajes esperados.

Respecto a la evaluación, Lerner (2001) argumenta que es prioridad formar lectores competentes, poniendo en primer plano

los propósitos referidos al aprendizaje de forma que no se subordinen a la necesidad de control, generando modalidades de trabajo en donde el control sea responsabilidad de los alumnos, permitiendo establecer cuáles fueron los progresos en el aprendizaje generados a través del proyecto didáctico.

Camps (2006) define también a la evaluación de un proyecto como formativa y no sólo se fundamenta en el éxito o el fracaso final del proyecto, sino en los procesos que el alumno sigue, tomando conciencia de sus aprendizajes y sus dificultades.

Por su parte, Castillo (2002) define a la evaluación formativa como la que se lleva a cabo durante el proceso enseñanza-aprendizaje y sus funciones son las de servir como orientadora, reguladora y motivadora de dicho proceso. La define también como la clave que facilita la comunicación entre el alumno y el docente.

Por lo tanto, una vez definidas las características de un proyecto didáctico se pueden destacar las siguientes ventajas al trabajar con ellos, de acuerdo a las orientaciones pedagógicas y didácticas del Programa de estudios de Primer grado (2011): la participación de los alumnos se incrementa al tomar en cuenta su opinión y sus sugerencias. El trabajo adquiere sentido real para los alumnos al estar vinculado el proyecto con una práctica social del lenguaje. Se propicia el

trabajo colaborativo al tener una meta en común y la escuela se vincula con la comunidad al presentar los productos realizados.

Continuaremos ahora con la segunda modalidad propuesta por el Programa de Español 2009: las actividades permanentes. En la acción del trabajo por proyectos, los cuales permiten una organización muy flexible del tiempo, Lerner (2001) las define como actividades que permiten interactuar con un tipo de texto determinado en forma sistemática y periódica. En ellas se incluyen secuencias de actividades, las que contribuyen al cumplimiento de varios objetivos didácticos y a diferencia del proyecto no se orientan a la elaboración de un producto tangible. Y también situaciones independientes, que pueden ser ocasionales o de sistematización.

El Libro del Maestro de español de educación Primaria (2010), las define como actividades de carácter lúdico que forman parte de una rutina periódica, tienen distinta duración, no exigen la elaboración de un producto y pueden ser propuestas por los alumnos. Se agrupan en una serie de modalidades didácticas que denomina actividades habituales, secuencias didácticas y situaciones independientes. En general, son situaciones de lectura que crean un espacio para leer adicional al ofrecido por el programa.

Como parte de las actividades permanentes y con el fin de apoyar el proceso de alfabetización en primero y segundo grados, se proponen las actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura, que tienen como propósito favorecer el conocimiento del mismo. Mediante ellas el alumno obtiene

información sobre el funcionamiento de las letras y la emplean progresivamente en la lectura y escritura de diversas palabras.

4. El Programa propone el trabajo con una amplia gama de materiales. Las prácticas sociales del lenguaje, en especial, la lectura y la escritura, requieren que los materiales impresos con los que se trabaja en el aula sean diversos. A pesar de que los libros de texto han representado el apoyo fundamental en el aula, es necesario enriquecer el trabajo en el aula con otros materiales como la colección del Rincón de las Bibliotecas de Aula y Bibliotecas Escolares distribuidas por la SEP. También es importante considerar el uso de las computadoras y el acceso a Internet, ya que constituyen un recurso valioso para incorporar a los alumnos en las nuevas prácticas sociales del lenguaje como escribir y enviar un correo electrónico, participar en un foro o red social, entre otras.

Después de haber analizado de forma general la estructura del Programa de Español de educación Primaria 2009 es importante referir la intervención docente como eje fundamental para el desarrollo de competencias y particularmente para orientar el aprendizaje de la lengua y de las competencias comunicativas. La intervención del docente cobra gran sentido en el enfoque de las prácticas sociales del lenguaje: es necesario que el docente encarne en el aula los comportamientos típicos de un lector, brindando la oportunidad a sus alumnos de participar en actos de lectura que él mismo está realizando, entablando una relación de lector a lector (Lerner, 2001).

La intervención docente desde este enfoque supone, entre otras cosas, modelar a los alumnos las estrategias que un lector o escritor realizan con el fin de facilitarles la relación con la lengua escrita. También facilitar el trabajo de reflexión y análisis de los

alumnos, ayudarles a escribir y leer, así como a centrarse en las etapas particulares, la producción de un texto o a usar estrategias al leer. Finalmente, estimularlos a escribir y leer de manera independiente (SEP, 2009).

En el primer ciclo es donde la intervención docente cobra gran sentido, sobre todo en el proceso de aprendizaje. Aquí, al maestro le queda la responsabilidad de plantear problemas a los alumnos que le permitan descubrir nuevos aspectos productivos del conocimiento (Lerner, 2006). Molinari (2003), manifiesta que el maestro debe favorecer el proceso de coordinación de informaciones entre lo que los alumnos saben, los datos proporcionados por un texto así como las informaciones aportadas por el contexto en el cual se inscribe.

Vernon (2006), considera que los docentes deben de tomar en cuenta los siguientes aspectos en su intervención: dar a los niños modelos de lectura y escritura, como leer en voz alta y escribir con y para ellos. Los docentes deben sugerir actividades interesantes que impliquen un reto para que construyan conocimientos. Estas actividades deben tener significado, destinatario y propósito real. También deben ser desarrolladas en pequeños grupos, donde interactúen y colaboren para resolver un problema. Aprovechar los errores de los pequeños para favorecer su desarrollo y reconocer que las letras y sonidos deben estar ligados a otros conocimientos que les permitan volverse lectores y escritores.

Por su parte, las orientaciones pedagógicas y didácticas del Programa de estudios de Primer grado (2011), consideran que la intervención docente en el primer ciclo de educación Primaria debe crear condiciones que favorezcan la adquisición del sistema de

escritura por parte del alumnado así como de la lectura. Para ello, es necesario que el docente les permita y ayude a escribir de acuerdo con sus hipótesis y los ayude a cuestionar sus ideas, contrastándolas y acercándose a descubrir el principio alfabético.

Después de haber analizado estas concepciones entorno a la intervención docente, se concluye que las maneras en que la intervención docente ayuda a los alumnos a leer y escribir son muchas y muy variadas y se caracterizan principalmente, por enfrentarlos con los textos en situaciones reales (SEP, 2010). Nuevamente y citando a Lerner (2001), el docente deja de ser la única fuente de información al considerar a los pequeños como entes pensantes que construyen su conocimiento.

Investigaciones empíricas relacionadas con el estudio

Por otro lado, existe una variedad de investigaciones empíricas relacionadas con el desarrollo de competencias comunicativas o en su defecto, con el desarrollo de algunas de las cuatro habilidades lingüísticas que la integran. La mayoría de las investigaciones empíricas seleccionadas, que dan relevancia y sustento al problema de investigación, fueron realizadas en las últimas décadas. A continuación se presentan esos estudios en orden cronológico.

Bazán y López (2002), presentan en su investigación los componentes en la adquisición de la lengua en la escuela primaria mexicana: un caso de validación de constructos, un estudio donde evalúan cuatro componentes esenciales de la lengua en alumnos de tercer grado de primaria en el marco del programa de español 2000-2001. Su

propósito es evaluar el desarrollo de estos componentes: tiempo de escribir, reflexión sobre la lengua, leer y compartir, en los alumnos de escuelas públicas para validar un constructo. El estudio se abordó mediante la investigación cuantitativa y mediante un instrumento de evaluación semiestructurado y el análisis factorial exploratorio del mismo.

Sus resultados muestran que a partir del análisis de los datos recolectados, se resalta la importancia que se tiene en la alfabetización promover en los alumnos el uso de las diferentes modalidades de la lengua, en base a situaciones significativas y reales para ellos. El dominio de la lengua en niños que terminaron tercer grado de educación primaria se puede organizar en cuatro factores o componentes y a la par, también se puede organizar las actividades propuestas por el programa de estudio y por los libros de texto de acuerdo a esos componentes.

Por otro lado, Borja (2004), en su estudio: La enseñanza de la escritura inicial y primaria en Colombia, identifica los supuestos que orientaron este tipo de enseñanza, así como su actualización en el marco de la publicación de investigaciones afines. Su objetivo fue identificar las características de la enseñanza de la escritura inicial en Colombia. El estudio se abordó desde la perspectiva histórica de la educación a través de métodos de nivel teórico y del empírico y de técnicas auxiliares como la entrevista, la encuesta y el análisis porcentual.

Los hallazgos de este estudio demuestran que existe contradicción entre los documentos estatales colombianos que proponen la enseñanza de la escritura, los profesores y los estudiantes tuvieron una imagen positiva de la enseñanza de la escritura a nivel primaria al usar adecuadamente diversas metodologías de enseñanza así como de

recursos y otro hallazgo fue que la enseñanza de la escritura inicial y primaria en Colombia tiene cierto interés en la evaluación.

Navarro y Huguet (2006), en su investigación denominada creencias y conocimientos acerca de la competencia lingüística del alumnado migrante. El caso de la provincia de La Huesca, presentan las concepciones que los docentes de ese lugar hacen sobre el proceso de enseñar lenguas con los alumnos migrantes. Su objetivo es evaluar el conocimiento lingüístico que tienen los alumnos migrantes sobre el español determinando factores que expliquen esa competencia así como la formulación de recomendaciones. La metodología con la que se abordó fue la cuantitativa mediante instrumentos como pruebas objetivas y cuestionarios.

A partir del análisis de los datos recabados mediante la presentación de resultados se concluyó en este estudio que el conocimiento lingüístico del alumnado inmigrante es inferior al del alumnado autóctono, las familias con una condición lingüística de bilingües obtienen las puntuaciones más bajas en las pruebas de lenguaje, por lo tanto, el desconocimiento de la lengua oficial y las dificultades de comunicación representan un indicador evidente del fracaso escolar de los alumnos.

Bravo, Villalón y Orellana (2006), presentan en su estudio titulado, Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año, el seguimiento y la evaluación por tres años de procesos psicolingüísticos en alumnos de nivel socioeconómico bajo. Su propósito es evaluar en alumnos de primer grado variables psicolingüísticas que anticipan el aprendizaje del

lenguaje escrito en años posteriores. Mediante la investigación cuantitativa se abordó el estudio y con la aplicación de pruebas objetivas.

Los resultados de este estudio comprueban que los procesos psicolingüísticos de los alumnos tienen un papel importante en el reconocimiento de las palabras escritas y representan un factor determinante para su aprendizaje futuro. También, el alumno antes de entrar a nivel primaria ha desarrollado supuestos sobre la lectura y la escritura, los cuáles ayudan su proceso de alfabetización inicial. En ese sentido, se detectó que los alumnos que al ingresar al primer grado logran identificar al menos dos fonemas iniciales, dos o más nombres escritos y conocer más de doce letras lograron un mejor nivel de lectura de los que no.

En la investigación Habilidades de lectura en primer grado en los alumnos de estrato sociocultural bajo, Guevara, López, García, Delgado, Hermosillo, Hermosillo y Rugerio (2008), su propósito es informar sobre el proceso de desarrollo y eficiencia que logran los alumnos de primer grado de escuelas públicas en habilidades de lectura. A través de la aplicación de evaluaciones mediante el inventario de ejecución académica se midieron conducta y habilidades en la lectura. Con sus resultados se consideró que los profesores deben desarrollar mayormente actividades que fomenten la habilidad oral a la par de actividades curriculares de alfabetización.

A partir de los hallazgos del estudio, se formularon las siguientes conclusiones: existe una vinculación importante entre las habilidades preacadémicas y lingüísticas con las que ingresan los alumnos a primer grado de primaria con los avances académicos que muestran en el curso. Dichos niveles preacadémicos, lingüísticos y académicos se

relacionan directamente con el grupo social de pertenencia. Y por último, las prácticas educativas no están encaminadas a satisfacer esas carencias y a desarrollar habilidades de lectura por lo que no se cumplen los propósitos establecidos en los programas de estudio.

La Secretaría de Educación Pública en conjunto con la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2006), en su publicación “Historias de aprendizaje sobre la asesoría y formación continua en México” muestran experiencias didácticas que cobran relevancia en el marco del enfoque del programa de español de educación primaria 2009, sobre todo en lo concerniente a la alfabetización inicial y la intervención docente. Entre estas experiencias, destaca la propuesta de acompañamiento para fortalecer los procesos de formación de lectores y escritores en la educación primaria por María Luisa Díaz, coordinadora estatal del programa nacional de lectura en Nayarit.

El principal objetivo de este proyecto de acompañamiento, fue actualizar a los asesores técnicos pedagógicos de la entidad en materia de didáctica de la lengua, para que estos mismos asesoraran a maestros de primer grado de educación primaria sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura. El trabajo se planteó como un proceso a largo plazo en el que se promovía: el estudio permanente de los enfoques actuales en materia de alfabetización inicial; el conocimiento en el desarrollo de trabajos de investigación dentro de los campos de la psicología, lingüística, pedagogía y didáctica de la lengua; y, la reflexión sobre la práctica docente en torno a los procesos de alfabetización.

Otro estudio afín al enfoque de las prácticas sociales del lenguaje es el proyecto de intercambio epistolar entre alumnos de 4 a 7 años de edad entre México, Argentina y España (UnLu, 2010). El proyecto es coordinado por la Prof. María Luisa Díaz González –Programa Nacional de Lectura de Nayarit- y por la Prof. María Laura Galaburri- Universidad Nacional de Luján, Argentina. El mismo se planificó como un proyecto a largo plazo que permite a los maestros construir conocimiento didáctico mientras planifican, implementan y evalúan la secuencia didáctica elaborada de manera conjunta con sus coordinadores. A través del mismo se busca enseñar la práctica social de escritura de cartas amistosas a un grupo de alumnos de otro país (destinatario grupal o colectivo) con el propósito de conocerse y compartir haceres, juegos y lectura propios de cada grupo o del país en el que viven.

Por su parte, Porta e Ison (2010), presentan un estudio denominado: Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo. Este estudio tiene como objetivo explicar el proceso de aprendizaje inicial de la lectura de acuerdo a factores cognoscitivos e interaccionistas. El estudio está dirigido al alumnado que crecen en contextos de vulnerabilidad social y poco alfabetizados.

Sus resultados sugieren que es conveniente fortalecer la habilidad cognitiva de la lectura de los niños mediante el accionar de los adultos tanto en la escuela como en aula. Creando un ambiente de aprendizaje donde se favorezcan espacios y tiempos adecuados con experiencias literarias y tareas especiales de lectura y escritura que inviten al placer de la lectura.

Alcances y limitaciones

La revisión de la literatura realizada permite observar e identificar que los conceptos que los autores manejan en cuanto al enfoque de las prácticas sociales, propuesto por el Programa de Español de educación Primaria 2009 así como de la concepción de la lectura y la escritura, tienen similitudes y no presentan contradicciones. Esta afirmación se reitera con los ejemplos de investigaciones empíricas relacionadas con el tema de estudio entre las que destacan experiencias de proyectos que la propia Secretaría de Educación Pública ha realizado en diversos contextos.

En ese sentido, el presente estudio de investigación busca aportar nuevos conocimientos en relación con la eficacia en el uso del Programa de Español 2009 para el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de la escuela primaria seleccionada así como de observar la intervención docente que conlleva. Todo esto con el objetivo de contar con una experiencia más en la asignatura de Español, que contribuya a la concepción y desarrollo de otras investigaciones afines.

Por lo tanto, los resultados de este trabajo de investigación cualitativa con diseño etnográfico no deben extrapolarse a otros niveles educativos o para otras estrategias de uso del Programa de Español en procesos formativos. De la misma manera el impacto del Programa de Español 2009, debe ser objeto de estudio en otras investigaciones y en otras instituciones de educación Primaria.

Por otro lado, el calendario del curso que enmarcó la investigación impuso ciertas restricciones de tiempo para la entrega de los informes parciales y del informe final. Adicionalmente, el calendario lectivo de la escuela en estudio influyó en la realización

óptima del estudio al contar con días de clases suspendidos por festejos nacionales y provocar que la investigación se retrasara y por lo tanto, adecuara.

3. Metodología

En este capítulo se presenta una descripción del enfoque metodológico que se abordará así como los instrumentos de recolección de datos necesarios y el tipo de análisis que se hará con ellos. En la primera parte se describe y justifica el diseño desde el cual se realizó la investigación, que fue el etnográfico y también se presentan las acciones que se establecieron para realizar la investigación. En la segunda parte se describen los principales instrumentos de recolección de datos que se utilizaron como la observación, la entrevista y el grupo de enfoque. La última parte presenta el tipo de análisis de datos que se usó para establecer vinculaciones y hallazgos en el estudio.

Enfoque de investigación

El estudio se abordó desde el enfoque cualitativo, siguiendo un diseño etnográfico basado en métodos de recolección de datos no estandarizados. Giroux y Tremblay (2009) definen el propósito de este enfoque como el de obtener conocimientos generales a través del estudio a fondo de un pequeño número de casos. Es decir, no calculan frecuencias ni promedios, sino la interpretación que las personas hacen de su realidad. Por su parte, Hernández, Fernández y Baptista (2006) establecen que en este tipo de enfoque el investigador empieza examinando el contexto social desarrollando una teoría consistente o fundamentada donde observa lo que ocurre.

Estos mismos autores presentan algunas características esenciales del enfoque cualitativo que deben considerarse dentro del proceso de la investigación científica:

Tabla 3

Características del proceso cualitativo en la investigación científica

Procesos fundamentales del proceso general de la investigación.	Características cualitativas
Planteamiento del problema	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se orienta hacia la exploración, descripción y entendimiento de las experiencias de los participantes.
Revisión de la literatura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Desempeña un papel secundario y es la justificación para el planteamiento y la necesidad del estudio.
Recolección de datos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Contempla un número relativamente pequeño de casos y los datos surgen poco a poco a través de texto o imagen.
Análisis de datos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Representa el significado profundo de los resultados al realizar descripción, análisis y desarrollo de temas.
Reporte de resultados	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Es flexible, reflexivo y con tendencias.

Con lo anterior, se observa que el método cualitativo es el más adecuado para la realización del presente estudio. En ese sentido, el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de sus competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de primer grado es un fenómeno social que se presta a la observación, descripción y análisis de las propias experiencias escolares que estos alumnos y maestros están experimentando en su centro escolar. De acuerdo con Hernández et al. (2006), esta es una de las características del enfoque cualitativo: la flexibilidad, al permitir reconstruir la realidad tal y como la observan los actores del fenómeno, en este caso los alumnos, los maestros y los padres de familia.

Es importante destacar que esta investigación no pretende generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias, sino más bien ofrece una experiencia escolar única y detallada en el campo de la educación mediante un novedoso enfoque y modelo de trabajo en la asignatura de Español de educación Primaria. Evaluar

la aplicabilidad y efectividad del Programa de Español 2009 de educación Primaria en el desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria de una institución educativa así como conocer las fortalezas y dificultades a las que se enfrentan los docentes no supone generalizar el impacto de dicho programa en otros centros escolares.

Siguiendo el diseño etnográfico de este estudio, Sandín (2003) establece este tipo de diseño en la familia de la metodología cualitativa y refiere al proceso de investigación por el que se aprende el estilo de vida de algún grupo así como al producto de esa investigación. En lo concerniente a la etnografía educativa, el mismo autor la define como la que ofrece un estilo de investigación para comprender e interpretar los fenómenos educativos que surgen en ciertos contextos escolares desde diversas perspectivas como la del profesor, de los alumnos, padres de familia. Buscando comprender los fenómenos educativos desde dentro.

