

01963

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGIA
DIVISION DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO DEL DOCENTE DE PRIMARIA EN
RELACION A LA COMPRESION LECTORA:
ESTUDIO DE CASOS.**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

PRESENTA

MAURELY VELÁZQUEZ ROSALES

DIRECTORA DE TESIS: DRA. ILEANA SEDA SANTANA

MIEMBROS DEL JURADO:

DRA. FRIDA DIAZ BARRIGA A.

DR. RODOLFO GUTIERREZ M.

MTRO. JOSE MARTINEZ GUERRERO

DR. MIGUEL LOPEZ OLIVAS

28/7/15



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

INDICE

I.	INTRODUCCIÓN	...2
II.	MARCO TEÓRICO	...4
	2.1 <u>Comprensión lectora.</u>	...4
	2.1.1 Definición.	...4
	2.1.2 Enseñanza estratégica.	...6
	2.1.3 Evaluación.	...10
	2.2 <u>Procesos de pensamiento de los docentes.</u>	...14
	2.3. <u>Justificación Teórico- Metodológica.</u>	...23
III.	MÉTODO	...32
	3.1 <u>Objetivos.</u>	...32
	3.2 <u>Escenario.</u>	...32
	3.3 <u>Selección de los casos estudiados.</u>	...32
	3.4 <u>Materiales.</u>	...33
	3.5 <u>Instrumento.</u>	...33
	3.6 <u>Procedimiento.</u>	...33
	3.7 <u>Criterios de clasificación de la información.</u>	...35
	RESULTADOS Y DISCUSIÓN	...36
	RESULTADOS GLOBALES	...63
	CONCLUSIONES	...65
	BIBLIOGRAFÍA	...69
	ANEXOS	
I.	Representación esquemática de los resultados.	...73
II.	Descripción de una sesión video filmada.	...75
III.	Transcripción de una entrevista.	...79
IV.	Ejemplo de la organización de los datos usando el “Organizador de los reportes de la docente”	...89

I. INTRODUCCIÓN

En la presente investigación se abordó el ejercicio docente en función de la comprensión lectora; la cual se define como "...una actividad constructiva compleja de carácter estratégico y que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado." (Díaz-Barriga y Hernández, 1997; p.184).

Tradicionalmente, se reconoce la necesidad de mejorar las estrategias de comprensión lectora de los alumnos; tales como establecimiento del propósito de lectura, determinación de la importancia de las partes relevantes del texto, elaboración conceptual o imaginal, elaboración de mapas conceptuales o uso de estructuras textuales. Dichas estrategias son necesarias para enfrentarse con éxito en diversas asignaturas; desde el español hasta las matemáticas, pasando por las ciencias sociales y las ciencias naturales. Los problemas de aprendizaje y de comprensión de lectura han sido abundantemente investigados en función de lo que hace o no hace, el alumno. Sin embargo, se ha perdido de vista a el docente, sus intereses y acciones concretas en favor del desarrollo de las habilidades de comprensión. Aún así, el docente aborda la comprensión del proceso desde la perspectiva didáctica del problema, sin considerar la perspectiva psicosocial del mismo.

Todos los docentes, de escuelas públicas y privadas, enfrentan la necesidad de cambio en provecho de sus alumnos. El cambio no puede imponerse, no puede ser demandado, de ser así lo único que se lograría es resistencia al cambio. El cambio tiene que ser el resultado que surge de las necesidades del grupo y su líder: el docente. El cambio está determinado en gran medida por el docente, su pensamiento e interpretaciones acerca de lo que ocurre en su salón de clase; por lo tanto se trata de un fenómeno de naturaleza única (Myers, 1995). El reconocimiento del carácter singular del ejercicio docente circunscribe las características de las investigaciones relacionadas con el pensamiento del docente. Tales investigaciones requieren diseños cualitativos.

El presente estudio tuvo como objetivo describir la función y el pensamiento didáctico del docente en las tareas relacionadas con la comprensión lectora y las estrategias que realiza el alumno. La documentación de la práctica del docente permite señalar las características de su enseñanza; su pensamiento; así como las acciones que se emplean

para fomentar la comprensión lectora de los estudiantes. Esta información permite provocar la reflexión en los docentes y su acción en consecuencia.