Los estudios etnográficos han demostrado su utilidad al estudiar fenómenos tales como los métodos docentes de instrucción, estrategias del alumnado para aprender, las actitudes, creencias y opiniones de los profesores, los alumnos y los padres de familia respecto a algún fenómeno educativo, la socialización de estas personas, entre otros. Por esto, se considera apropiado el uso del enfoque etnográfico dada la naturaleza del fenómeno en estudio, al abordar el análisis de las interacciones entre los alumnos de primer grado de la primaria “Ignacio M. Altamirano” T.V. en el marco del Programa de Español 2009.

Población y muestra

La población del presente estudio la constituyen todos los alumnos que cursan el primer grado de educación primaria del centro escolar antes citado. Esta población se representa en la tabla 4. En el apéndice 1 se presenta la población, de primer grado de educación primaria por edades.

Tabla 4

Población de alumnos por género que cursan primer grado de primaria en la escuela objeto de estudio.

Grupo	Hombres	Mujeres	Población caracterizada
1°	20	11	31
Población total			31

A partir de esta población se determinó la muestra. De acuerdo con Hernández et al. (2006) en el proceso cualitativo, la muestra refiere a un grupo de personas, comunidades, sucesos, etcétera, de los cuales se recolectarán datos, sin que necesariamente representen el universo o la población que se estudia. En este tipo de estudios el tamaño de la muestra no es importante desde una perspectiva probabilística, más bien se establece un tipo de caso o unidad de análisis perfilando un número relativo de casos.

Por su parte, Mertens y Creswell en Hernández et al. (2006) proponen un estándar numérico en los tamaños de la muestra. El primero propone de 30 a 50 casos

mientras el segundo, un intervalo de uno a 50 casos. Aunque es importante aclarar que la muestra inicial puede ser distinta a la muestra final.

Por lo tanto, la muestra no probabilística o dirigida ofrece una gran riqueza para la recolección y análisis de datos. Hay varias clases de muestra dirigida, entre ellas destaca la muestra diversa o de máxima variación, la cual se seleccionó para abordar este estudio de investigación. Miles y Huberman en Hernández et al. (2006) la refiere como aquella que es utilizada cuando se busca mostrar diferentes perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado. También para delimitar semejanzas y diferencias, particularidades y patrones. Exponen un ejemplo afín de un oceanógrafo que desea analizar tiburones, tendrá que incluir de diferentes clases y tamaños.

Por este lado y considerando que el presente estudio tiene como objetivo evaluar el impacto que tiene el Programa de Español 2009 de educación Primaria en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas de los alumnos de primer grado, se determinó el tamaño de la muestra de los alumnos en función de la diversidad en sus niveles de conceptualización de la escritura, con el propósito de mostrar distintas perspectivas en el tema. La Tabla 5 presenta la muestra representativa de los alumnos de dichos niveles.

Tabla 5

Muestra de alumnos por género y por nivel de conceptualización de la escritura que cursan primer grado de primaria en la escuela objeto de estudio

Grupos	1°		Población caracterizada
	Hombres	Mujeres	
Niveles de conceptualización de la escritura			
Nivel concreto	9	1	10
Nivel Presilábico	8	7	15
Nivel Silábico	3	3	6
Población total	20	11	31

Instrumentos de recolección de datos (fuentes de información)

En un estudio cualitativo se busca obtener datos de personas, seres vivos, comunidades, contextos o situaciones en profundidad, en sus propias formas de expresión. Se recolectan con el objetivo de analizarlos e interpretarlos para responder la pregunta de investigación y generar conocimiento. Su recolección ocurre en el propio ambiente natural y cotidiano de los participantes (Hernández et al.2006). A continuación se enlistan los instrumentos utilizados en el estudio, justificando, además, su selección.

Investigador

Constituye el principal instrumento de recolección de datos al generar las respuestas de los participantes mediante diversos métodos o técnicas. En el presente

estudio, el investigador mantiene una relación específicamente de observador en la dinámica del centro escolar. Las principales funciones que desempeña son las de supervisor, líder y amigo. Su perspectiva al realizar dicho estudio es la de comprender el impacto que un programa de estudio reformado ejerce en el trabajo de grupo y en el reto personal para el docente. Lo anterior, captando y comprendiendo lo que las unidades de análisis expresaron de acuerdo al fenómeno de estudio.

Observación

La observación se llevó a cabo de dos maneras: la observación sistemática y la observación participante. Se realizó durante el horario de la asignatura de Español del grupo de estudio. El propósito de estas observaciones fue captar los detalles, sucesos, eventos e interacciones de los participantes del estudio mediante sus unidades de análisis: ambiente físico, grupo y prácticas.

La observación sistemática se realizó con el propósito de observar comportamientos de los participantes y medir su frecuencia, duración, contexto, orden y latencia mediante una rejilla de observación. Esta rejilla especifica qué y a quién se observó, así como dónde y cuándo se realizó en relación al desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas durante las actividades en el desarrollo de las modalidades de trabajo del Programa de Español 2009: proyecto didácticos, actividades permanentes y actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura (Ver Apéndice 2).

Por su parte, mediante la observación participante, el investigador procuró observar algunos de los comportamientos de los alumnos participantes en las clases de

español en el marco del Programa de Español 2009, mediante un diario de campo que a continuación se describe.

Diario de campo o bitácora

Este diario además de registrar las anotaciones sobre los sucesos relacionados al problema en estudio, considera también descripciones del contexto social y escolar, mapas, citas textuales de los participantes, esquemas, listas de objetos recogidos en el centro escolar, así como fotografías y videos (Ver Apéndice 3).

Prueba piloto

Como prueba piloto se aplicaron las entrevistas semiestructuradas a una pequeña muestra de los alumnos participantes con el objetivo de calcular la confiabilidad inicial y la validez de este instrumento. Los resultados de esta prueba piloto fueron en general regulares, lo cual condujo a modificar el instrumento de la entrevista semiestructurada. Se sustituyeron preguntas generales por preguntas específicas en torno a las modalidades de trabajo observadas (Ver Apéndice 4).

Entrevista

Se realizaron entrevistas semiestructuradas con preguntas generales y específicas con el propósito de obtener respuestas sobre el impacto del Programa de Español 2009 en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de primer grado. Se realizaron a los alumnos y docentes participantes, así como al director de la escuela y a algunos padres de familia de los participantes (Ver Apéndice 5).

Grupos de enfoque

Se reunió a un grupo de 3 a 5 alumnos participantes para realizarles una entrevista grupal sobre el planteamiento del problema (Ver Apéndice 6). Las respuestas de los alumnos fueron registradas en un formato por sesión. Cada sesión atendió las características de los participantes en lo concerniente a su nivel de conceptualización de la escritura (Ver Apéndice 7).

Documentos, registros, materiales e instrumentos

Estas fuentes de información fueron empleadas para conocer los antecedentes del ambiente escolar de los participantes, sus experiencias y su funcionamiento cotidiano en el aula. Se clasificaron en dos tipos: individuales y grupales. Dentro de los individuales se analizaron algunos documentos escritos personales como la carpeta del alumno, cuaderno, libro y trabajos del alumno. Los documentos grupales abarcaron productos tangibles de los proyectos didácticos y actividades permanentes realizados por los alumnos. A los docentes se les pidió los registros de asistencia y reportes de disciplina, concentrado de calificaciones, planes de clase, cronograma, entre otros. Algunos materiales audiovisuales analizados fueron fotografías y dibujos relacionados con la escuela.

Aspectos éticos

El investigador presentó una solicitud de autorización (Ver Apéndice 6) al director. De igual forma, se solicitó el consentimiento del docente de primer grado y de los padres del alumnado muestra para que pudieran participar en el estudio. El Apéndice 7 presenta la carta de consentimiento que los investigadores hicieron llegar a los padres.

Todos los alumnos participantes en el estudio contaron con el consentimiento de sus padres.

El investigador se aseguró de que tanto el director, el docente y los padres de familia de la institución conocieran la naturaleza, duración y efectos del estudio. Se mantuvo el compromiso de no revelar la identidad de los participantes, del respeto de su voluntad de abandonar el estudio, de la confidencialidad de los datos obtenidos y del uso exclusivo de estos para lo indicado en el objetivo de la investigación. Se garantizó también que los participantes de la investigación no se vieran afectados ni física ni psicológicamente en el desarrollo del estudio.

Procedimiento

El procedimiento que siguen los diseños etnográficos en la investigación cualitativa no está rigurosamente estructurado, a diferencia de los diseños correspondientes a la investigación cuantitativa. Sandín (2003), los describe con un carácter circular y emergente, donde la recogida y análisis de datos se encuentran estrechamente vinculados. Para las autoras Goetz y LeCompte en Sandin (2003), el proceso etnográfico sigue cuatro fases. La primera fase representa el periodo previo al trabajo de campo. La segunda plantea el acceso del investigador al contexto de los participantes. La tercera, remite al propio trabajo de campo y la cuarta, y última, al análisis de los datos.

Seguendo a Sandín (2003), Del Rincón también señala que el proceso etnográfico sigue un modo cíclico en forma de espiral. Ver Figura 1.

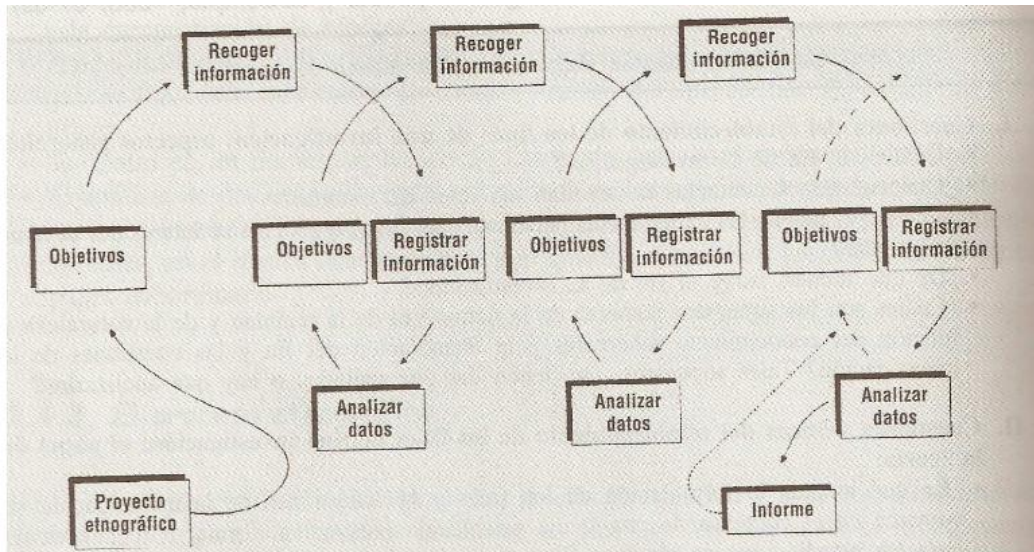


Figura 1. Proceso etnográfico en espiral.

En este sentido, se enlistan a continuación las acciones que se llevaron a cabo en este estudio, aclarando que no siguieron un orden lineal sino más bien cíclico:

Planteamiento del problema. Se estableció como pregunta de investigación ¿Cuál es el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria? Se seleccionó una institución educativa delimitada y observable.

Solicitud de autorización. Se pidió por escrito la autorización del director de la escuela involucrada en el estudio (Ver Apéndice 8).

Inmersión inicial en el contexto de estudio. El investigador asistió varias veces al centro escolar para llevar a cabo las observaciones iniciales que le arrojaran datos importantes sobre como plantear el problema.

Revisión de la literatura. Se revisó minuciosamente toda la literatura relacionada con el problema de la investigación.

Selección de la muestra. Se observaron los alumnos del grupo participante de acuerdo con su nivel de conceptualización de la escritura.

Solicitud de consentimiento de los participantes. Se solicitó el consentimiento de los padres de familia para que los alumnos participaran en el estudio (Ver Apéndice 9).

Selección de los instrumentos de recolección de datos. Se seleccionaron y elaboraron la prueba piloto, las entrevistas semiestructuradas y la entrevista para el grupo de enfoque, así como rejillas de observación y formato de bitácora.

Desarrollo del trabajo de campo. El investigador asistió a las sesiones de trabajo en la asignatura de español con el grupo seleccionado para comenzar la recolección de datos. También planeó sesiones fuera de la clase para aplicar los instrumentos de recolección de datos seleccionados a los participantes.

Análisis de los resultados. Se utilizó la triangulación de datos para deducir similitudes y diferencias con otros datos, a partir de la teoría fundamentada. Su captura se llevó a cabo mediante base de datos y organizadores con categorías o indicadores representados en matrices y gráficas.

Tipo de análisis que se hará con la recolección de datos

A partir de la teoría fundamentada se realizó el análisis de los datos. Esta teoría, de acuerdo con Hernández et al. (2006), va emergiendo fundamentada en los datos. Para entender su proceso se ha representado en una espiral en la que se incluyen varias fases del mismo fenómeno en estudio (ver Figura 2).

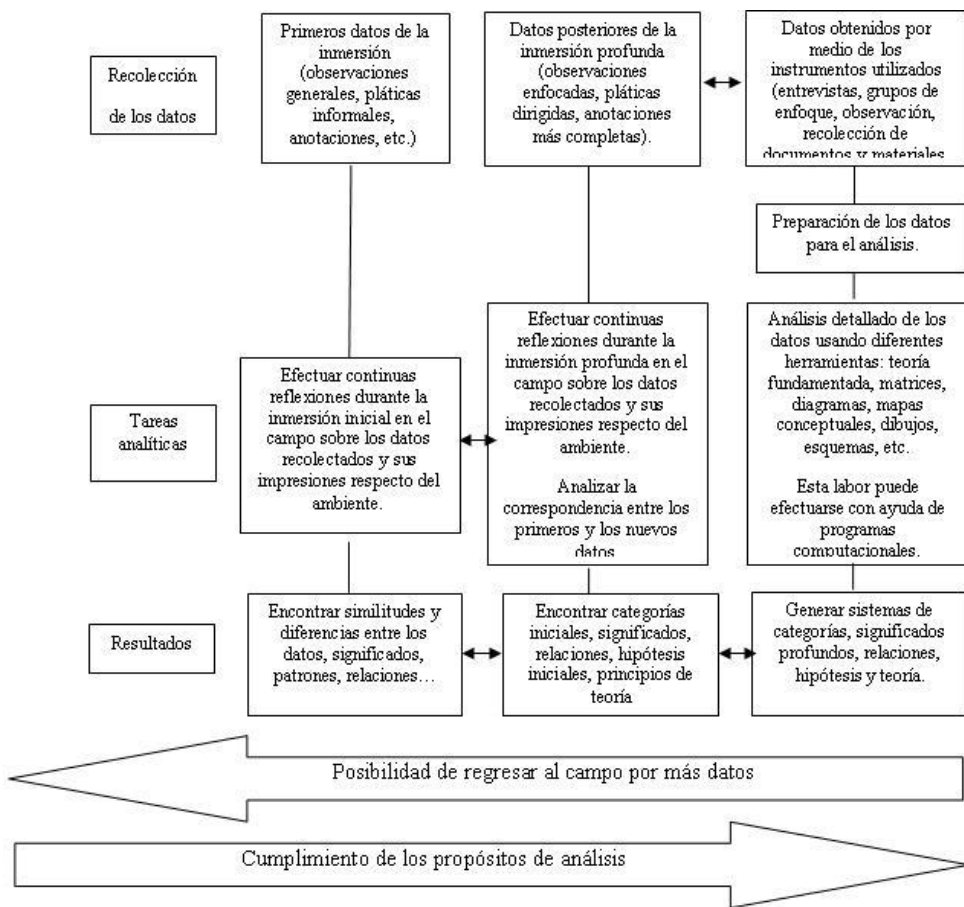


Figura 2. Tareas principales para el investigador cualitativo.

Para el análisis y estructura de los datos se elaboró una bitácora de análisis con entradas que documentan el proceso de la investigación. Los datos se organizaron

mediante las unidades de análisis seleccionadas al extraer su significado y comparar las categorías surgidas, usando matrices. Posterior a esta codificación, las categorías se agruparon en temas y finalmente las categorías y temas fueron relacionados para obtener clasificaciones, hipótesis y teoría.

4. Análisis de los resultados

En este capítulo se presentan los resultados y el análisis de los datos obtenidos en el estudio. Se evaluó el impacto del Programa de Español 2009 de educación Primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria usando un diseño de investigación cualitativa de tipo etnográfica.

En la primera parte, se presentan agrupados por categorías, los resultados del análisis de los datos recolectados en los distintos instrumentos de recolección descritos en el capítulo anterior. En la segunda parte, se presenta el procedimiento de análisis que se siguió para los datos. El procesamiento de los datos y el análisis de los mismos permitieron evaluar la aplicabilidad y efectividad del Programa de Español 2009, así como conocer las fortalezas y dificultades de su modelo de enseñanza- aprendizaje, a las que se enfrentan los docentes del primer ciclo de educación primaria.

Resultados de los datos

El impacto del Programa de Español 2009 en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de la escuela en estudio se analizó a partir del procesamiento de los datos obtenidos a través de la recolección de datos mediante las técnicas e instrumentos propios de la investigación etnográfica: la observación, la bitácora o diario de campo, las entrevistas, los grupos de enfoque, las grabaciones, los cuestionarios y los documentos, registros y/o materiales recogidos.

La inmersión inicial en el campo de estudio arrojó las primeras aproximaciones determinantes en el desarrollo de competencias comunicativas sobre la escuela y los alumnos del grupo de primer grado. Una de estas aproximaciones es que el contexto

social en el que la escuela y el grupo en estudio se encuentran situados no cuenta con un ambiente alfabetizador muy amplio para los alumnos.

Principalmente, cuando los padres de familia dedican tiempo de apoyo en las tareas de sus hijos no saben cómo hacerlo, sobre todo en lo concerniente a actividades para fomentar las competencias comunicativas de los alumnos de primer grado. En entrevista, una madre de familia comentaba “en ocasiones no sé cómo ayudarle a mi hija, porque le dejan hacer cosas diferentes de cómo yo las hacía en la escuela, como eso del alfabeto móvil”.

Otra aproximación importante es que la escuela no cuenta con un espacio designado para biblioteca escolar y tampoco sugiere la lectura de los libros de dicha biblioteca. En ese sentido no existe un proyecto escolar que fomente las competencias comunicativas en el alumnado de forma permanente donde se integren los libros de la biblioteca.

El director de la escuela se preocupa por fomentar algunas habilidades de las competencias comunicativas como la lectura y la escritura. Para ello, convoca durante el ciclo escolar, tres concursos de redacción de cartas con motivo de fechas tradicionales como el día de las madres, el día del maestro y la navidad. En entrevista, el director comentaba: “los niños se motivan a escribir cuando tienen un motivo en especial como sus mamás, su maestro y claro la tan esperada navidad”. Esto también contribuyó a realizar una aproximación inicial sobre el estudio.

Por su parte y contribuyendo a las observaciones generales del estudio, los docentes del primer ciclo cuentan con poca capacitación en materia del Programa de

Español 2009. Sólo la profesora titular del grupo de primer grado ha recibido un curso específico en la asignatura de español en el marco de la Reforma 2009. Sin embargo, muestran disposición a las nuevas formas de trabajo del programa.

Por otro lado, el grupo de primer grado está trabajando con el Programa de Español 2009 a la luz de una nueva reforma al mismo programa que se ha hecho en este año 2011. Esta nueva reforma responde a mejorar áreas de oportunidad del anterior programa basadas en la articulación de la educación básica centrada en los procesos de aprendizaje de los alumnos y colocando a este último en el centro del proceso educativo. También en el logro de los aprendizajes esperados así como los estándares curriculares establecidos por periodos escolares (SEP, 2011).

Con el surgimiento de este nuevo Programa de Estudios de educación Primaria 2011, se observa que el director y la docente del grupo en estudio no estaban enterados de esta nueva reforma a la reforma y aun más, desconocen los programas de estudio, por lo que se encuentran trabajando con las actividades propuestas en el Programa de Español del 2009.

Respecto a las formas de trabajo de la docente en el aula que contribuyeron como primeras aproximaciones, destacaron la metodología de proyectos colaborativos aplicada por la profesora, la cual fue interesante y motivante para los alumnos. También, los procesos de adquisición de la lectura y la escritura responden a un propósito comunicativo y didáctico en el aula. Atendiendo a la diversidad de alumnos en sus niveles de conceptualización de la escritura. La profesora involucra el juego en la

asignatura de Español y en las demás para motivar a sus alumnos a la disposición del aprendizaje.

Otras aproximaciones sobre el trabajo de la docente fue que desde el inicio del ciclo escolar y antes de comenzar el trabajo formal con la asignatura de Español, la docente organizó y realizó una evaluación diagnóstica con los chicos. A lo largo de las actividades su rol ha sido el de ser un modelo lector, escritor y de fomentar la comunicación oral.

En cuanto a los alumnos y a pesar de las características de su edad (son inquietos y un poco egocéntricos) tienen disposición al trabajo. Les costó un poco colaborar, participar oralmente, escuchar y trabajar en equipo. Se observó también que los padres de familia acompañan a sus hijos a la escuela y se preocupan por su aprendizaje, sobre todo en la adquisición de habilidades como la lectura y la escritura.

A partir de esta inmersión inicial en el contexto, se realizaron 8 bitácoras de campo integradas por observaciones de clase y escuela (Ver Apéndice 10), donde el punto central de la observación fueron las modalidades de trabajo que plantea el Programa de Español 2009: proyecto didáctico, actividades permanentes y actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura. También 16 entrevistas a alumnos, 10 a padres de familia, una al docente de grupo de primer grado así como una al director de la escuela en estudio. Se utilizó la triangulación de datos para deducir similitudes y diferencias con otros datos. Su captura se llevó a cabo mediante base de datos y organizadores con categorías o indicadores representados en una matriz de datos.

De acuerdo con Hernández et al. (2006), utilizar diversas fuentes y métodos de recolección de datos se conoce como triangulación de datos. Esta triangulación permitió integrar diferentes perspectivas del impacto del Programa de Español 2009, visto desde los diversos actores del proceso enseñanza- aprendizaje.

Se continuó entonces a revisar nuevamente todo el material recolectado asegurándose de que fuera completo y de calidad. Posteriormente, se transcribieron las entrevistas, los diarios de campo y grupos de enfoque. Una vez realizado, se organizaron los datos en base a su tipo: diario de campo, rejillas de observación, entrevistas y grupos de enfoque.

A continuación y de acuerdo con Hernández et al. (2006), se procedió a la codificación de datos para contar con una descripción detallada de estos. En una primera etapa, se codificaron las unidades de análisis en categorías a través del procedimiento de comparación constante, mientras que en la segunda, se compararon las categorías surgidas entre sí para agruparlas en temas y buscar relaciones.

El primer análisis consistió en seleccionar segmentos o unidades de análisis que proporcionaran un significado de los datos en el marco del planteamiento del problema. Se compararon constantemente las unidades de análisis identificando categorías y asignándoles códigos (codificación abierta). En el segundo se realizó un procedimiento similar al anterior, comparando las categorías surgidas entre sí para agruparlas en temas, buscando vinculaciones.

La unidad de análisis constante seleccionada en los textos y grabaciones de cada uno de los instrumentos de recolección de datos fue las líneas o renglones. Estos

segmentos de líneas proporcionaron un significado de los datos, de acuerdo con el planteamiento del problema (Hernández et al.2006). Enseguida se presentan las categorías codificadas obtenidas en cada uno de los instrumentos de recolección de datos así como extractos ilustrativos de cada una de ellas y por cada tipo de información.

Diario de campo

A partir de las bitácoras de campo registradas surgieron las siguientes categorías con sus respectivos códigos: actividad para reflexionar sobre el sistema de escritura (ARE), aprendizaje de los niños (A) y motivación (M) (Ver Apéndice 11). La primera categoría refiere a una actividad que la docente aplicó en el grupo con el propósito de apoyar a los pequeños a reflexionar sobre la escritura, partiendo de cómo aprenden y brindándoles oportunidades para avanzar en sus hipótesis sobre la escritura.

En la primera actividad escribió en el pizarrón la serie de letras del abecedario de la a-g, pero omitiendo algunas como la b, la d y la f. Explicó la docente “el monstruo come letras se ha comido unas letras y necesito que me ayuden a encontrarlas” (Ver Apéndice 12). A partir de esta situación intervino para que los alumnos ampliaran sus saberes. Un alumno participó y comentó: “falta la letra f, como foca y como mi amiga Fradely” (Ver Apéndice 11). Entonces la docente le pidió que buscara el cartel de Fradely para que comprobara su hipótesis.

La segunda actividad fue el tesoro del saber en la que comenzó con un canto motivador y el uso de un objeto (costal) que representaba el tesoro, el cual contenía letras. La docente sacó una letra del costal y el alumno que la identificara y mencionara una palabra referente de la misma, se la entregaría como recompensa. En uno de esos

momentos la docente sacó una letra y preguntó cuál era, entonces un alumno dijo “es la letra i”, otro más le dice “no, no es la i, es la de José y la de jirafa”. La docente intervino y le pidió que buscara el cartel de José, lo comparó y comprobó.

La siguiente categoría resultante es aprendizaje de los niños (A) y alude al nivel de procesamiento que los alumnos realizan en el desarrollo de estas actividades para reflexionar sobre la escritura. Este nivel de procesamiento tiene que ver con el reconocimiento e identificación de vocabulario. Un alumno comentó “Es la t de taza con café”. Se observó como el alumno realizó un proceso mental donde activa y transfiere de la memoria permanente a la memoria de trabajo asociando con su experiencia. (Ver Apéndice 11). En ese sentido el alumno amplió sus posibilidades de aprendizaje.

La última categoría surgida es la de motivación (M). Según Gallardo (2011) se encuentra determinada por la relación de las actitudes, las emociones y las creencias de los alumnos. Lo anterior les permite elegir aprender o no. En la actividad del tesoro del saber, los alumnos estuvieron totalmente motivados por el canto que la precede y por el uso de un objeto como tesoro que significa/simboliza una recompensa. Se observó el entusiasmo en los pequeños y la docente “¿Quién más quiere un tesoro del saber?”. Todos los chicos, una vez motivados, estuvieron dispuestos al aprendizaje. Una alumna expresó “me encanta el tesoro del saber” (Ver Apéndice 11).

Rejillas de observación

Se constituyeron de acuerdo con las modalidades de trabajo del programa de español: proyectos didácticos, actividades permanentes y actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura. A partir de estas rejillas de observación surgieron las

siguientes categorías: alumnos del nivel concreto (NC), alumnos del nivel presilábico (NPS) y alumnos del nivel silábico (NS) (Ver Apéndice 13).

En la modalidad por proyectos didácticos, la primera categoría NC, alude a los alumnos del grupo que se encuentran clasificados en el nivel de conceptualización de la escritura concreto. En el desarrollo del proyecto “*Establecer y escribir las reglas para el comportamiento escolar*”, un alumno de este nivel necesitó apoyo para identificar las propiedades del lenguaje en una situación. El alumno expresó “No sé cómo empieza casa”. Por otro lado, al término de la sesión del proyecto, otro alumno perteneciente a este nivel hizo uso del lenguaje para comunicarse aunque con posibilidades de mejorar, al expresar: “las reglas nos ayudan porque sí” (Ver Apéndice 14).

La segunda categoría NPS refiere a los alumnos del grupo que se encuentran dentro del nivel de conceptualización de la escritura presilábico. Al inicio de la sesión del proyecto “*Establecer y escribir las reglas para el comportamiento escolar*” citado en el párrafo anterior, un alumno de este nivel empleó de manera satisfactoria el lenguaje al participar en clase: “debemos recordar siempre las reglas del salón para tener paz”. Mientras que en el desarrollo de la sesión cuando la docente señalaba el título reglas del salón y preguntaba cómo dice en la palabra salón, otro alumno de este nivel decía: “tiene la a como abeja y la o como oso, pero no sé cuáles son las demás letras”. Este alumno identificó algunas propiedades de las palabras pero necesitaba apoyo. Al final de la sesión, otro alumno hizo una participación semejante a la anterior cuando se le preguntó qué dice: “la primer palabra dice no, pero las demás no me las sé” (ver Apéndice 14).

La tercera categoría NS refiere a los alumnos del grupo pertenecientes al nivel silábico de conceptualización de la escritura. En el mismo proyecto, la participación de los alumnos de este nivel fue notoria en comparación a los demás, sobre todo en la fase de desarrollo. Una alumna analizó la información y empleó el lenguaje muy bien al diferenciar las reglas de diferentes lugares “las reglas que dice mi compañero son de la casa”. Otros dos alumnos identificaron las propiedades del lenguaje mientras la docente anotaba reglas sugeridas por el grupo en una hoja de rotafolio. Alumno 1: “no pelear con los niños y las niñas. Niñas se escribe como niños pero con la a”. Alumna 2: “¡Otra vez se escribe no! Ya hay muchos en la hoja” (Ver Apéndice 14).

Continuando con la modalidad de actividades permanentes, la docente realizó un dictado de los nombres propios de los alumnos del grupo. Se identificaron también las mismas categorías que en la modalidad anterior. En la primera categoría NC, al inicio de la actividad, un alumno empleó el lenguaje de manera adecuada al preguntar a la maestra “cómo comienza Ángel”. Enseguida, en el desarrollo de la actividad se observó que otra alumna necesitaba apoyo en el empleo del lenguaje al no dar más pauta sobre lo que necesitaba “no sé escribir”. En la parte final, algunos alumnos de esta categoría no terminaron su dictado porque no sabían cómo hacerlo, no sé escribir, no sé las letras” (Ver Apéndice 15).

En el desarrollo de la actividad de la segunda categoría NPS, los alumnos presilábicos identificaron adecuadamente las propiedades del lenguaje. En especial la del nombre dictado “Aquí dice Miguel” y otro más lo hizo al decir “Ana empieza como Ángel”. En la tercera categoría S, los alumnos silábicos participaron desde el inicio de la actividad. Un alumno usó el nombre de su mamá como referente para el nombre de un

compañero “Ángel, como mi mamá Alicia”. Mientras que en el desarrollo otro alumno también identificó propiedades del lenguaje “Jo... sé, le falta la e”. Al final, otro alumno hizo una identificación del lenguaje semejante “el nombre de la maestra empieza como ley” (Ver Apéndice 15).

En la modalidad de actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura se realizó la lectura de nombres propios mediante la lista de asistencia y la lotería de nombres. Ambas actividades tuvieron como objetivo que los alumnos entendieran el principio alfabético de la escritura. Al inicio de la actividad en la categoría NC, un alumno no identificó la letra inicial del nombre de su compañero “Ángel inicia con la e”. Posteriormente, en el desarrollo otro alumno mostró la necesidad de apoyo al no identificar su nombre propio: “aquí dice Yair” y señaló el nombre Mario (Ver Apéndice 16).

En la segunda categoría PS, las participaciones hechas por los alumnos presilábicos fueron acertadas al identificar las propiedades del lenguaje. Un alumno: “Ángel inicia con la A”, mientras que otro aunque pudo mejorar participó: “Marisol, lleva la de mamá y termina con la i” (ver Anexo 16). Ante esto un alumno de la tercera categoría S, apoyó adecuadamente al alumno anterior al expresarle: “Marisol, con la m de mamá y luego la a” (Ver Apéndice 16).

Entrevistas a alumnos

Fueron realizadas de manera individual y en un espacio ajeno al salón de clases. A partir de ellas se constituyeron las siguientes categorías: leer (L), biblioteca (B), escribir (E), escuchar (EA), hablar (H), actividades (A), letreros (LTS) y nombre propio (N). La

primera entrevista se aboca a conocer la preferencia que los alumnos tienen por la lectura así como la frecuencia con que la realizan y el lugar donde la realizan. Varios alumnos mencionaron su placer por la lectura: “me gusta leer porque aprendo”, “si me gusta porque hay cosas interesantes”, mientras que otros respondieron que no les agrada: “no, porque no me han enseñado” (Ver Apéndice 17).

Algunos alumnos reportan haber leído libros de ciencia, matemáticas, revolución mexicana, exploración de la naturaleza; cuentos como el de caperucita, de princesas y de winnie pooh. De esta categoría (L) se desprende la segunda (B), en la cual se preguntó a los alumnos si sabían que era y algunos comentaron: “es un lugar donde hay dinosaurios”, “ahí hay una virgen con flores”, “es donde se casan”, “tiene animales”, mientras que otros “es donde leen y no debes gritar”, “es para leer”, “es donde hay libros y señores, señoras, niños, niñas, todos pueden ir a leer”. Otros manifestaron no saber que era (Ver Apéndice 17).

La tercera categoría (E) refiere a la preferencia que tienen los alumnos por escribir, así como la frecuencia y el lugar donde lo hacen. En las entrevistas realizadas manifestaron que les agrada mucho escribir porque escriben y aprenden cosas interesantes; porque si escribe algo mal lo corrige y aprende. Unos escriben en la tarde, en la noche, cuando llegan de la escuela y en su casa: “Escribo en casa de mis abuelos”. Otros expresaron que no sabían escribir (Ver Apéndice 17).

La siguiente categoría (H), también alude a la preferencia que tienen los alumnos por hablar, así como la frecuencia y el lugar donde lo hacen. Algunas opiniones de los alumnos fueron: “me gusta hablar para contar cuentos”, “para decir cosas que

aprendemos”, para hablarle a mi compañero Mario”, “para hablar con las personas”. Otro alumno manifestó que no le gustaba hablar porque tenía que estar callado. Les gusta hablar en cualquier momento del día y en todos lados (Ver Apéndice 17).

En el mismo sentido, la categoría (EA) pretende conocer la preferencia que los alumnos tienen por escuchar así como cada cuándo y dónde lo hacen. Les gusta escuchar para aprender y entender las cosas que dicen las personas: “me gusta escuchar a Ramón para saber cómo jugar”, “debo de estar callado para escuchar a la maestra”. Manifestaron que la frecuencia en que escuchan es todos los días y en todos los lugares (Ver Apéndice 17).

La categoría de actividades (A), tiene que ver con la serie de acciones que realizan en el grupo para el desarrollo de sus competencias comunicativas. Los alumnos comentaron: “trabajamos en el alfabeto y las letras del salón”, “jugamos al tesoro del saber, a leer lo que haremos en la clase y la lista”, “hacemos lo que se vale y lo que no se vale”. En su conjunto, estas actividades favorecen habilidades como leer, escribir, hablar y escuchar (Ver Apéndice 17).

En cuanto a la categoría (LTS), se indagó en las entrevistas con los alumnos, qué tipos de letreros han observado cuando salen a la calle y cuál es su función. Los alumnos afirmaron haber visto diversos letreros, algunos expresaron: “yo he visto unos para vender o comprar cosas, como de tiendas”, “letreros para buscar un chuchito o un niño”, “para que te pares”, “de flechas”, “que venden pollo y pozole”. Afirmaron que sirven para informarnos o advertirnos sobre algo (Ver Apéndice 17).

En la última categoría (N) se les pidió a los alumnos al final de la entrevista que escribieran su nombre propio. Unos alumnos se mostraron un poco inseguros y expresaron que no se lo sabían muy bien, por lo que se les animó a realizarlo como pudieran. Los demás lo escribieron correctamente. Con la escritura del nombre propio se observaron las hipótesis que cada alumno tiene sobre el principio alfabético (Ver Apéndice 17).

Entrevistas a padres

Se realizaron de manera individual y en un espacio acondicionado especialmente. Previamente se estableció el horario de cita con cada uno de ellos. Ya realizadas las entrevistas, se transcribieron, analizaron y surgieron las siguientes categorías: lectura personal (LP), metodología en español (ME), apoyo escolar (AE) y logros y dificultades que han experimentado en la asignatura de español (LD) (Ver Apéndice 18).

La categoría (LP) consistió en preguntar a las madres de familia entrevistadas sobre el placer de leer, la frecuencia y el lugar donde lo hacían. Respondieron que leen para ayudarles a hacer la tarea a sus hijos, pero otras además de esto comentaron: “Dos veces a la semana, leo como revistas de cocina y novelas”, “sí me gusta leer porque en la lectura aprende uno muchas cosas como palabras, de enfermedades y drogas”, “cuando tengo tiempo dedico los domingos para leerles a mis hijos” (Ver Apéndice 18).

La categoría (ME), describe la forma de trabajo que la docente ha implementado en la asignatura de español. Se les preguntó a las mamás si la conocían y comentaron que la maestra no se las ha dicho: “no nos ha comentado pero dijo que en la reunión nos iba a

explicar. Esta primera reunión que tuvimos fue muy rápida. Pero si he estado viendo a mi hijo como ha mejorado” (Ver Apéndice 18).

En esta misma categoría, al entrevistar a las mamás se les preguntó como aprendieron a leer y su opinión de la forma de trabajo actual con la asignatura de español. Respecto a la forma de leer, aprendieron mediante el método global fonético o el silabario “cuando me enseñaron a leer fue por sílabas y con aplausos. Tardé en leer dos años porque tenía traumas y nadie me ayudaba”, otra expresó: “pues llegué hasta segundo de primaria y me acuerdo que nos enseñaba que la p con la a, pa y así, ya que me salí al tiempo empecé a trabajar y ahí me enseñé a leer mejor, escribiendo mi nombre y cartas” (Ver Apéndice 18).

En cuanto a la opinión sobre la forma de trabajo actual con la asignatura de español, consideran que es diferente y mucho mejor que con las que ellas aprendieron: “es mejor porque enseñan las palabras completas”, “pues bien diferente maestra y más mejor, porque en la primaria, en primero aprendí las vocales con cancioncitas y ahorita ya no, desde el preescolar inician a reconocer letras” (Ver Apéndice 18).

En la categoría (AE) se explica la manera en que las madres de familia apoyan a sus hijos y a la docente en la escuela. En este sentido todas expresaron apoyarlo en medida de sus capacidades: “con las tareas, le agarro la manita a mi hijo para que vaya escribiendo. A la maestra la apoyo con trabajos del salón”, “refuerzo lo que la maestra le pone en el salón para que no se le olvide, le voy dictando y él va escribiendo. También con el juego del alfabeto móvil jugamos” (Ver Apéndice 18).

La última categoría (LD), alude a los logros y dificultades que han experimentado las madres con sus hijos en la asignatura de Español y lo que ellas esperan que sus hijos aprendan. Expresan en general, que han sido más logros que dificultades: “ya conoce bien las letras y su nombre completo, la r se le hace difícil, no identifica letreros aún pero se expresa muy bien”, “de recién que entraron confundía las letras ahora ya las empieza a distinguir”. Todas esperan que sus hijos aprendan a leer y escribir bien (Ver Apéndice 18).