Se aborda el estudio de casos de práctica docente considerando la propuesta de Schön (1992) en relación con la competencia práctica; y los resultados obtenidos por Munby (1983; en Clark y Peterson, 1990) respecto a las amplias diferencias existentes en el pensamiento de los docentes que pertenecen a la misma escuela e incluso enseñan la misma materia demostrando diferencias en las creencias y principios de carácter idiosincrático. Previamente a esta investigación, se realizó un estudio piloto con el objeto de probar el procedimiento, desarrollar los instrumentos pertinentes y realizar los ajustes que fueran necesarios para lograr alcanzar los objetivos establecidos.

Al documentar el pensamiento, creencias y valores de los docentes, las actividades, los mensajes, los materiales, explicaciones, las actividades de enseñanza y las interacciones docente - alumno que suceden, se explica la dinámica que ocurre en el salón de clase y las repercusiones que esto tiene en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Sin embargo también se determinan las acciones utilizadas para mejorar la comprensión lectora .

El procedimiento involucra la filmación de la práctica de cada docente, descripción del video obtenido, entrevista al docente con relación a la filmación, comparación del video con los comentarios del docente y clasificación de la información utilizando diversos criterios que en su oportunidad se detallan.

Los resultados apuntan hacia la concepción de la comprensión lectora como una actividad, en efecto, de carácter estratégico. Sin embargo, la habilidad del docente para promover esa característica estratégica de la comprensión lectora, varía en función del grado escolar en el que se desempeña profesionalmente.

A continuación se presenta el marco teórico que fundamentó y enmarcó el estudio de casos. En primer término se revisan los postulados teóricos en relación con la comprensión lectora, su definición, enseñanza estratégica y evaluación. Paralelamente, se comenta la perspectiva de la psicología social en relación con el objeto de estudio. En seguida, se comentan los procesos de pensamiento de los docentes. Finalmente se señalan las características y recursos de la investigación cualitativa.

II. MARCO TEORICO

2.1 Comprensión Lectora.

2.1.1 Definición

La estructura superficial y profunda de la lectura fueron definidas por Smith (1988) para distinguir entre decodificación y comprensión. La estructura superficial se refiere a las letras o grafías, mientras que la estructura profunda se refiere a los significados que están en el lector. Puede haber diferencias en la estructura superficial y aún tener la misma estructura profunda, y puede haber diferencias en los significados que no sean evidentes en la estructura superficial.

Los elementos de la estructura profunda son conceptos o ideas y cuando se relacionan forman proposiciones. Una característica interesante de la estructura profunda es que contiene - o el lector puede depositar en ella - información ausente en la estructura superficial. Es por esto, que estamos poco conscientes de la ambigüedad de nuestro lenguaje. Todas las palabras comunes de nuestro lenguaje tienen múltiples significados. La predicción limita las alternativas probables y facilita la convencionalidad del lenguaje escrito. Es decir; cuando el lector predice, reduce la ambigüedad.

Orrantia y Sánchez (1994) señalan tres componentes básicos implicados en la lectura: el significado lexical, la representación textual y la representación situacional. El primer componente se relaciona con el reconocimiento de palabras; el segundo y tercero se relacionan con la interpretación textual o comprensión. El reconocimiento de palabras implica extraer el significado de las mismas. La interpretación textual en función del segundo componente, la representación textual, implica organizar los significados en proposiciones, reconstruir relaciones entre proposiciones, extraer el significado global y asignar significado a categorías funcionales. La interpretación textual en el tercer componente, la representación situacional, implica la movilización de los conocimientos previos.

Como señalan Diaz-Barriga y Hernández (1997, p.184) "... la comprensión de textos, es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico y que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado". También indican que la complejidad de la comprensión lectora radica en las actividades de micro y

macroprocesamiento. Se definen los microprocesos como aquéllos de carácter relativamente automático que están relacionados con subprocesos de codificación de las proposiciones. Tales microprocesos son: identificación de grafías e integración silábica, reconocimiento y análisis de palabras, análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes, y establecimiento de proposiciones. Los macroprocesos son los que están relacionados con la representación proposicional y semántica de naturaleza abstracta y global del texto, y del "modelo de situación" derivado del texto. Los macroprocesos más importantes son: Integración de proposiciones, integración y construcción coherente del significado global del texto, y construcción de un modelo mental o de la situación. Los micro y macroprocesos interaccionan en forma bidireccional entre el lector y el texto, de "abajo a arriba" y de "arriba a abajo".

Además Díaz-Barriga y Hernández (1997) señalan que existen diferentes tipos de estrategias que se clasifican de acuerdo con el momento (antes, durante y después) en el que ocurren durante proceso de la comprensión de textos.

Las estrategias que se utilizan antes de la lectura se refieren al establecimiento del propósito de lectura y la planeación para enfrentar el proceso de comprensión. Ejemplos de estas estrategias son la activación del conocimiento previo, la elaboración de predicciones y la elaboración de preguntas.

Las estrategias que se utilizan durante la lectura se proponen monitorear o supervisar la comprensión; por ejemplo, la determinación de la importancia de las partes relevantes del texto, subrayado, notas, relectura parcial o global, estrategias de elaboración (conceptual, imaginal, inferencial) y estrategias de organización como mapas conceptuales y el uso de estructuras textuales.

Las estrategias que se utilizan después de la lectura se refieren a la evaluación en función del propósito que se estableció antes de la lectura. Para este efecto se identifica la idea principal, se elaboran resúmenes o se formulan y responden cuestionarios.

La predicción tiene lugar gracias al uso de estructuras en las que se organiza la información y que son convenciones culturales. A este respecto, Meyer (1977) basándose en los resultados obtenidos en tres diferentes estudios, concluye que los lectores necesitan tener una organización de las ideas que se les presentan. El tipo de organización de textos que facilita en mayor medida el recuerdo de ideas es de "estructura alta" es decir, que al

analizar el texto, la información principal se encuentra al inicio del mismo. Así, los formatos de los textos y el discurso utilizado de acuerdo a lo apropiado del caso son estructuras arbitrarias en las que se basa la comprensión, pero también son parte de nuestra estructura cognitiva.

En el presente estudio se utiliza la definición elaborada por Díaz-Barriga y Hernández (1997) ya que considera tres elementos importantes en la comprensión lectora, dichos elementos son el lector, el texto y el contexto. Además se considera a la comprensión como *construcción de significado* lo cual coincide con lo señalado por Smith (1988) y Orrantía y Sánchez (1994). A continuación se presentan los modelos actuales de enseñanza. Estos modelos coinciden en señalar el carácter estratégico de la misma, lo cual apoya la definición previa de la “comprensión lectora”.

2.1.2 Enseñanza estratégica.

En relación con la enseñanza, Alonso (1991) y Burón (1993) coinciden en señalar que debe ser de carácter estratégico. Alonso (1991) menciona cinco estrategias:

- Establecer el propósito de la lectura,
- Aprender a activar los conocimientos previos,
- Emplear estrategias para deducir significados,
- Identificar la estructura del texto y las ideas principales,
- Regular y supervisar la propia comprensión.

Burón (1993) coincide con lo anterior y agrega:

- Relectura,
- Lectura selectiva,
- Adaptación de la velocidad lectora a las condiciones del texto e
- Instrucción directa y explícita.

En el aprendizaje estratégico se busca que el alumno aprenda a aprender. Esto quiere decir que el objetivo es que los alumnos sean aprendices autónomos, independientes y auto-regulados. Implica la capacidad de reflexionar en la forma en que uno aprende y actuar en

consecuencia; requiere metas y propósitos claros. Son varias habilidades y procesos que están en constante perfeccionamiento. Según Flavell (1993) existen tres fases de adquisición:

- 1) cuando la estrategia no está disponible;
- 2) cuando existe un uso inexperto de la estrategia; y
- 3) cuando existe un uso experto (flexible) de la estrategia.