Entrevista a docente

A partir de la entrevista a la docente de primer grado, surgieron las siguientes categorías con sus respectivos códigos: programa de español (PE) y competencias comunicativas (CC) (ver Anexo 19). La primera categoría se refiere al nuevo Programa de Estudio de Español en primer grado 2009 que surgió en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica. En opinión de la docente del grupo en estudio, la reforma al Programa de Español es positiva y necesaria en respuesta a la educación. Expresa que ha tomado un curso de actualización en materia: “conozco el enfoque, propósitos y la metodología del nuevo programa” (Ver Apéndice 19).

Continuando en esta categoría, la docente opina sobre las actividades propuestas en el programa: “son útiles porque sugieren acertadamente formas para fomentar el logro de aprendizajes esperados y competencias comunicativas en mis alumnos, beneficiando positiva y gradualmente a los de cada nivel de conceptualización”. En ese sentido, da su opinión sobre su experiencia personal, así como sugerencias: “Mi experiencia con el Programa de Español 2009 es experimental encaminada a su dominio y buen manejo. Por

lo tanto, a pesar de que el programa es pertinente, le agregaría una clara especificación de competencias por proyecto” (Ver Apéndice 19).

En la segunda categoría (CC) explica la forma en que los alumnos pueden lograr las competencias comunicativas mediante la intervención docente con base en el Programa de Español 2009. En la entrevista, la docente expresó que dichas competencias las fomenta procurando apertura y propiciando situaciones: “para fomentar competencias comunicativas he implementado el Programa de Español 2009 con la planeación y desarrollo de proyectos didácticos”. Para evaluarlas: “las competencias comunicativas las evalúo de forma interactiva con productos y la puesta en juego de sus aprendizajes” (Ver Apéndice 19).

Entrevista a director

Después de haber realizado la transcripción de la entrevista, las categorías generadas fueron: programa de español (PE) y competencias comunicativas (CC). En la primera categoría (PE) el director de la escuela considera que la reforma integral de educación básica en la que se enmarca el programa de español es en general una copia de otro país: “Muchas de las actividades de los libros de texto no son atractivas para los niños”. Dice conocer de manera general el enfoque, los propósitos y la metodología del Programa de Español 2009 y de no haber tomado un curso de actualización en materia (Ver Apéndice 19).

En esa misma categoría y en opinión del director, comenta que las actividades del Programa de Español 2009 son útiles porque plantean situaciones reales e innovadoras: “las actividades desarrollan las competencias comunicativas de los alumnos porque no

son mecanicistas y favorecen la autonomía del alumno”. Sin embargo, una de las dificultades a la que los docentes se han enfrentado es que los alumnos se limitan a escribir lo que piensan. La experiencia docente con este programa la describe de mucho trabajo y de no improvisar. Finalmente considera al programa pertinente aunque sugirió generar más la transversalidad (Ver Apéndice 19).

En la categoría de CC considera que deben plantearse con situaciones reales e innovadoras: “para fomentar competencias comunicativas en los alumnos se ha implementado el Programa de Español 2009 dando seguimiento a las actividades”. Referente a la evaluación de competencias comunicativas, expresa que el docente evalúa través de los productos y la puesta en práctica de los aprendizajes esperados mediante portafolios y exámenes (Ver Apéndice 19).

Grupos de enfoque

Se llevaron a cabo tres sesiones de entrevistas con grupos de tres alumnos correspondientes a cada uno de los niveles de conceptualización de la escritura. Se transcribieron y analizaron las entrevistas surgiendo las siguientes categorías: actividades comunicativas (AC) proyecto (P) actividades permanentes (AP) y actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura (ARE). La actitud de los participantes fue de gran disposición a la entrevista y su comportamiento fue un poco inquieto, pero en general se pudieron realizar los grupos de enfoque.

En la primera categoría (AC) se les preguntó a los alumnos sobre su preferencia de actividades comunicativas en la escuela: leer, escribir, hablar y escuchar. El grupo de los alumnos del nivel de conceptualización concreto manifestó que asisten a la escuela a

trabajar porque hacen en su salón la fecha, las letras y las reglas como no tirar basura. En general, les gusta leer, escribir aunque un alumno expresó: “no me gusta escribir porque no sé”. También les gusta hablar: “para contestarle a la gente que nos hable” y escuchar. Conocen las letras, principalmente enunciaron las vocales y comentaron que conocen libros como cuentos: “Caperucita roja”, “yo conozco el de la llorona”.

Mientras el grupo de alumnos coincidió también con el anterior grupo comentando que asisten a la escuela a trabajar. Les gusta leer, escribir, escuchar y hablar. Algunas de las actividades que realizan es la fecha, escribir en su cuaderno y dibujos. Conocen las letras como las vocales “la a, la b, c, d, e, f, g”, “a, e, i, o, u, t, s, p”. Se observa que conocen un repertorio de letras más amplio que las vocales. Algunos libros que les gusta leer: “los tres cochinitos, caperucita roja”, “blanca nieves”, “el gato con botas”.

Por otro lado, el grupo de alumnos silábicos expresó en la entrevista que, vienen a la escuela a estudiar, trabajar y pintar. Algunas actividades que hacen es poner su nombre, dibujos, letras, palabras, obras de arte, el abecedario. Les gusta leer, escribir, hablar y escuchar. Conocen las letras como “yo la a, e, i, o, u”, “a, b, c, d, e, f, g”, “h, j, l, m, p, t, x, y, z”. Entre los libros que les gusta leer: cuentos como: “Caperucita roja”, “el soldadito de plomo y de una ranita que tiene miedo en la noche”, “yo leo el periódico con mi mamá y cosas de comida que prepara”.

En la categoría (P) los alumnos que fueron entrevistados opinaron sobre las actividades de dicha modalidad. Los alumnos del nivel concreto comentaron que el proyecto que realizaron fue de reglas como: “no tirar basura”, “no correr”, “no pelear, no

empujar”. Expresaron que las reglas las escribieron en su cuaderno: “le decíamos la regla a la maestra, ella la iba escribiendo en el pizarrón y nosotros en nuestra libreta” (Ver Apéndice 21). Les gustó mucho hacer las reglas para respetarse en su salón y enseñarse a escribir.

El grupo de alumnos presilábicos opinó en esta categoría que hicieron reglas para saber que se vale y que no se vale: “si se vale levantar la mano para participar”, “no se vale decir groserías”, “no se vale pelear y aventar”. Ellos participaron sugiriendo reglas levantando la mano y escuchando a sus compañeros: “las reglas nos ayudan a aprender”, “ayudan a no pelear y ser ordenaditos” (Ver Apéndice 21).

Los alumnos silábicos comentaron que hicieron reglas para que las hagan los niños: “no pelear, no aventar a los niños de primero”, “no decir groserías”, “tirar la basura en el bote”, “escribimos las reglas en nuestro cuaderno y la maestra en el pizarrón” (Ver Apéndice 21). Expresaron que para hacer las reglas levantaron la mano para participar y escucharon a sus compañeros y aprendieron a no hacer cosas malas.

Continuando con la categoría (AP) se entrevistó a los alumnos respecto a las actividades que cotidianamente realizan en su salón en el marco del programa de español 2009. Entre esas actividades se encuentra la lectura de nombres propios a través del pase de lista. Para esta actividad, ellos averiguan quien vino y quien faltó con las tarjetas de sus nombres: “ponemos el nombre del compañero que viene de un lado y del que no vino del otro lado” (Ver Apéndice 22).

El grupo de alumnos presilábicos manifestó diariamente la maestra pasa lista: “cuando no viene un compañero ponemos su tarjeta en donde se ponen las tarjetas de no

quien no vino”, “si tenemos unas tarjetas con nuestros nombres que son de piratas”, “las tarjetas las ponemos en carteles que dicen quien vino y quien faltó” (Ver Apéndice 22).

Los alumnos silábicos comentan que la maestra tiene una lista, dice los nombres de los alumnos, el que vino ponen su tarjeta en un cartel que dice ¿quién vino? Y el que no en un cartel que dice ¿quién faltó? “La maestra pregunta cómo dice en los nombres de cada uno y qué letras lleva, y algunos niños saben y otros no, pero nos ayudamos” (Ver Apéndice 22).

La categoría (ARE) se les cuestionó sobre las actividades que realizan en su salón y favorecen la reflexión sobre el principio alfabético de la escritura como la actividad de la lotería de nombres. El grupo del nivel concreto explicó que les gusta jugar mucho porque: “jugamos con tarjetitas, la maestra dice un nombre y ya nosotros lo buscamos y le ponemos”, “nos da dulces”. Se les solicitó al grupo de alumnos que cada quien escribiera tres nombres de sus compañeros que vienen en la lotería. Con un poco de inseguridad lo hicieron. Se observó que realizan intentos de letras y que ninguno de ellos identificó la letra inicial de cada nombre (Ver Apéndice 22).

Por su parte, el grupo de alumnos presilábicos comentó que juegan la lotería de nombres propios: “jugamos la lotería de nombres y letras”, “me gusta jugar mucho para conocer los nombres de mis amigos”. También se les solicitó al grupo de alumnos que cada quien escribiera tres nombres de sus compañeros que vienen en la lotería. Con entusiasmo lo hicieron. Se observó que aparte de identificar la letra inicial de los nombres, usan una variedad de otras letras para completarlo (Ver Apéndice 22).

Los alumnos silábicos manifestaron que les gusta jugar a la lotería: “la lotería trae unos nombres, la maestra dice los nombres y también otra lotería del abecedario”. Se les solicitó al grupo de alumnos que cada quien escribiera tres nombres de sus compañeros que vienen en la lotería. Con entusiasmo lo hicieron. Identificaron letras por sílabas al escribir, además de usar una variedad de otras letras para completarlo. Se apoyaron entre sí para escribirlo segmentando las palabras por sílabas (Ver Apéndice 22).

Las técnicas y los instrumentos de recolección de datos usados, brindaron un panorama pertinente para orientar la pregunta de investigación planteada y así como las bases para relacionarlos con las hipótesis de estudio elaboradas. Con la presentación de resultados ahora se da paso al análisis e interpretación de los resultados para cumplir con los objetivos de estudio y contrastar finalmente, un mismo fenómeno desde diversas perspectivas.

Análisis e interpretación de los datos

Para el análisis y estructura de los datos se elaboró una bitácora de análisis con entradas que documentan el proceso de la investigación. En una primera etapa los datos se categorizaron y codificaron mediante unidades de análisis. En la segunda, los datos se organizaron mediante las unidades de análisis seleccionadas al extraer su significado y comparar las categorías surgidas. Se contrastaron categorías por pares mediante el método de comparación constante para cada uno de los instrumentos de recolección de datos aplicados. A continuación se adjunta un ejemplo de cómo se realizó esta comparación en el diario de campo o bitácora (ver Figura 3).

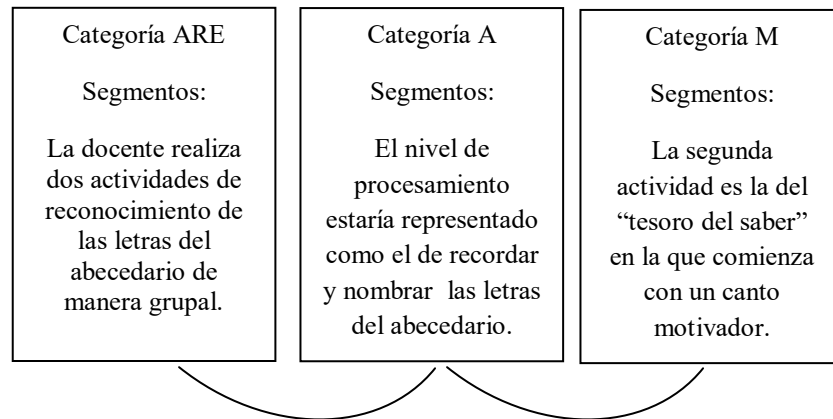


Figura 3. Contraste de categorías y comparación constante de bitácora de campo.

En la Figura 3, se muestran la selección de tres segmentos o unidades de análisis relevantes por cada una de las categorías surgidas en la bitácora de campo. Al compararlas se integraron en un tema general designado como aprendizaje significativo. Con el mismo procedimiento se realizó la comparación entre las categorías de cada uno de los instrumentos de recolección de datos restantes.

A partir de dicha comparación, surgieron los siguientes temas a los que se les asignó un código: competencias comunicativas (CC), lectura personal (LP), asignatura de Español (AE), Programa de Español (PE), modalidades de trabajo (MT), aprendizaje significativo (AS) y diversidad de alumnos (DA).

Posterior a esta codificación, se contrastaron los temas surgidos mediante el procedimiento anteriormente mencionado. Integrando una vez más los temas en subtemas generales: competencias comunicativas (CC), Programa de Español (PE), aprendizaje significativo (AS) y diversidad de alumnos (DA) (Figura 4).

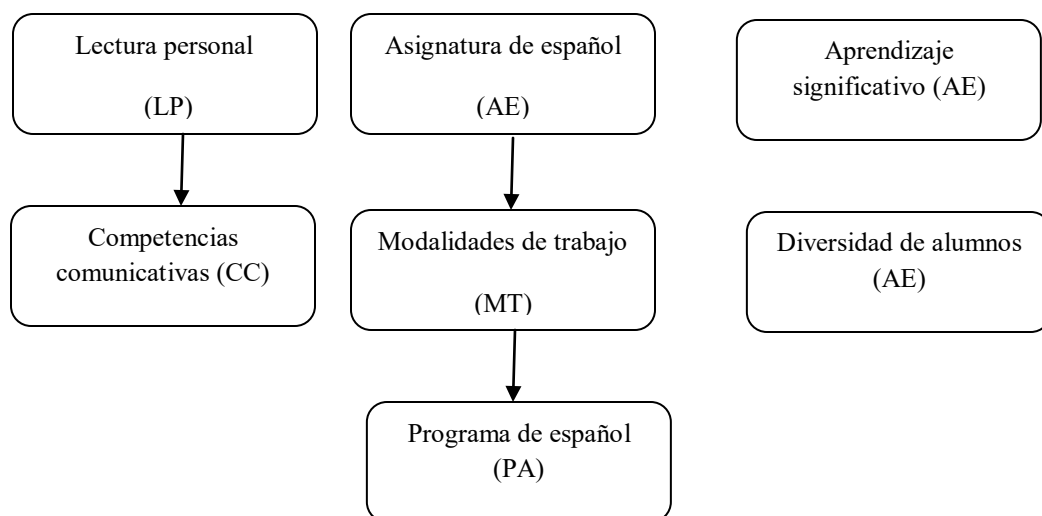


Figura 4. Muestra gráfica del establecimiento de relaciones entre temas

A través de una matriz de datos se establecieron vinculaciones entre los subtemas y la validación de los resultados obtenidos (Ver Tabla 6).

Tabla 6

Matriz para establecer vinculación entre temas con especificación de la relación

Temas	Programa de español 2009 (PE)	Diversidad de alumnos (DA)
Aprendizaje significativo (AS)	+	+
Competencias comunicativas (CC)	+	+

De acuerdo con Hernández et al. (2006) los temas y los subtemas representan la base de las conclusiones que surgirán del análisis. Por lo que se cierra el ciclo del análisis

cuantitativo mediante la generación de las siguientes hipótesis con base en las relaciones de los temas, los cuales dan sentido al problema estudiado:

- En el estudio del impacto del Programa de Español 2009 en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria, un tema esencial fue que en este programa se promueve el aprendizaje significativo.
- Otro tema relevante fue que el Programa de Español 2009 fomenta el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado. Dichas competencias incluyen habilidades como leer, escribir, escuchar y hablar en la interacción social como actividades no fragmentadas.
- El Programa de Español 2009 atiende a la diversidad de alumnos. Mediante las modalidades de trabajo propuestas como los proyectos didácticos, las actividades permanentes y las actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura el programa es inclusivo. Dichas modalidades brindan a los alumnos situaciones comunicativas que le permiten avanzar gradualmente en sus conceptualizaciones y aprender el lenguaje en la interacción social.
- La experiencia de la docente del grupo en estudio se describe como un proceso encaminado al dominio y buen manejo del Programa de Español 2009. Con su experiencia al tomar un curso sobre la enseñanza del Español en la escuela primaria en el marco de la Reforma 2009 y su intervención docente, han contribuido a obtener una experiencia de

aprendizaje y evaluación. Por otro lado, una fortaleza de la implementación del Programa ha sido generar un aprendizaje real y práctico y área de oportunidad la incomprensión de los padres de familia ante la nueva metodología propuesta por el programa para el desarrollo de competencias comunicativas.

- La docente considera que el Programa de Español 2009 es pertinente aunque complementaría su estructura con una clara especificación de competencias comunicativas a lograr por proyecto didáctico.

Con el análisis de los datos recolectados en esta investigación se pretende brindar elementos teóricos, sociológicos, psicológicos y pedagógicos que coadyuven a futuras investigaciones para elaborar la metodología instruccional y las técnicas didácticas que den resultados positivos para el desarrollo de competencias comunicativas.

5. Discusión

En este capítulo se presentan de manera puntual los principales hallazgos del problema en estudio, la exposición de nuevas ideas derivadas de estos hallazgos así como de las limitantes que afectaron el estudio. A partir de la presentación y el análisis de los resultados se respondió a la pregunta de investigación planteada en el Capítulo 1 así como al objetivo general y los objetivos específicos del mismo: evaluar el impacto del Programa de Español 2009 de educación Primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos del primer grado.

En la primera parte se presentan los hallazgos de la investigación derivados de los resultados obtenidos por los diversos instrumentos de recolección de datos descritos en el capítulo anterior. En la segunda parte y partiendo de los hallazgos, se presentan nuevas preguntas de investigación formuladas para profundizar en el tema de estudio así como los aspectos que podrían conocerse de forma más amplia. En la tercera parte se presentan las limitantes que de cierta forma afectaron al estudio. En ese sentido, las conclusiones permitieron dar respuesta a la pregunta planteada y formular recomendaciones para estudios posteriores sobre temas afines.

Hallazgos

Se observó durante un mes el impacto del Programa de Español 2009 en el desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de primer grado de la escuela en estudio. A partir de los datos recolectados y analizados en el capítulo anterior y de la relación establecida entre los temas surgidos, se presentan a continuación los hallazgos del estudio:

Un hallazgo para este estudio fue que el aprendizaje significativo se promovió en la aplicación del Programa de Español 2009, cuando la docente mediante las actividades y su intervención apeló a su experiencia y a la capacidad de los alumnos al darles la oportunidad de interactuar para construir e internalizar los contenidos de aprendizaje de la lengua. Esto se observó con los datos recolectados en la rejilla de observación (por citar un ejemplo), donde las actividades propias del programa y de la docente, así como la motivación que pone en las mismas, contribuyen al desarrollo de un aprendizaje significativo.

Lo anterior está ligado con los postulados del constructivismo propuestos por Jean Piaget, donde según Ormron (2008), se concibe al alumno como procesador activo de la información que al interactuar con el entorno, desarrolla y modifica sus esquemas cognitivos. Asimismo, afirma que las personas que se encuentran motivadas intentan encontrar mayor sentido a lo que les rodea. Además de que el lenguaje se aprende en la interacción social (SEP, 2011), esto significa que el lenguaje se adquiere por medio de la interacción con otras personas y en diversos contextos, en este caso, la escuela.

Otro hallazgo fue que el Programa de Español 2009 fomenta favorablemente el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado. Se observó que los alumnos desarrollan de manera gradual habilidades como leer, escribir, escuchar y hablar en la interacción social. Este hallazgo se identificó mediante la observación de las modalidades de trabajo del programa. Con la observación de las modalidades de trabajo, se identificó que todas las actividades estuvieron orientadas a favorecer el desarrollo de competencias comunicativas integrando las cuatro habilidades lingüísticas mencionadas anteriormente. Esto significó que las habilidades fueron conjuntas y no

fragmentadas, lo que contribuyó a que el alumno pudiera comunicarse mejor. En ese sentido, conviene retomar a Cassany et al. (2005), ya que mencionan que estas cuatro habilidades lingüísticas constituyen el eje central de toda actividad comunicativa y didáctica que cualquier usuario de la lengua debe dominar para poder comunicarse en diferentes contextos.

Continuando con los hallazgos, también se encontró que el Programa de Español 2009 contempla la atención de alumnos diversos. El Programa es inclusivo porque responde a los diferentes perfiles cognitivos y estilos de aprendizaje de los alumnos. Esto, gracias a la variedad de sus modalidades de trabajo, como los proyectos didácticos, las actividades permanentes y las actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura.

Por lo que partiendo de la teoría de la psicogénesis de la escritura en que está fundamentado este Programa (SEP, 2010), se concluye que estas modalidades permitieron que cada alumno construyera sus conocimientos o hipótesis y avanzara gradualmente en sus conceptualizaciones aprendiendo el lenguaje en la interacción social al enfrentarse a diversos problemas y proporcionándole mayor información.

Otro hallazgo fue que la intervención docente es fundamental para el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de competencias comunicativas. A pesar de que la experiencia de la docente del grupo en estudio es corta respecto al Programa de Español 2009, su intervención fue la adecuada. Se observó que la docente del grupo, de acuerdo con las sugerencias de dicho Programa, intervino de una forma diferente a la tradicional, al fungir como un modelo lector y escritor para los alumnos, al facilitar el trabajo de reflexión y análisis de los alumnos, al animar a los alumnos a expresarse oralmente y usar estrategias

de lectura así como estimular a los alumnos a leer y escribir en cualquier momento de la clases. Esto se reafirma con los postulados de Lerner (2006), dice que el docente tiene la responsabilidad de plantear problemas que permitan a los niños descubrir nuevos aspectos del conocimiento coordinando los intercambios con sus semejantes para que sean productivos.

La pertinencia del Programa de Español 2009 destacó como otro hallazgo relevante para el estudio. El Programa, desde la perspectiva de la docente, es percibido con una estructura y aplicabilidad eficaz. Sin embargo, carece de la consideración de competencias comunicativas específicas a lograr en cada uno de los proyectos didácticos, debido a que el nivel de especificación de estas competencias es general.

El establecimiento de competencias comunicativas específicas por proyecto didáctico, ayudará a tener una visión más clara y específica de lo que cada alumno aprenderá a corto plazo, lo cual contribuirá al cumplimiento de los propósitos establecidos en el Programa de Español 2009. Atendiendo a SEP (2011), las competencias comunicativas representan un referente específico de las habilidades, los conocimientos, las actitudes y los valores que los alumnos desarrollan a lo largo de los proyectos didácticos así como de las actividades permanentes y para reflexionar sobre el sistema de escritura que desarrolla la docente.

Los hallazgos anteriores en su conjunto permiten dar respuesta a la pregunta:

¿Cuál es el impacto del Programa de Español 2009 de educación Primaria en el desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de educación Primaria?

De esta forma, se tiene que el impacto del Programa de Español 2009 en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado, impacta favorablemente en el caso de la escuela objeto de estudio. Se puede atribuir dicho efecto favorable a los siguientes comportamientos observados: al ambiente significativo de clase logrado y la calidad de los aprendizajes.

Según lo expresado por Fons (2006), el ambiente significativo y la calidad de los aprendizajes, depende en gran medida del criterio y la habilidad del docente. Donde partiendo de la perspectiva constructivista, su función principal, es la de crear, en palabras de Vigotsky, zonas de desarrollo próximo en los alumnos. Para ello, es vital que los docentes desarrollen las siguientes habilidades específicas: conocer el punto de partida de cada alumno, intervenir para facilitar los aprendizajes y evaluar para mejorar la práctica educativa.

Lo anterior fue constatado por la autora de este informe en concordancia con lo expresado por Fons (2006) y por Cassany et al. (2005). Por lo tanto, se concluye que la competencia o habilidad del docente además de considerar las habilidades anteriores debe tener un aprendizaje especial, el de hacer de modelo lector y escritor experto, aparte de procurar enriquecer su lenguaje, teniendo en cuenta una clara alimentación cultural.

Por otro lado y respecto al alcance de los objetivos de estudio, se concluye que ambos objetivos se lograron a pesar de algunas limitantes que más adelante serán descritas. Enseguida se describe por objetivo la justificación de logro:

- Evaluar la aplicabilidad y efectividad del Programa de Español 2009 de educación Primaria en el desarrollo de las competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria de una institución educativa.

Se logró evaluar la aplicabilidad y la efectividad del programa al asistir a diversas sesiones de clases en las que el grupo en estudio trabajó con las actividades propuestas en cada una de las modalidades de trabajo del Programa de Español. Esto se puede constatar, al analizar los datos recolectados en las bitácoras de campo, entrevistas y grupos de enfoque con los alumnos. El análisis de los resultados evidencia/demuestra que el Programa de Español 2009 fomenta el desarrollo de las competencias comunicativas al sugerir interacciones didácticas y situaciones que permiten a los alumnos avanzar en el conocimiento sobre la lengua.

- Conocer las fortalezas y áreas de oportunidad del modelo de enseñanza-aprendizaje propuesto por el Programa de Español a las que se enfrentan los docentes de primer grado de educación Primaria.

También, se lograron identificar las fortalezas y dificultades de la metodología propuesta por el programa de español, principalmente mediante los resultados que arrojaron las entrevistas a alumnos, padres de familia, director y docente. En las que se encontró como fortaleza del programa la promoción del aprendizaje significativo atendiendo a la diversidad de los alumnos para el desarrollo de competencias comunicativas. Al promover el aprendizaje significativo de la lengua se logrará adquirir la llave para entrar a los demás ámbitos de la cultura, contar con un instrumento capaz de organizar el pensamiento y facilitar y ampliar las posibilidades de comunicación y relación (Cassany et al.2005).

Como dificultad, se detectó que los padres de familia no conocen y, por lo tanto, no comprenden los postulados de la metodología de trabajo propuesta por el

Programa. Esto no quiere decir que no apoyen a la docente, sino que les cuesta trabajo aceptar esta nueva modalidad. Ante esto se recomienda sensibilizar a los padres de familia, con el objetivo de que contribuyan también al aprendizaje de la lengua de los alumnos.

Otra dificultad radica en el dominio de la estructura y los propósitos del Programa de Español 2009. Aunque la docente declaró haber asistido a un curso de capacitación sobre el tema; afirma que le falta aún experiencia para dominarlo. Pozner (2008), menciona que es necesario renovar los modelos de profesionalización de los distintos actores de la red educativa incorporando modalidades y tecnologías a distancia. Esta profesionalización, supone conocimientos teóricos adecuados a los requerimientos de la escuela, así como conocimientos y problemáticas provenientes de la práctica diaria. En ese sentido, se propone generar espacios de formación en la materia que estimulen el trabajo en equipo y donde se brinden experiencias gratificantes y funcionales profesionalmente hablando.

Confiabilidad y validez cualitativa

A la par de la investigación cuantitativa, la investigación cualitativa cuenta con criterios para evaluar la confiabilidad, validez y objetividad de un estudio. Entre los criterios que destacan se tiene la dependencia (confiabilidad cualitativa), la credibilidad (validez interna cualitativa) y la transferencia (validez externa o aplicabilidad de resultados) (Hernández et al. 2006).

La dependencia o confiabilidad cualitativa del presente estudio se demostró cuando el investigador proporcionó información específica sobre la metodología cualitativa, el enfoque con el que se abordó la investigación así como los instrumentos de recolección de datos (ver Capítulo 3). También, cuando informó sobre el papel que desempeñaría en el campo así como los métodos de análisis empleados (ver Capítulo 4).

El investigador también mostró que la recolección de datos se llevó a cabo con cuidado y coherencia en los instrumentos aplicados, al preguntar a todos los participantes lo necesario respecto al tema de estudio mediante preguntas paralelas o similares y demostrando coincidencia de los datos que arrojaron los distintos instrumentos (ver Capítulo 3 y 4). También, registró sistemáticamente las notas de campo en dos tipos de formatos: condensadas y ampliadas (ver Apéndices). Aplicó coherentemente la teoría fundamentada al analizar y contrastar los datos obtenidos (ver Capítulo 4).

Respecto a la credibilidad o validez interna de la investigación, se comprobó cuando el investigador reportó e interpretó los puntos de vista de cada participante del estudio a través de los diversos instrumentos de recolección de datos. Estas interpretaciones ratificaron la credibilidad del estudio mediante la corroboración estructural de los datos, la cual se logró con la triangulación de los datos. Este proceso fue descrito en el Capítulo 4 de este documento y consistió en reunir los datos e información emergente para establecer conexiones que finalmente representaron los hallazgos del estudio.

Por su parte, la transferencia o validez externa del estudio no refiere a generalizar los resultados a una población más amplia sino en determinar el grado de similitud entre

el contexto de estudio y otros contextos (Hernández et al.2006). Este elemento es determinado finalmente por el lector o el usuario del documento pero a través de la descripción del ambiente o contexto de estudio, de la teoría, de los participantes, del tipo de investigación y enfoque utilizados que fueron presentados por el investigador en los Capítulos anteriores de este estudio, se contribuye a que la posibilidad de transferencia sea mayor en el estudio.

En ese sentido, los resultados sobre el impacto del Programa de Español 2009 en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de educación Primaria de la escuela en estudio, no pueden generalizarse a otros alumnos de primer grado de otras escuelas de la localidad que también estén trabajando con dicho Programa, mucho menos a otros alumnos del estado de Nayarit o de otros estados de la República Mexicana. Pero sí pueden contribuir a un mayor conocimiento del fenómeno en estudio y a establecer algunas pautas para futuros estudios sobre el impacto del Programa de Español 2009 en el desarrollo de competencias comunicativas, aunque se efectúen en el estado de Jalisco, Nuevo León o Sonora.

Limitantes

En el trascurso de la investigación surgieron limitantes que influyeron en su desarrollo, entre ellas destaca el tiempo del calendario escolar y el tiempo del calendario del curso Proyecto II. El factor tiempo de los dos calendarios disminuyó el tiempo disponible para la inmersión en el campo por parte del investigador provocando que

hiciera algunos ajustes a la investigación. Por lo que el tiempo en el que se llevó a cabo la investigación fue menor al originalmente planeado.

Por otro lado, como otra limitante destaca la naturaleza del estudio, en este caso etnográfico, la cual no permite extrapolar con facilidad los hallazgos y sus posibles causas. Lo anterior se justifica de acuerdo con Hernández et al. (2006), en el sentido de que la etnografía implica la descripción e interpretación detallada de cierto grupo o sistema social y cultural, en este caso el grupo de la escuela en estudio.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos descritos anteriormente se podrían formular las siguientes interrogantes para ampliar el conocimiento sobre el tema:

- ¿Qué criterios pueden usarse para medir el impacto de un programa de estudios en el área de la lengua?
- ¿Cómo se define el perfil de egreso de un estudiante de educación Primaria en materia de lengua?
- ¿Qué competencias docentes son necesarias para la ejecución eficaz del programa de estudios de español?
- ¿Cómo impacta la metodología por proyectos didácticos en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de educación Primaria?
- ¿Cómo diseñar un proyecto de enseñanza de lengua que incorpore la participación permanente de los padres de familia?

También, se plantearon las siguientes recomendaciones puntuales sobre el Programa de Español 2009, a partir de los hallazgos del estudio, las limitantes y los constructos:

- Acorde con la dificultad sobre el dominio de la estructura del Programa de Español 2009, mencionada anteriormente, se propone a nivel de las dependencias educativas federales, motivar a los docentes para desarrollar sus competencias docentes, entre ellas la profesionalización. Para esto, se sugiere realizar una capacitación significativa sobre la estructura de los programas de estudio, especialmente el de Español.

También se propone una capacitación a nivel escuela mediante talleres para los docentes. Su objetivo sería compartir las fortalezas y debilidades que cada uno de los profesores ha experimentado en la implementación del Programa con su grupo y así en colectivo generar una solución significativa.

- Otra dificultad encontrada fue que docentes y padres de familia no crean sinergias porque tienen perspectivas diferentes sobre la enseñanza y aprendizaje de la lengua. De acuerdo con los resultados obtenidos en las entrevistas a padres de familia, se propone diseñar y realizar talleres para padres de familia en materia del enfoque propuesto por el Programa de Español 2009. Los talleres para padres de familia serían de gran importancia para dar a conocer y concientizar a los padres de familia sobre el enfoque y la metodología propuestos en el Programa y con ello poder orientarlos sobre cómo apoyar a sus hijos.

Conclusiones

Finalmente, se espera que los hallazgos encontrados en el estudio de investigación así como las recomendaciones y las preguntas generadas puedan contribuir como un referente que genere un mayor conocimiento del Programa de Español 2009 y su impacto en el desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de primer grado de educación Primaria. También, ayuden a establecer algunas pautas para futuros estudios sobre el Programa de Español 2009 de educación Primaria en diversas escuelas de la República Mexicana.

Referencias

- Barreto, C., Gutiérrez, L., Pinilla, B. y Parra, C. (2006). *Límites del constructivismo pedagógico*. Cundinamarca, Colombia: Universidad de La Sabana.
- Bazán, A. y López, M. (2002). *Los componentes en la adquisición de la lengua en la escuela primaria mexicana: un caso de validación de constructos*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/140/14001608.pdf>
- Borja, I. (2004). *La enseñanza de la escritura inicial y primaria en Colombia*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2011 en http://www.filo.unt.edu.ar/jorn_unesco/cd/PO%2019%20BORJA.pdf
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). *Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año*. Recuperado el 20 de Septiembre en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/805/80538101.pdf>
- Camps A. (2006). Proyectos de la lengua entre la teoría y la práctica. En *Secuencias didácticas para aprender gramática*. España: Graó.
- Carrera, B. y Mazarella, C. (2001). *Vigotsky: enfoque sociocultural*. Recuperado el 29 de febrero de 2011 de <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/19544/1/articulo5-13-6.pdf>
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique.
- Cassany, D., Luna, M., Sanz, G. (2004). *Enseñar lengua*. (10ª ed.) España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.

- Castedo, M.L., Molinari, M.C. y Siro, A.I. (2003). *Enseñar y aprender a leer*. (1ª ed.) Buenos Aires, Argentina: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Cubero, R. (2005). *Elementos básicos para un constructivismo social*. Bogotá, Colombia: Fundación para el avance de la Psicología.
- Ferreiro, E. (2004). *Alfabetización: teoría y práctica*. (6ª ed.) México: Siglo xxi editores.
- Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir*. (2ª ed.) España: Editorial Graó, de IRIF, S.L.
- Gallardo, K.E. (2009). *Manual para el manejo de la Taxonomía de Marzano y Kendall y consideraciones prácticas para su utilización en la evaluación del aprendizaje* [Parte 1 y 2].
- Giroux, S. y Tremblay G. (2004). *Metodología de las ciencias humanas*. (1ª ed.) México: Fondo de Cultura Económica.
- Guevara, Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo, A., Hermosillo, G. y Rugerio, J. (2008). *Habilidades de lectura en primer grado en los alumnos de estrato sociocultural bajo*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2011 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/140/14003711.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P., (2006). *Metodología de la investigación*. Distrito Federal, México: McGraw – Hill Interamericana.
- INEGI (2010). *Perspectiva estadística, Nayarit*. Consultado el 26 de enero de 2011 en <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/espanol/sistemas/perspectivas/perspectiva-nay.pdf>

- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. En *Leer y escribir en la escuela*, SEP-FCE, México.
- Mendoza, A. (Coord.) (2003). Didáctica de la lengua y la literatura para primaria. Madrid, España: Pearson Educación.
- Navarro J.L. y Huguet A. (2006). *Creencias y conocimientos acerca de la competencia lingüística del alumnado migrante. El caso de la provincia de La Huesca*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2011 en <http://revistas.um.es/rie/article/download/96901/93081>
- Ormrod, J. E. (2008). *Aprendizaje Humano*. España: Pearson Educación.
- Pellicer, A. y Vernon, S. (2006). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. (1ª ed.) México: SM.
- Piaget, J. (1995). *Seis Estudios de Psicología*. Colombia: Grupo Editorial quinto Centenario.
- Porta, M. e Ison, M. (2010). *Hacia un enfoque comprensivo del aprendizaje lingüístico inicial como proceso cognitivo*. Recuperado el 20 de Septiembre de 2011 en <http://www.rieoei.org/rie55a11.pdf>
- Pozner, P. (2008) *La gestión de las escuelas del siglo XXI exige otra profesionalización de los sistemas educativos*, documento presentado como coordinadora del programa gestión educativa y escolar en el the workshop for the caribbean educational sector on the oas horizontal cooperation program. Institute of advanced studies for the americas (ineam), oea. Recuperado el 30 de Septiembre de 2011 de <http://www.oas.org/udse/caribworkshop>

- Rodríguez, B. (2006). Aprendiendo a leer en la escuela en *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. (1ª ed.) México: SM.
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en Educación: Fundamentos y tradiciones*. Madrid: MC. Graw- Hill/ Interamericana.
- SEP (2001). *Programa de Español*. México.
- SEP (2006). *Reforma de la Educación Secundaria. Fundamentación Curricular. Español*. México.
- SEP (2010). *Programas de estudio 2009. Segundo Grado. Educación Básica. Primaria*. (2ª ed.) México.
- SEP (2010). *Español. Libro para el docente: Versión preliminar*. México.
- SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica Primaria. Primer grado*. México.
- SEP y OEI (2006). *Historias de aprendizaje sobre la asesoría y formación continua en México*. México.
- Solé, Isabel. “El placer de leer” en *La adquisición de la lectura y la escritura en la escuela primaria. Lecturas*. México: SEP, 2000, pp. 87-93. Tomado de *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*. Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura (IRA), año 16, núm. 3, 1995, pp. 25-30.
- UNLu (2010). *Capacitación en Alfabetización inicial*. Consultado el 25 de Marzo de 2011 en <http://www.unlu.edu.ar/v1-5-v2-0-v3-noticias-varias180510.html>

Tobón, S. (2006) *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Documento de trabajo, pp.1-8.

Zamudio, C. (2006) Las ideas infantiles sobre la separación de palabras en *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. (1ª ed.) México: SM.

Apéndices

Apéndice 1. Caracterización de la población, discriminada por edades, de primer grado de educación primaria, en la escuela estudiada.

Caracterización de la población, discriminada por edades, de primer grado de educación primaria, en la Escuela Primaria *Ignacio M. Altamirano* turno vespertino (San Cayetano, Nayarit, México).