En cuanto a las estrategias, existen varias clasificaciones de éstas en función de diferentes criterios. Pozo (1990) considera el momento de uso de las estrategias e identifica:

- Las estrategias de recirculación de información en las que el aprendizaje no es significativo;
- Las estrategias de elaboración y organización en las que el aprendizaje sí es significativo;
- Las estrategias de recuperación en las que el objetivo es el recuerdo o evocación de la información.

Palincsar, Winn, David, Snyder & Stevens (1993) señalan seis modelos de instrucción estratégica:

- La Instrucción Directa,
- Modificación Cognitiva de la Conducta (CBM),
- Explicación Directa,
- Informe de Estrategias para el Aprendizaje,
- Enseñanza Recíproca, y
- Modelo de Enseñanza Estratégica.

Sin embargo comentan que algunos de ellos, aunque efectivos, se limitan a ciertos contextos de enseñanza sin mostrar flexibilidad para su aplicación en nuevas situaciones. Este es el caso de la Instrucción Directa (Rosenshine, 1976) y la Modificación Cognitiva de la Conducta.

Instrucción directa.

El término "Instrucción Directa" lo introdujo Rosenshine en 1976 (Gersten, Woodward y Darch, 1986) como una forma elaborada de ver todos los aspectos de la instrucción cuya piedra angular es la enseñanza sistemática y explícita de estrategias académicas. Este enfoque pone más énfasis en el estudiante que en el método y considera al modelaje y la práctica guiada como sus dos componentes básicos. Se entiende por modelaje al procedimiento durante el cual se demuestra a los estudiantes exactamente cómo aplicar un concepto. La práctica guiada es el procedimiento durante el cual la docente dirige a los estudiantes en la práctica de conceptos.

Modificación Cognitiva de la Conducta.

Este modelo toma elementos conductuales y cognitivos. Es conductual en el sentido en que es estructurado y utiliza técnicas de reforzamiento. Por lo general, se centra en problemas particulares y no se preocupa por los antecedentes o la etiología del problema. Es cognitivo ya que su propósito es provocar un cambio en el individuo al modificar su pensamiento o forma de razonar (Keigh y Glover, 1980). De acuerdo con Snider (1987) existen tres modelos teóricos del CBM (Cognitive Behavior Modification). Tales modelos son: El modelo operante, el modelo cognitivo-conductual y el modelo cognitivo. Los modelos teóricos varían considerando el énfasis que pone en los aspectos conductuales o cognitivos del CBM. Los modelos operante y cognitivo-conductual se distinguen entre sí por el grado en el que las consecuencias ambientales ejercen control sobre la frecuencia de las respuestas. Para el modelo cognitivo, el objetivo del CBM es ayudar al desarrollo del lenguaje auto-regulador que sea capaz de guiar la conducta; es decir, enfatiza la conciencia hacia la propia habilidad para auto-regular la conducta.

Explicación directa.

Enfatiza los procesos de pensamiento a través del modelaje. Sugiere que cualquier habilidad puede convertirse en una estrategia. Para tal efecto, la docente debe proveer explícitamente conocimiento declarativo (informar a los alumnos sobre el nombre,

propósito y pasos de cada estrategia), conocimiento procedural (enseñar a los alumnos cómo se usa cada estrategia) y conocimiento condicional (informar a los alumnos cuándo sería apropiado usar cada estrategia). Para que las habilidades se conviertan en estrategias, la docente “piensa en voz alta” los procedimientos que necesita usar cuando existe dificultad para comprender un texto, cómo el uso de la habilidad puede aumentar su comprensión y cuáles son los pasos mentales que deben implantarse para usar las habilidades estratégicamente (Palincsar, Winn, David, Snyder & Stevens; 1993).

Informe de estrategias para el aprendizaje.