		Grupo: 1°		Totales
		H	M	
Edades	5	10	4	15
	6	9	7	16
	7	1		1
Totales		20	11	31

Apéndice 2. Rejilla de observación del desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de primer grado de educación primaria en la escuela estudiada, durante la modalidad de trabajo: proyecto didáctico en marco del programa de español 2009.

Nombre del observador:		
Fecha:		
Lugar de la observación:		
Inicio de la observación:		
Fin de la observación:		
Monitor:		
Participantes observados por nivel de conceptualización de la escritura	Número del grupo por nivel	Códigos de competencias comunicativas a observar en las actividades del proyecto didáctico: _____
Nivel concreto	1	ELC = Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender.
Nivel Presilábico	2	
Nivel Silábico	3	IPL = Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. AI = Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. VDL = Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
Nivel de frecuencia del desarrollo de la competencia observada		Nivel de calidad del desarrollo de la competencia observada
S= Siempre CS= Casi siempre CN= Casi nunca		MB= Lo hace muy bien PM= Puede mejorar A= Necesita ayuda

N= Nunca				
Observaciones de los códigos por nivel				
Sesión (hora)	ELC	IPL	AI	VDL

Rejilla de observación del desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de primer grado de educación primaria en la escuela estudiada, durante la modalidad de trabajo: actividades permanentes en marco del programa de español 2009.

Nombre del observador:		
Fecha:		
Lugar de la observación:		
Inicio de la observación:		
Fin de la observación:		
Monitor:		
Participantes observados por nivel de conceptualización de la escritura	Número del grupo por nivel	Códigos de competencias comunicativas a observar en la actividad permanente: _____
Nivel concreto	1	ELC= Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. IPL= Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. AI= Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. VDL= Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
Nivel Presilábico	2	
Nivel Silábico	3	
Nivel de frecuencia del desarrollo de la competencia observada		Nivel de calidad del desarrollo de la competencia observada
S= Siempre		MB= Lo hace muy bien

CS= Casi siempre	PM= Puede mejorar
CN= Casi nunca	A= Necesita ayuda
N= Nunca	

Observaciones de los códigos por nivel

Sesión (hora)	ELC	IPL	AI	VDL

Rejilla de observación del desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de primer grado de educación primaria en la escuela estudiada, durante la modalidad de trabajo: actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura en marco del programa de español 2009.

Nombre del observador:		
Fecha:		
Lugar de la observación:		
Inicio de la observación:		
Fin de la observación:		
Monitor:		
Participantes observados por nivel de conceptualización de la escritura	Número del grupo por nivel	Códigos de competencias comunicativas a observar en la actividad para Reflexionar sobre el Sistema de escritura: _____
Nivel concreto	1	ELC= Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. IPL= Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. AI= Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. VDL= Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
Nivel Presilábico	2	
Nivel Silábico	3	
Nivel de frecuencia del desarrollo de la		Nivel de calidad del desarrollo de la

competencia observada		competencia observada		
S= Siempre CS= Casi siempre CN= Casi nunca N= Nunca		MB= Lo hace muy bien PM= Puede mejorar A= Necesita ayuda		
Observaciones de los códigos por nivel				
Sesión (hora)	ELC	IPL	AI	VDL

Apéndice 3. Formato de diario de campo o bitácora

Registro- resumen de observación general		
Estudio sobre el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria.		
Fecha:	Hora:	Episodio o situación:
Participantes:		
Lugar:		
Mapas del contexto o lugar:		
Cronología de sucesos:		
1. Temas principales. Impresiones del investigador. Resumen de lo que sucede en el episodio o situación.		
2. Explicaciones o especulaciones, e hipótesis de lo que sucede en el lugar o en el contexto.		
3. Explicaciones alternativas. Reportes de otros que experimentan o viven la situación.		
4. Sigüientes pasos en la recolección de datos. Derivado de los pasos anteriores que otras preguntas o indagaciones es necesario realizar.		
5. Revisión, actualización. Implicaciones de las conclusiones.		
<u>Listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto</u>		
Objeto: Fecha y hora de recolección:		
Significado y contribución al planteamiento del problema:		

Apéndice 4. Prueba piloto de entrevista a alumnos.

Guía de entrevista para el alumno sobre el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas.

I. Datos generales

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador (a): _____

Entrevistado (datos generales del alumno): _____

II. Preguntas sobre la utilización y percepción de las actividades del programa de español 2009.

1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
2. ¿Cada cuándo lo haces?
3. ¿Dónde lo haces?
4. ¿Te gusta escribir? ¿Por qué?
5. ¿Cada cuándo lo haces?
6. ¿Dónde lo haces?
7. ¿Te gusta hablar? ¿Por qué?
8. ¿Cada cuándo lo haces?
9. ¿Dónde lo haces?
10. ¿Te gusta escuchar? ¿Por qué?
11. ¿Cada cuándo lo haces?
12. ¿Dónde lo haces?
13. ¿Qué actividades realizan en tu salón de clases para leer, escribir, escuchar y hablar?
14. ¿Sabes escribir y localizar tu nombre?
15. ¿Cómo fueron las actividades que tu maestra hizo sobre el proyecto de las reglas de clase?

Apéndice 5. Entrevistas

Guía de entrevista para el alumno sobre el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas.

I. Datos generales

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Entrevistador (a): _____

Entrevistado (datos generales del alumno):

Nombre(s):

Apellido paterno:

Apellido materno:

Nivel educativo que cursas: _____

Grado _____

Edad _____

Género: Masculino _____ Femenino _____

II. Preguntas sobre la utilización y percepción de las actividades del programa de español 2009.

1. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?
2. ¿Cada cuándo lo haces?
3. ¿Dónde lo haces?
4. ¿Qué libros conoces o has leído?
5. ¿Sabes lo que es una biblioteca?
6. ¿Te gusta escribir? ¿Por qué?

7. ¿Cada cuándo lo haces?
8. ¿Dónde lo haces?
9. ¿Te gusta hablar? ¿Por qué?
10. ¿Cada cuándo lo haces?
11. ¿Dónde lo haces?
12. ¿Te gusta escuchar? ¿Por qué?
13. ¿Cada cuándo lo haces?
14. ¿Dónde lo haces?
15. ¿Qué actividades realizan en tu salón de clases para leer, escribir, escuchar y hablar?
16. ¿Sabes escribir y localizar tu nombre?
17. ¿Juegan con las letras en tu salón?
18. Cuando sales a la calle, ¿qué letreros has visto?
19. ¿Para qué crees que sirven?
20. ¿Te gusta participar en clase?
21. ¿Cómo escuchas a tus compañeros?
22. Escribe tu nombre en la línea.

Guía de entrevista para el maestro sobre el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado.

I. Datos generales del docente:

Nombre(s): _____

Apellido paterno:

Apellido materno:

Escuela en la que labora:

Tipo de institución

Pública: _____ Privada: _____

Edad: _____

Género: Masculino _____ Femenino _____

País: _____

Estado: _____

Formación profesional: _____

Años cumplidos de experiencia en el área educativa: _____

Nivel educativo en el que trabaja:

Pre-escolar _____ Primaria _____ Secundaria _____ Preparatoria _____

Licenciatura _____ Posgrado y/o capacitación _____

Grado que atiende: _____

II. Preguntas:

1. ¿Cuál es su opinión sobre la Reforma Integral de Educación Básica?

2. ¿Cómo se siente trabajando con la RIEB?

3. ¿Conoce el Programa de Español 2009 y su estructura (enfoques, propósitos, metodología)?
4. ¿Se ha capacitado o ha recibido algún curso en materia de la RIEB, específicamente en Español?
5. ¿Cómo fomenta las competencias comunicativas en sus alumnos?
6. ¿De qué manera ha implementado el Programa de Español 2009 en su clase para fomentar las competencias comunicativas?
7. ¿Considera que son útiles las actividades propuestas en el Programa de Español 2009?
¿Por qué?
8. ¿Cuáles son las fortalezas y dificultades que surgieron al implementar las modalidades de trabajo del Programa de Español 2009?
9. ¿Cree que las modalidades implementadas ayudaron a desarrollar las competencias comunicativas de sus alumnos? ¿De qué forma y cuáles competencias?
10. ¿De qué manera se vieron beneficiados con el desarrollo de las actividades cada grupo de alumnos según su nivel de conceptualización?
11. ¿Cómo evalúa a sus alumnos el logro de competencias comunicativas?
12. ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza?
13. ¿Cómo describe su experiencia docente al trabajar con este programa reformado?
14. ¿Ha trabajado con otras metodologías para el desarrollo de competencias comunicativas en primer grado? ¿Cuáles y qué diferencias tienen?
15. ¿Qué sugerencias agregaría al Programa de Español 2009?
16. Finalmente ¿considera pertinente el Programa de Español 2009?

Guía de entrevista para el padre de familia sobre el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado.

I. Datos generales del padre de familia:

Nombre(s): _____

Apellido paterno:

Apellido materno:

Edad: _____

Género: Masculino _____ Femenino _____

País: _____

Estado: _____

Ocupación: _____

Nivel de estudios: _____

II. Preguntas:

1. ¿Le gusta leer?
2. ¿Cada cuándo y dónde lo hace?
3. ¿Conoce el trabajo que el maestro está realizando, con su hijo respecto a la asignatura de Español?
4. ¿Cómo considera que es ahora la forma de trabajar la asignatura del español en el salón de clases de su hijo?
5. ¿Cómo era la forma en que usted aprendió español en la primaria?
6. ¿De qué manera apoya a su hijo y a la maestra?
7. ¿Qué es lo que espera que su hijo logre en la asignatura del Español de acuerdo a la reforma educativa?
8. ¿Qué logros o dificultades ha experimentado junto a su hijo(a) en el trabajo de la asignatura del Español en este ciclo escolar?

Guía de entrevista para el director de la escuela sobre el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado.

I. Datos generales del director:

Nombre(s): _____

Apellido paterno: _____

Apellido materno: _____

Escuela en la que labora: _____

Tipo de institución

Pública: _____ Privada: _____

Edad: _____

Género: Masculino _____ Femenino _____

País: _____

Estado: _____

Formación profesional: _____

Años cumplidos de experiencia en el área educativa: _____

Nivel educativo en el que trabaja:

Pre-escolar _____ Primaria _____ Secundaria _____ Preparatoria _____

Licenciatura _____ Posgrado y/o capacitación _____

II. Preguntas:

1. ¿Cuál es su opinión sobre la Reforma Integral de Educación Básica?
2. ¿Conoce el Programa de Español 2009 y su estructura (enfoques, propósitos, metodología)?
4. ¿Se ha capacitado o ha recibido algún curso en materia de la RIEB, específicamente en Español?
5. ¿De qué manera considera que se fomentan las competencias comunicativas de los alumnos, especialmente las de los alumnos de 1° grado?
6. ¿De qué manera se ha implementado el Programa de Español 2009 en su escuela para fomentar las competencias comunicativas?
7. ¿Considera que son útiles las actividades propuestas en el Programa de Español 2009?
¿Por qué?
8. ¿Cuáles son las fortalezas y dificultades que han surgido con los docentes de su escuela al implementar las modalidades de trabajo del Programa de Español 2009 especialmente con el de 1° grado?
9. ¿Cree que las modalidades implementadas han ayudado a desarrollar las competencias comunicativas de los alumnos? ¿De qué forma y cuáles competencias?
10. ¿De qué manera evalúa el docente de primer grado el logro de competencias comunicativas en sus alumnos?
12. ¿Qué instrumentos de evaluación utiliza?
13. ¿Cómo describe la experiencia docente al trabajar con este programa reformado?
14. ¿Qué sugerencias agregaría al Programa de Español 2009?
16. Finalmente ¿considera pertinente el Programa de Español 2009?

Apéndice 6. Entrevista grupal sobre el planteamiento del problema
Guía de tópicos para los grupos de enfoque.

- a. Preferencia de actividades comunicativas en la escuela
 1. ¿A qué vienen a la escuela?
 2. ¿Cuáles son las actividades que hacen en su salón?
 3. ¿Les gusta leer, escribir, hablar y escuchar?
 4. ¿Conocen las letras y los libros?
- b. Percepción de la modalidad de trabajo: proyectos
 1. ¿Cómo fueron las actividades que su maestra hizo sobre el proyecto de las reglas de clase?
 2. ¿Propusieron reglas para el comportamiento en el salón?
 3. ¿Hicieron sugerencias sobre cómo ilustrar un cartel? ¿cómo?
 4. ¿Leyeron reglas de los carteles?
 5. ¿Escucharon con atención la participación de tus compañeros?
 6. ¿Colaboraron con sus compañeros?
 7. ¿Piensan que las actividades que realizaron los ayudaron a aprender mejor?
- c. Percepción de la modalidad de trabajo: actividades permanentes
 1. Cuando están en su salón, ¿cómo averiguan cuáles compañeros vinieron y cuáles faltaron?
 2. ¿Cómo pasan lista?
 3. ¿Qué hacen cuando un niño vino?
 4. Y ¿cuándo no vino?
 5. ¿Conocen los nombres de sus compañeros?
 6. Cada quien escriba 5 nombres de sus compañeros y el de su maestra.

d. Percepción de la modalidad de trabajo: actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura.

1. ¿Quién de ustedes le gusta escribir?
2. ¿Para qué escribimos?
3. En su salón, ¿escriben?
4. En su salón, ¿juegan?
5. ¿Les gusta la lotería?
6. ¿Cómo la juegan en su salón?
7. Escriban 3 palabras que vengan en la lotería.

Apéndice 8. Solicitud de autorización a los directores de las escuelas estudiadas.

Tepic, Nayarit, México; Agosto de 2011.

Profr. Jesús Manuel Álvarez Quezada

Director de la escuela primaria “Ignacio M. Altamirano” Turno Vespertino

P R E S E N T E

Cordial saludo.

Le expreso mi deseo de éxito en la importante labor de gestión que realiza al frente de la institución educativa. Soy estudiante de maestría de la Escuela de Graduados en Educación del Tecnológico de Monterrey. Actualmente desarrollo mi proyecto de investigación de tesis en el marco de la asignatura Proyecto II.

Considerando las necesidades que en materia de lenguaje se presentan en los centros escolares mexicanos y de la reforma educativa de educación primaria 2009, me he propuesto desarrollar una investigación cuyo objetivo es evaluar el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer grado de educación primaria.

Por lo anterior, solicito su autorización para incluir en este estudio a la escuela que usted dirige. Se trabajará con los grupos de alumnos de primer grado. El período de la investigación abarcará el mes de agosto y septiembre del año en curso y los resultados serán publicados durante la primera semana de octubre.

Adjunto a la presente se hace entrega del informe sobre el planteamiento del problema y la metodología para que usted tenga la oportunidad de conocer más detalles del estudio.

Conocedora de su interés en la mejora continua de la educación, se espera contar con su autorización y establecer un marco de mutua colaboración.

Sin otro particular, quedo de usted.

Angelina Madrigal Silva (A01303896@itesm.mx)

Adjunto: Informe sobre el planteamiento del problema y la metodología.

Entiendo que puedo hacer preguntas y que en cualquier momento puedo retirar mi permiso para la participación en el estudio, si cambio de opinión.

Nombres y Apellidos: _____

Fecha: _____

Firma: _____

Forma de consentimiento de los padres de familia de los alumnos participantes

Información sobre el proyecto de investigación

Título del proyecto: Impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer ciclo de educación primaria.

Objetivo del estudio: Evaluar el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer ciclo de educación primaria.

Procedimiento: El investigador observará sesiones de trabajo con los alumnos del primer ciclo en marco del Programa de Español 2009, posteriormente, mediante diversos instrumentos de recolección de datos, se determinará el impacto del uso del programa.

Confidencialidad: Toda la información recopilada en este estudio es confidencial. El nombre de los participantes no será mencionado en ningún momento. Los datos obtenidos serán tratados con absoluta confidencialidad.

Riesgos: No existen riesgos asociados al presente trabajo de investigación.

Beneficios: La participación de los alumnos en este estudio permitirá conocer los efectos del uso del Programa de Español 2009 en el desarrollo de competencias comunicativas en la educación primaria. Esto permitirá tener elementos de juicio para integrar este tipo de elementos al programa de la asignatura.

Investigadores: Angelina Madrigal Silva.

Para obtener copia de los resultados de esta investigación:

Contactar a los investigadores:

Angelina Madrigal Silva (A01303896@itesm.mx)

Declaro que soy padre (madre o tutor) de Angel Gair Salis Pacheco estudiante del grado 1º grado de primaria en la Escuela Ignacio Manuel Altamirano y consiento que participe en este estudio. Entiendo que los datos obtenidos serán tratados como confidenciales y que el estudio no revelará el nombre de los participantes por ningún motivo. Los datos proporcionados serán agrupados con otros datos para el reporte y la presentación de los resultados de la investigación.

Entiendo que no existen riesgos asociados con este estudio.

Entiendo que puedo hacer preguntas y que en cualquier momento puedo retirar mi permiso para la participación en el estudio, si cambio de opinión.

Nombres y Apellidos: Gloria ISABEL P.R.

Fecha: 22 Agosto/2011

Firma: Gloria ISABEL P.R.

Forma de consentimiento de los padres de familia de los alumnos participantes

Información sobre el proyecto de investigación

Título del proyecto: Impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer ciclo de educación primaria.

Objetivo del estudio: Evaluar el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer ciclo de educación primaria.

Procedimiento: El investigador observará sesiones de trabajo con los alumnos del primer ciclo en marco del Programa de Español 2009, posteriormente, mediante diversos instrumentos de recolección de datos, se determinará el impacto del uso del programa.

Confidencialidad: Toda la información recopilada en este estudio es confidencial. El nombre de los participantes no será mencionado en ningún momento. Los datos obtenidos serán tratados con absoluta confidencialidad.

Riesgos: No existen riesgos asociados al presente trabajo de investigación.

Beneficios: La participación de los alumnos en este estudio permitirá conocer los efectos del uso del Programa de Español 2009 en el desarrollo de competencias comunicativas en la educación primaria. Esto permitirá tener elementos de juicio para integrar este tipo de elementos al programa de la asignatura.

Investigadores: Angelina Madrigal Silva.

Para obtener copia de los resultados de esta investigación:

Contactar a los investigadores:

Angelina Madrigal Silva (A01303896@itesm.mx)

Declaro que soy padre (madre o tutor) de Brenda Yelitza Barajas Contreras estudiante del grado 1ro. - IV de primaria en la Escuela Ignacio Ataruyá Hernández y consiento que participe en este estudio. Entiendo que los datos obtenidos serán tratados como confidenciales y que el estudio no revelará el nombre de los participantes por ningún motivo. Los datos proporcionados serán agrupados con otros datos para el reporte y la presentación de los resultados de la investigación.

Entiendo que no existen riesgos asociados con este estudio.

Entiendo que puedo hacer preguntas y que en cualquier momento puedo retirar mi permiso para la participación en el estudio, si cambio de opinión.

Nombres y Apellidos:

Brenda Yelitza Delvicio Barajas

Fecha:

22/Agosto/2011

Firma:

Brenda Yelitza

Apéndice 10. Resumen de diario de campo o bitácora de la sesión del 30 de Agosto de 2011

Anexo 3. Formato de diario de campo o bitácora

Registro- resumen de observación general		
Estudio sobre el impacto del Programa de Español 2009 de educación primaria en el desarrollo de competencias comunicativas en los alumnos de primer ciclo de educación primaria.		
Fecha: 30-Agosto-2011	Hora: 14:50	Episodio o situación: Clase de español
Participantes: Alumnos - Maestra titular		
Lugar: San Cayetano, mpio. Tepic.		
Mapas del contexto o lugar:		
Cronología de sucesos:		
1. Temas principales. Impresiones del investigador. Resumen de lo que sucede en el episodio o situación. momento 4.ejercicio con la letra Aa., 5. Practicar el alfabeto con canción. 5. El tesoro del saber.		
2. Explicaciones o especulaciones, e hipótesis de lo que sucede en el lugar o en el contexto. 5. Cantan una canción del alfabeto hasta la "g". La mtra. escribe la serie del alfabeto a-g para completar las letras.		
3. Explicaciones alternativas. Reportes de otros que experimentan o viven la situación. Los alumnos comentan que son actividades interesantes con letras.		
4. Sigüientes pasos en la recolección de datos. Derivado de los pasos anteriores que otras preguntas o indagaciones es necesario realizar. - Identificar las competencias comunicativas en las actividades. - Intervención docente		
5. Revisión, actualización. Implicaciones de las conclusiones.		
Listado de objetos o artefactos recogidos en el contexto		
Objeto: Fotografía de los alumnos en clase.		
Fecha y hora de recolección: 30 de Agosto de 2011 (14:50hrs.).		
Significado y contribución al planteamiento del problema: Evidencia del trabajo en grupo de la clase de Español.		

Apéndice 11. Unidades de análisis constante sobre un diario de campo.

Unidades de análisis constantes

Investigación sobre el impacto del programa de español 2009 en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de primer grado.

Recolección de datos: Diario de campo

Unidad de análisis: Línea.

1. La docente realiza dos actividades de reconocimiento de las letras del abecedario de manera grupal.
¿A qué se refiere? A una actividad donde se invita al alumno a reflexionar sobre el sistema de escritura. Categoría “Actividad para reflexionar sobre el sistema de escritura”.
2. En la primera actividad escribe en el pizarrón la serie de letras del abecedario de la a-g, pero omitiendo algunas como la b, la d y la f. A partir de esta situación interviene para que los alumnos amplíen sus saberes.
¿Significa lo mismo que la anterior? Sí ¿Qué clase de actividad refleja? Una para reflexionar sobre las letras.
3. En la primera actividad que la docente realiza se considera que tiene como propósito que los alumnos identifiquen o recuerden las letras del abecedario.
¿Qué significa? ¿Comparada con las otras dos significa lo mismo?
Si
4. El nivel de procesamiento estaría representado como el de recordar y nombrar el nombre y orden de las letras del abecedario. En este sentido tiene que recordar reglas.
¿Qué significa? ¿Es igual o diferente a las anteriores?
Se relaciona pero es diferente. Categoría: “Aprendizaje de los niños”.
5. La segunda actividad es la del “tesoro del saber” en la que comienza con un canto motivador y el uso de un objeto que representa el tesoro, el cual contiene letras.
¿Qué significa? ¿Es igual o diferente a las anteriores?
Se relaciona pero es diferente. Categoría: “Motivación”.
6. La docente saca una letra y el alumno que sepa cuál es, se la entrega como recompensa.
Es igual a la anterior.

Apéndice 12. Diario de campo de la sesión del 30 de Agosto de 2011

REGISTRO DE OBSERVACIONES DETALLADAS DIARIO DE CAMPO.

Sesión del 30 de Agosto de 2011

El salón de clases tiene tarjetas con nombres de algunos objetos: botiquín, ventana, puerta, pizarrón y también tiene algunos carteles con información sobre fechas, nombres de los niños. a_c_e_g

La maestra comienza la clase escribiendo la serie de letras del ABC hasta la g y dice:

Mtra: el monstruo come letras se ha comido unas letras y necesito que me ayuden a encontrarlas. ¿Cuál letra va después de la "a"?

Alumno: Va la "b" (escribe la "d").

Mtra: ¿Será esa la b?

Niños: ¡No! Está al revés. (Pasa otro niño y la escribe).

(La maestra pide a los niños lean la serie de letras que llevan "a,b,c..." y pregunta cuál falta).

Niña: Falta la "d" como dado. (y pasa a escribirla).

Mtra: ¡Bien! Seguimos con la letra "e", pero ya está. ¿Cuál otra letra se comió el monstruo?

Niño: Falta la letra "f" como foca y mi amiga Fradely.

Mtra: ¡Así es! Ayúdanos a escribirla y leer toda la serie. Busca también el cartel con el nombre de tu amiga para que veas si comienza con la f.

(Entonces el niño comprueba que está en lo correcto).

* (La maestra continuó con la segunda actividad llamada "El tesoro del saber" en la que comenzó con un canto motivador y mostró un costal que representaba el tesoro, el cual contenía letras. Sacó una letra del costal preguntando a los niños cuál era y que dijera una palabra que comenzara con la letra. Si acertaba le entregaba la letra como recompensa, su tesoro. Los alumnos estaban muy motivados.

Entonces la docente sacó una letra y preguntó:

Mtra: ¿Qué letra es?

Niño: Es la letra "i".

Niño 2: No, no es la i, es la de José y la de jirafa.

Mtra: Que te parece si vas a buscar el cartel de José y te fijas si comienza como alijiste.

(El alumno va por el cartel y comprueba que está en lo cierto).

Mtra: Continuemos, ¿quién más quiere un tesoro del saber?

Niños: ¡Yo, yo! (muy motivados).

Mtra: Esta letra ¿cuál es?

Niño 3: Es la "e". (La mtra. les señala la e y pregunta si es).

Niña: No es la "e", es el 2.

Niña 2: No, el 2 es un número y esta es letra que se parece. Pero es la "z" de zapato.

Mtra: ¡Muy bien! Aquí viene otro tesoro del saber. (t)

Niño: Es una cruz.

Niño 1: No es una cruz, es la de tito.

Niño 2: Si, es la "t" de taza con café.

(Se alborotan los niños diciendo lo mucho que les gusta el café).

Mtra: Aquí tienes tu tesoro. Por hoy serán todas las tesoros, pasen a mostrar sus tesoros por favor.

(Pasan los niños y repiten los nombres de las letras).



Apéndice 13. Unidades de análisis constante sobre un diario de campo.

Unidades de análisis constantes

Investigación sobre el impacto del programa de español 2009 en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de primer grado.

Recolección de datos: Rejillas de observación

Unidad de análisis: Línea.

1. Un alumno del nivel presilábico emplea muy bien el lenguaje para comunicarse y como objeto de aprender al iniciar la sesión del proyecto al proponer una regla.
Categoría: alumnos del nivel presilábico.
2. Otro alumno del nivel silábico, durante el desarrollo del proyecto participa.
Categoría: alumnos del nivel silábico.
3. Un alumno del nivel concreto no sabe cómo empieza la palabra cuando estaba haciendo el dictado, en la actividad permanente.
Categoría: alumnos del nivel concreto.

Apéndice 14. Rejilla de observación del desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de primer grado de educación primaria en la escuela estudiada, durante la modalidad de trabajo: proyecto didáctico en marco del programa de español 2009.

Nombre del observador: Angelina Madrigal Silva		
Fecha: 6de septiembre de 2011.		
Lugar de la observación: Salón de primer grado		
Inicio de la observación: 14:50 hrs.		
Fin de la observación: 15:30 hrs.		
Monitor: Docente		
Participantes observados por nivel de conceptualización de la escritura	Número del grupo por nivel	Códigos de competencias comunicativas a observar en las actividades del proyecto didáctico: Establecer y escribir las reglas para el comportamiento escolar.
Nivel concreto	1	ELC = Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. IPL = Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. AI = Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. VDL = Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
Nivel Presilábico	2	
Nivel Silábico	3	
Nivel de frecuencia del desarrollo de la competencia observada		Nivel de calidad del desarrollo de la competencia observada
S= Siempre N= Nunca		MB= Lo hace muy bien
CS= Casi siempre CN= Casi nunca		PM= Puede mejorar

				A= Necesita ayuda
Observaciones de los códigos por nivel				
Sesión (hora)	ELC	IPL	AI	VDL
Inicio de clase	Alumno 2 MB “Recordar las reglas del salón”			
Desarrollo	Alumna 3 MB “Las reglas que dice mi compañero son de casa”	Alumno 1 A “No sé como empieza casa” Alumno 2 PM “Tiene la a como abeja, pero la que tiene antes no se cual es” Alumna 3 MB “Otra vez dice No” Alumno 3 MB “No pelear con los niños y las niñas”	Alumna 3 MB “Las reglas que dice mi compañero son de casa”	
Fin de clase	Alumno 1 PM “Las reglas ayudan”	Alumno 2 PM “Dice No.. pero lo demás no se”	Alumno 3 MB “Con los dibujos es más fácil saber que dice”	

Apéndice 15. Rejilla de observación del desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de primer grado de educación primaria en la escuela estudiada, durante la modalidad de trabajo: actividades permanentes en marco del programa de español 2009.

Nombre del observador: Angelina Madrigal Silva		
Fecha: 1 de septiembre de 2011		
Lugar de la observación: Grupo en estudio.		
Inicio de la observación: 13:50 hrs.		
Fin de la observación: 14:45 hrs.		
Monitor: Docente		
Participantes observados por nivel de conceptualización de la escritura	Número del grupo por nivel	Códigos de competencias comunicativas a observar en la actividad permanente: Dictado de nombres propios de compañeros.
Nivel concreto	1	ELC = Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. IPL = Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. AI = Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. VDL = Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
Nivel Presilábico	2	
Nivel Silábico	3	
Nivel de frecuencia del desarrollo de la competencia observada		Nivel de calidad del desarrollo de la competencia observada
S= Siempre CS= Casi siempre CN= Casi nunca		MB= Lo hace muy bien PM= Puede mejorar A= Necesita ayuda

N= Nunca				
Observaciones de los códigos por nivel				
Sesión (hora)	ELC	IPL	AI	VDL
Inicio	Alumno 1MB “Maestra cómo comienza Ángel”	Alumno 3 MB “Ángel como mi mamá Ana”		
Desarrollo	Alumno 1 A “No sé escribir” Alumno 3 MB “Voltea a ver la tarjeta de Itary, es el de la I”	Alumno 2 MB “Aquí dice Miguel” Alumno 3 MB “Jo... sé, le falta la e” Alumno 2 MB “Ana, empieza como Ángel”		
Final		Alumno 3 “El nombre de la maestra empieza como ley”		

Apéndice 16. Rejilla de observación del desarrollo de competencias comunicativas de los alumnos de primer grado de educación primaria en la escuela estudiada, durante la modalidad de trabajo: actividades para reflexionar sobre el sistema de escritura en marco del programa de español 2009.

Nombre del observador: Angelina Madrigal Silva		
Fecha: 31 de Agosto de 2011		
Lugar de la observación: Grupo de estudio		
Inicio de la observación: 15:00 hrs		
Fin de la observación: 15:30 hrs		
Monitor: Docente		
Participantes observados por nivel de conceptualización de la escritura	Número del grupo por nivel	Códigos de competencias comunicativas a observar en la actividad para reflexionar sobre el sistema de escritura: Lista de asistencia: lectura de nombres propios.
Nivel concreto	1	ELC = Emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender. IPL = Identifica las propiedades del lenguaje en diversas situaciones comunicativas. AI = Analizar la información y emplear el lenguaje para la toma de decisiones. VDL = Valorar la diversidad lingüística y cultural de México.
Nivel Presilábico	2	
Nivel Silábico	3	
Nivel de frecuencia del desarrollo de la competencia observada		Nivel de calidad del desarrollo de la competencia observada
S= Siempre CS= Casi siempre		MB= Lo hace muy bien PM= Puede mejorar

CN= Casi nunca N= Nunca		A= Necesita ayuda		
Observaciones de los códigos por nivel				
Sesión (hora)	ELC	IPL	AI	VDL
Inicio		<p>Alumno 1 A “Ángel inicia con la e”</p> <p>Alumno 1 A “Inicia con la u”</p> <p>Alumno 2 MB “Ángel inicia con la A”</p>		
Desarrollo		<p>Alumno 2 PM “Marisol, lleva la de mamá y termina con la i”</p> <p>Alumno 3 MB “Con la m, la de mamá, luego la a”</p> <p>Alumno 1 NA “Aquí dice Yair” señala Mario.</p>		

Final				
-------	--	--	--	--

Apéndice 17. Transcripción de entrevistas a los alumnos.

MIGUEL DE JESÚS

5 años

4

- ① No sabes, porque no me han enseñado pugueto.
- ② Cada 3 sem. - ③ Casa.
- ④ Uno que tengo: libro de Exp. Nat - Sur.
- ⑤ Sí, es donde se casa en.
- ⑥ Sí, porque te enseñaron.
- ⑦ Todo el día. ⑧ Casa y escuela.
- ⑨ Sí, mucho, porque desde chiquito era.
- ⑩ todo el día. ⑪ Todos lados.
- ⑫ Sí, porque cada que dicen algo de mí lo escucho.
- ⑬ Recreo.
- ⑭ La maestra nos pone a trabajar: el alfabeto, cancion del alfabeto, las reglas del salón.
- ⑮ Sí.
- ⑯ Sí, jugamos al tesoro del saber, a leer todo del pizarrón, pase de lista.
- ⑰ Uno donde compramos (tienda).
- ⑱ Para que sepas qué es.
- ⑳ Sí, Mas o menos porque no te gusta.
- ㉑ Con el oído, calladito.

Mi guel

Mario Ibarra Ramirez

6 años

5

- ① Sí, porque me hacen preguntas mis papás.
- ② En la mañana/noche
- ③ Casa / Escuela.
- ④ Español y los que me dio la abuela
- ⑤ Sí, donde tiene muchas libras.
- ⑥ Sí, porque escribo en mi casa.
- ⑦ En la noche, a veces casa de tu abuela.
- ⑧
- ⑨ Sí, porque digo cosas.
- ⑩ Todo el día
- ⑪ Casa,
- ⑫ Sí, porque me hablamos muchas cosas.
- ⑬ Todo el día con papa/mama
- ⑭ Casa / Escuela.
- ⑮ Dibujos, la fecha, números, leer.
- ⑯ Sí.
- ⑰ Juegan a cantar.
- ⑱ Uno que empieza con la e, y con el t, z.
- ⑲ Sí, buscan un chuchito, un niño.
- ⑳ No, porque no.
- ㉑ Con el oído.
- ㉒

mdn i o

Héctor Vladimir Cajero Bustamante

6

6 años

- 1- No sé, no me han enseñado.
- 2 - No 3 No
- 4 La Revolución Mexicana, Ciencias.
- 5 Donde ha dinosaurios
- 6 Sí, porque hay letras.
- 7 Cuando dejan tarea 8 Casa /Esco
y a veces en la escuela.
- 9 Sí, porque hablarle a un compañero, a Muro
- 10 Diario 11 Escuela
- 12 Sí, porque te pones así. 13 Todos los días 14 Casa, escuela,
- 15 Escribir cosas como figuras, letras, la fecha, nombre,
- 16 Sí
- 17 Sí con el alfabeto.
- 18 De cosas de "no pasar" pararse -
- 19 Para no lastimarse. 20 No porque tengo que decir cosas
- 21 Oyendo.

Vladimir

Apéndice 18. Transcripción de entrevistas a Padres de familia.

I. Datos generales del padre de familia:

Nombre(s): Yuridia Hanahí

Apellido paterno: Ramírez

Apellido materno: Montes

Edad: 29

Género: Masculino Femenino X

País: México

Estado: Nayarit

Ocupación: Ama de casa

Nivel de estudios: Primaria

II. Preguntas:

9. ¿Le gusta leer?

Sí, aunque hay cosas que no entiendo cuando quiero ayudarle a mis hijos.

10. ¿Cada cuándo y dónde lo hace? Por las tardes en mi casa.

11. ¿Conoce el trabajo que el maestro está realizando, con su hijo respecto a la asignatura de Español? Sí.

12. ¿Cómo considera que es ahora la forma de trabajar la asignatura del Español en el salón de clases de su hijo? Diferente, viene más explicado y se entiende.

13. ¿Cómo era la forma en que usted aprendió Español en la primaria? Cuando me enseñaron a leer fue por sílabas y con aplausos. Tardé en leer dos años porque tenía traumas y nadie me ayudaba.

14. ¿De qué manera apoya a su hijo y a la maestra? Le ayudo en sus tareas y le digo que le ponga atención a la maestra.

15. ¿Qué es lo que espera que su hijo logre en la asignatura del Español de acuerdo a la reforma educativa? Que se enseñe a leer pronto.

16. ¿Qué logros o dificultades ha experimentado junto a su hijo(a) en el trabajo de la asignatura del Español en este ciclo escolar? Ya sabe más bien las letras aunque no conoce muy bien los sonidos y confunde la c y la s.

I. Datos generales del padre de familia:

Nombre(s): Brenda Judith

Apellido paterno: Barajas

Apellido materno: Contreras

Edad: 28

Género: Masculino Femenino X

País: México

Estado: Nayarit

Ocupación: Ama de casa

Nivel de estudios: 2° de primaria

II. Preguntas:

1. ¿Le gusta leer?

Sí, porque ayudo a mis hijos.

2. ¿Cada cuándo y dónde lo hace? Tres veces por semana en la casa y en la calle.

3. ¿Conoce el trabajo que el maestro está realizando, con su hijo respecto a la asignatura de Español? No.

4. ¿Cómo considera que es ahora la forma de trabajar la asignatura del Español en el salón de clases de su hijo? Muy diferente, hay tareas que no entiendo.

5. ¿Cómo era la forma en que usted aprendió Español en la primaria? Pues llegué hasta segundo de primaria y me acuerdo que nos enseñaba que la p con la a, pa y así, ya que me salí al tiempo empecé a trabajar y ahí me enseñé a leer, escribiendo mi nombre y cartas.
6. ¿De qué manera apoya a su hijo y a la maestra? Le ayudo como puedo en sus tareas porque a veces no entiendo o mis otros hijos le explican.
7. ¿Qué es lo que espera que su hijo logre en la asignatura del Español de acuerdo a la reforma educativa? Que aprendan a leer y escribir bien.
8. ¿Qué logros o dificultades ha experimentado junto a su hijo(a) en el trabajo de la asignatura del Español en este ciclo escolar? Las tareas del libro se le dificulta escribir.

I. Datos generales del padre de familia:

Nombre(s): Gloria Isabel

Apellido paterno: Pacheco

Apellido materno: Rodríguez

Edad: 34

Género: Masculino Femenino

País: México

Estado: Nayarit

Ocupación: Ama de casa

Nivel de estudios: secundaria

II. Preguntas:

1. ¿Le gusta leer?

Sí, cuando tengo tiempo les leo a mis hijos.

2. ¿Cada cuándo y dónde lo hace? Cuando tengo tiempo, en especial los domingos en mi casa.
3. ¿Conoce el trabajo que el maestro está realizando, con su hijo respecto a la asignatura de Español? No, y me gustaría saber porque mi hijo no sabe escribir, hace letras volteadas.
4. ¿Cómo considera que es ahora la forma de trabajar la asignatura del Español en el salón de clases de su hijo? Es mejor que antes.
5. ¿Cómo era la forma en que usted aprendió Español en la primaria? Antes enseñaban sílaba por sílaba y tardé en leer.
6. ¿De qué manera apoya a su hijo y a la maestra? Con las tareas, le agarro la manita a mi hijo para que vaya escribiendo. A la maestra la apoyo con trabajos del salón.
7. ¿Qué es lo que espera que su hijo logre en la asignatura del Español de acuerdo a la reforma educativa? Que se enseñe a leer y escribir y que se exprese mejor.
8. ¿Qué logros o dificultades ha experimentado junto a su hijo(a) en el trabajo de la asignatura del Español en este ciclo escolar? De recién que entraron confundía las letras ahora ya las empieza a distinguir.

I. Datos generales del padre de familia:

Nombre(s): Silvia

Apellido paterno: López

Apellido materno: Guardado

Edad: 32

Género: Masculino Femenino

País: México

Estado: Nayarit

Ocupación: Ama de casa

Nivel de estudios: primaria

II. Preguntas:

1. ¿Le gusta leer?

Sí, porque en la lectura aprende uno muchas cosas como palabras, de enfermedades y drogas.

2. ¿Cada cuándo y dónde lo hace? Una o dos veces por semana en el comedor, en la cama de mi casa.

3. ¿Conoce el trabajo que el maestro está realizando, con su hijo respecto a la asignatura de Español? No, aunque veo que les está enseñando bien porque en el tiempo que tiene ya avanzando mucho, antes no conocía el abecedario y ahora sí.

4. ¿Cómo considera que es ahora la forma de trabajar la asignatura del Español en el salón de clases de su hijo? Mejor porque enseñan las palabras completas.

5. ¿Cómo era la forma en que usted aprendió Español en la primaria? Antes le enseñaban a uno una letra y hasta que se la aprendía le enseñaba otra y hasta como el medio año otra

6. ¿De qué manera apoya a su hijo y a la maestra? Pues me estoy con ella y le voy diciendo como se llama cada letra y a la maestra la apoyo con las tareas y el material que pide.

7. ¿Qué es lo que espera que su hijo logre en la asignatura del Español de acuerdo a la reforma educativa? Que aprenda a leer y escribir bien las palabras.

8. ¿Qué logros o dificultades ha experimentado junto a su hijo(a) en el trabajo de la asignatura del Español en este ciclo escolar? Logros, ya conoce bien las letras y su

nombre completo, la r se le hace difícil, no identifica letreros aun. Se expresa muy bien.

I. Datos generales del padre de familia:

Nombre(s): América Noemí

Apellido paterno: Núñez

Apellido materno: Flores

Edad: 41

Género: Masculino Femenino X

País: México

Estado: Nayarit

Ocupación: Ama de casa

Nivel de estudios: secundaria terminada

II. Preguntas:

1. ¿Le gusta leer?

Sí,

2. ¿Cada cuándo y dónde lo hace? Dos veces a la semana leo como revistas de cocina, novelas

3. ¿Conoce el trabajo que el maestro está realizando, con su hijo respecto a la asignatura de Español? No pero he visto que su trabajo está bien porque mi hijo ya sabía poquito y con lo que le está enseñando la maestra sabe más.

4. ¿Cómo considera que es ahora la forma de trabajar la asignatura del Español en el salón de clases de su hijo? Mejor porque antes nada más decía lean y escriban y no enseñaban con dibujos o palabras completas.

5. ¿Cómo era la forma en que usted aprendió Español en la primaria? Primero leíamos una letra y luego otra.
6. ¿De qué manera apoya a su hijo y a la maestra? Refuerzo lo que la maestra le pone en el salón para que no se le olvide, le voy dictando y el va escribiendo. También con el juego del alfabeto móvil jugamos.
7. ¿Qué es lo que espera que su hijo logre en la asignatura del Español de acuerdo a la reforma educativa? Que tenga buena ortografía, aprenda a leer bien porque ya más o menos sabe. Y que de exprese mejor aunque ya ha mejorado le gusta participar.
8. ¿Qué logros o dificultades ha experimentado junto a su hijo(a) en el trabajo de la asignatura del Español en este ciclo escolar? La letra la está mejorando y me gustaría que no hiciera chueca la letra.

I. Datos generales del padre de familia:

Nombre(s): Obdulia

Apellido paterno: Bustamante

Apellido materno: García

Edad: 32

Género: Masculino Femenino

País: México

Estado: Nayarit

Ocupación: Carrera comercial

Nivel de estudios: Carrera comercial

II. Preguntas:

1. ¿Le gusta leer?

Sí,

2. ¿Cada cuándo y dónde lo hace? No muy seguido, más bien leo por mis hijos en la casa.
3. ¿Conoce el trabajo que el maestro está realizando, con su hijo respecto a la asignatura de Español? No dijo que en la reunión nos iba a explicar, pero esta primera que tuvimos fue muy rápida. Pero si he estado viendo al niño como ha mejorado, ya todo el abecedario me la conoce.
4. ¿Cómo considera que es ahora la forma de trabajar la asignatura del Español en el salón de clases de su hijo? Pues bien diferente maestra y más mejor. Porque
5. ¿Cómo era la forma en que usted aprendió Español en la primaria? En la primaria, en primero aprendi las vocales con cancioncitas y ahorita ya no. No tardé mucho en leer pero si fue lento y ahora ellos van más rápido desde el kínder ya les enseñan las letras.
6. ¿De qué manera apoya a su hijo y a la maestra? Yo me pongo con él a hacer la tarea y me pongo a explicarle ahorita que me conozca las silabas: pa, pe, pi, po, pu. Nomás que con lo que se me quiso confundir el otro día es con la c y la s, y dije ay como le voy a explicar mejor que la maestra le explique.
7. ¿Qué es lo que espera que su hijo logre en la asignatura del Español de acuerdo a la reforma educativa? Que aprenda a leer bien y que no se le confundan las letras, que aprenda todo lo que se pueda. Ha logrado comunicarse bien ya no me dice tantas palabras mochas y dice las cosas más completas.

8. ¿Qué logros o dificultades ha experimentado junto a su hijo(a) en el trabajo de la asignatura del Español en este ciclo escolar? Ha logrado conocer mejor las letras porque no se las sabía, salimos a la calle y por el dibujo dice “aquí dice”.

Apéndice 19. Investigación sobre el impacto del programa de español 2009 en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de primer grado.

Recolección de datos: Entrevista a docente

Unidad de análisis: Línea.

1. Considero que la RIEB es positiva y necesaria en respuesta a la actualidad de la educación.
¿A qué se refiere? Al programa de Español 2009 en el marco de la Reforma Integral de Educación Básica. Categoría “Programa de Español 2009” en RIEB.
2. Conozco el enfoque, los propósitos y la metodología del Programa de Español 2009.
¿Significa lo mismo que la anterior? No. ¿Qué clase de actividad refleja? “Programa de Español 2009”.
3. He tomado un curso de actualización sobre el Programa de Español 2009.
¿Qué significa? ¿Comparada con las otras dos significa lo mismo? Se relaciona. Capacitación
4. Las competencias comunicativas de mis alumnos las fomento procurando apertura y propiciando situaciones.
¿Qué significa? ¿Es igual o diferente a las anteriores?
Se relaciona pero es diferente. Categoría: “Competencias comunicativas”.
5. Para fomentar competencias comunicativas he implementado el Programa de Español 2009 con la planeación y desarrollo de proyectos didácticos.
“Competencias comunicativas”
6. Las actividades del Programa de Español 2009 son útiles porque sugieren acertadamente formas para fomentar el logro de aprendizajes esperados y competencias comunicativas.”Actividades del Programa de Español 2009”
7. Con estas actividades los alumnos de cada nivel de conceptualización se vieron beneficiados positiva y gradualmente. “Actividades del Programa”
8. Las competencias comunicativas las evalúo de forma interactiva, con productos y la puesta en juego de sus aprendizajes. “Evaluación de competencias comunicativas”.
9. Mi experiencia con el Programa de Español 2009 es experimental encaminada a su dominio y buen manejo. “Experiencia con el programa”
10. La sugerencia que agregaría al Programa de Español 2009 es una clara especificación de competencias por proyecto. “Sugerencias al Programa de Español 2009”.

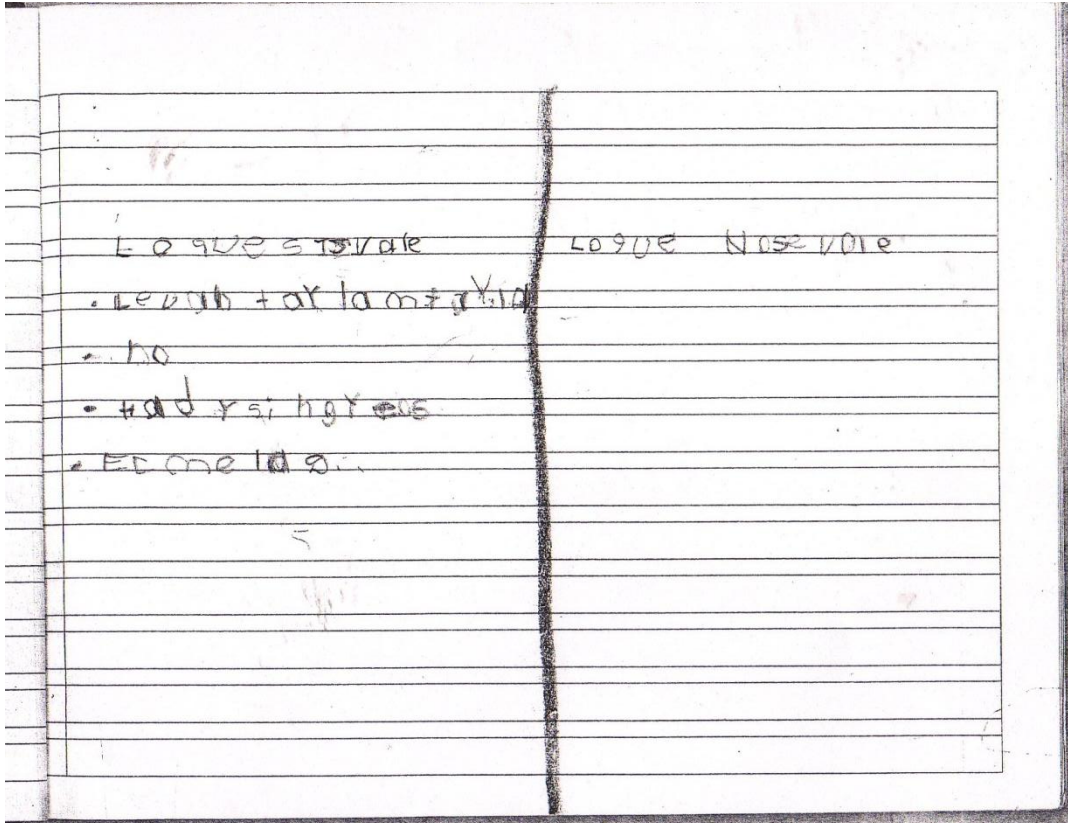
Apéndice 20. Investigación sobre el impacto del programa de español 2009 en el desarrollo de las competencias comunicativas de los alumnos de primer grado.

Recolección de datos: Entrevista a director

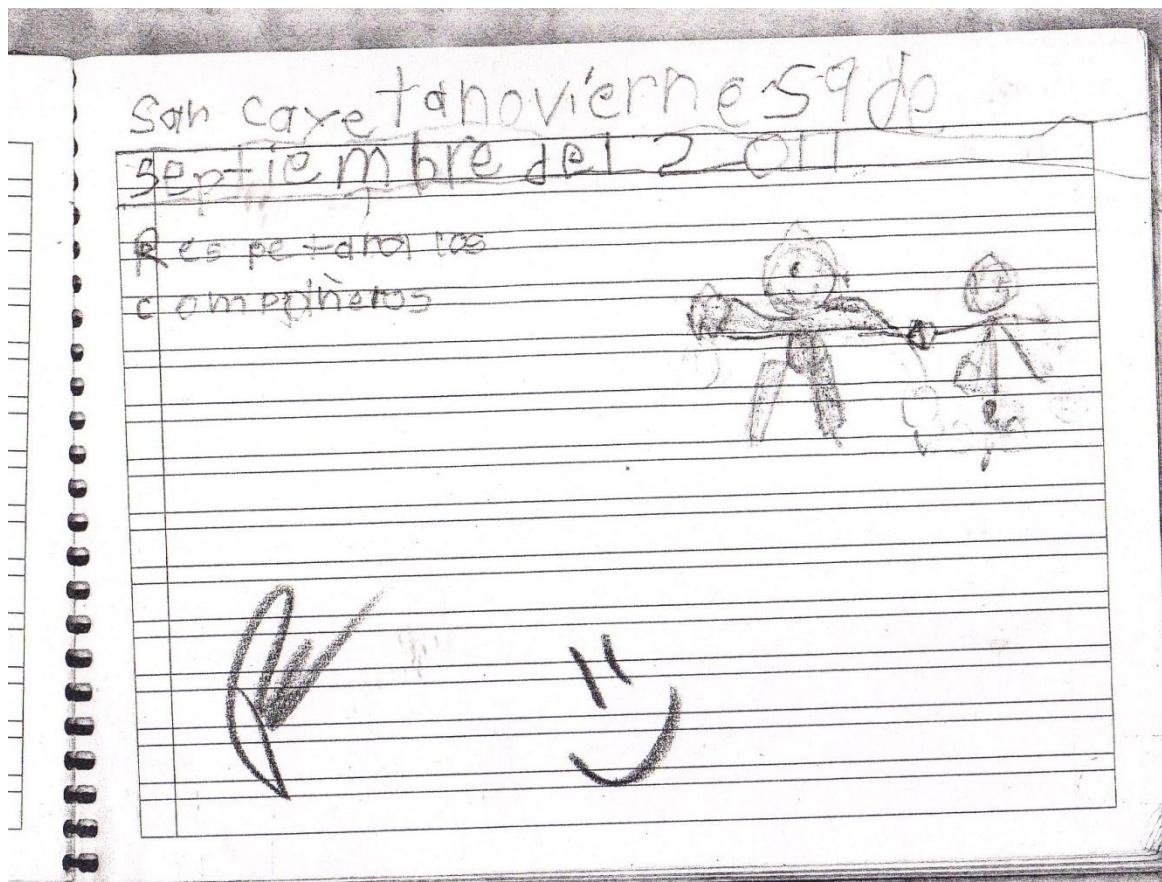
Unidad de análisis: Línea.

1. Considero que la RIEB es una copia de otro país, muchas actividades de los libros no son atractivas para los alumnos.
¿A qué se refiere? Categoría “RIEB”.
2. Conozco de manera general el enfoque, los propósitos y la metodología del Programa de Español 2009.
¿Significa lo mismo que la anterior? No. ¿Qué clase de actividad refleja? Programa de Español 2009.
3. No he tomado un curso de actualización sobre el Programa de Español 2009.
¿Qué significa? ¿Comparada con las otras dos significa lo mismo? Se relaciona. Programa de Español 2009.
4. Las competencias comunicativas de los alumnos se plantean con situaciones reales.
¿Qué significa? ¿Es igual o diferente a las anteriores?
Se relaciona pero es diferente. Categoría: “Competencias comunicativas”.
5. Para fomentar competencias comunicativas en los alumnos se ha implementado el Programa de Español 2009 dando seguimiento a las actividades. “Competencias comunicativas”.
Las actividades del Programa de Español 2009 son útiles porque plantean situaciones reales e innovadoras. Programa de Español 2009.
6. Algunas dificultades que han surgido al implementar el programa es que los alumnos se limitan al escribir lo que piensan. Programa de Español 2009.
7. Las actividades del Programa de Español 2009 han desarrollado las competencias comunicativas ya que favorecen la autonomía del alumno y no son mecanicistas. Programa de Español 2009.
8. El docente evalúa las competencias comunicativas a través de los productos y la puesta en práctica de los aprendizajes esperados, mediante portafolios y exámenes. “Competencias comunicativas”.
9. La experiencia docente con este Programa requiere de mucho trabajo y de no improvisar.
10. El programa es pertinente pero la sugerencia para el programa es generar más la transversalidad. Programa de Español 2009.

Escritura presilábica



Escritura silábica



Apéndice 22. Fotografías recuperadas sobre la actividad del pase de lista.

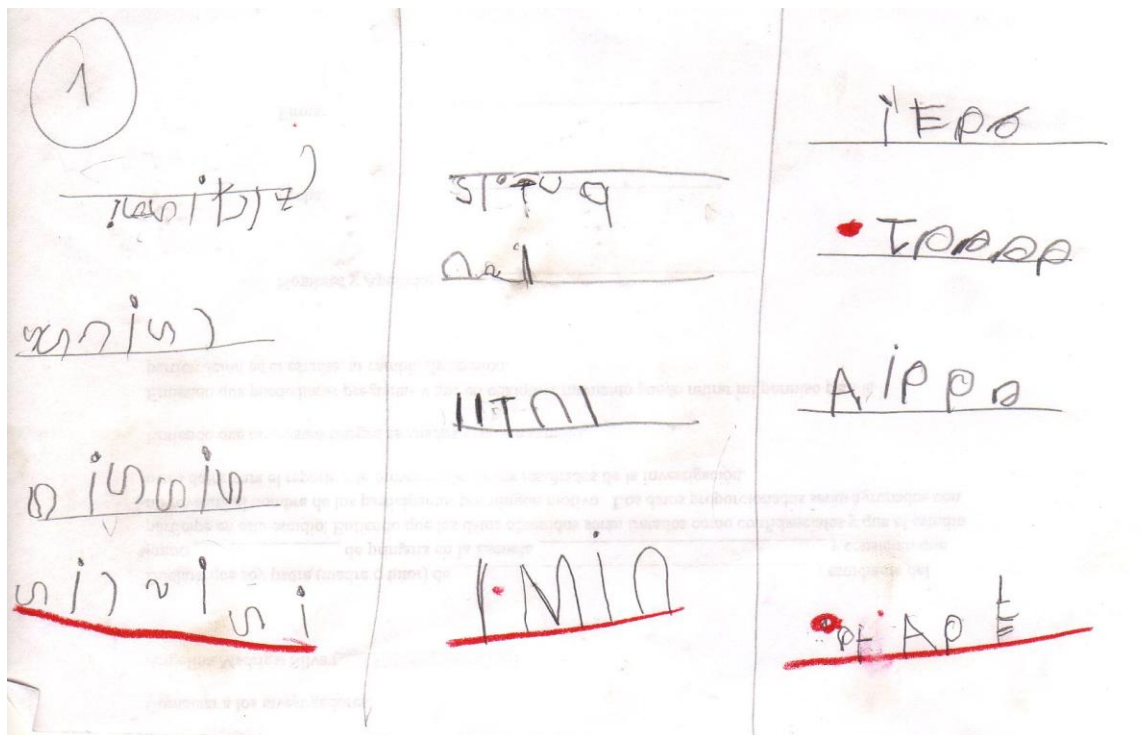






Apéndice 23. Escritura de nombres propios de los alumnos participantes en los grupos de enfoque.

Nivel concreto



Nivel presilábico

<u>Emmochua</u>	EVERIN	JOSÉ
<u>JOSE</u>	<u>POIHE</u>	<u>EMMOSHUA</u>
<u>Ebi</u>	<u>GICPO</u>	<u>ROIHI</u>
<u>MASA</u>	<u>OPIHoe</u>	<u>AVPI</u>

Nivel silábico

Alfredo	Froideley	Marisol
<u>Alfredo</u>	<u>Froideley</u>	<u>Marisol</u>
<u>Andi</u>	<u>maxis</u>	<u>Flai</u>
<u>Marisol</u>	<u>oao</u>	<u>EEmmae</u>
	<u>eei</u>	<u>knle</u>