Se distingue por emplear diálogo grupal para que alumnos y docentes comenten pensamientos y sentimientos, sin embargo los resultados obtenidos con este modelo no han sido alentadores. Consiste en 20 módulos sobre 4 procesos de comprensión. Plan de lectura, identificar el significado, razonar mientras se lee, y monitoreo de la comprensión. Cada módulo enfatiza una estrategia diferente y cada estrategia se enseña en tres lecciones. Las lecciones informan a los alumnos sobre el valor de la estrategia y proveen la oportunidad para aplicar la estrategia en contenidos escolares. Lo que distingue a este modelo de otros son los diálogos grupales en los cuales docentes y alumnos comentan sus pensamientos y sentimientos acerca de las estrategias y su uso (Palincsar, Winn, David, Snyder & Stevens;1993).

Enseñanza recíproca.

Ha demostrado mejorar la habilidad de los alumnos para usar estrategias, mejorar su comprensión lectora en test estandarizados y evaluaciones basadas en el criterio; también se ha demostrado que estos resultados se han mantenido con el tiempo y generalizado a otros contextos. Centra su interés en la instrucción de cuatro estrategias que son enseñadas y practicadas como un conjunto de actividades complementarias que deben ser usadas flexiblemente según sea sugerido por las necesidades del lector y las demandas del texto. Enfatiza la colaboración entre docente y alumnos para obtener significado del texto. En la enseñanza recíproca, docente y alumnos toman turnos para dirigir el diálogo acerca del significado del texto con el que se está trabajando. El diálogo se enfoca en la generación de preguntas sobre el texto, resumiendo el texto, clarificando partes del texto que dificultan la

comprensión, y prediciendo la información que se dará más adelante basándose en señales dadas por el texto y su estructura. Las cuatro estrategias para comprender textos son: hacer preguntas, resumir, clarificar y predecir (Hernández, 1997; Palincsar, Winn, David, Snyder & Stevens; 1993).

Modelo de Enseñanza Estratégica.

Es eficaz en la adquisición y uso de estrategias así como aprendizaje de contenidos. Este modelo fue desarrollado en la Universidad de Kansas y surgió de un programa extenso de investigación interesado en el desempeño académico de alumnos identificados con problemas de aprendizaje y bajo aprovechamiento. El modelo incluye objetivos académicos y sociales: a) Promover el aprendizaje independiente con la enseñanza de estrategias específicas; b) desarrollar habilidad en estrategias sociales específicas con la enseñanza de estrategias apropiadas para la interacción social; c) habilitar a los alumnos para que ganen reconocimientos; y d) ayudar a los alumnos a tener éxito en la transición de secundaria a preparatoria. En el modelo de enseñanza estratégica se consideran dos fases de instrucción. En la primera, o fase de adquisición, el objetivo es enseñar a los alumnos a aplicar la estrategia en un ambiente con apoyos, fuera del aula regular. En la segunda, o fase de generalización, los alumnos aprenden a aplicar la estrategia en el aula regular (Palincsar, Winn, David, Snyder & Stevens; 1993).

La intervención sobre la comprensión lectora también puede dividirse, señalan Orrantia y Sánchez (1994), en la intervención sobre el texto y la intervención sobre el lector. En cuanto a la intervención sobre el texto se propone la inclusión de:

- Resúmenes,
- Organizadores previos (propuestos por Ausubel),
- Objetivos y preguntas,
- Señales como las que especifican la estructura del texto,
- Señales que presentan previamente los contenidos clave,
- Resúmenes al final del texto, y
- Palabras que expresen la perspectiva del autor.

Respecto a la intervención sobre el lector proponen enseñar las siguientes estrategias en conjunto:

- Toma de rol activo en la lectura de textos expositivos,
- Generación de auto-preguntas para auto-dirigir y supervisar la propia comprensión,
- Uso de patrones de organización o estrategia estructura, y
- Uso de habilidades implicadas en la extracción del significado del texto.

Además, recomiendan incluir estas habilidades en las actividades escolares normales, cuando se aprende una lección o cuando se redactan resúmenes de determinado material. A continuación se revisa la literatura relacionada con la evaluación de la comprensión lectora.

2.1.3. Evaluación

Saber si un niño ha comprendido un texto, no es sencillo. Según Spiro (1977) al relacionar información nueva con la información que ya existía en esquemas previos pueden existir errores o imprecisiones. En cambio, una “reproducción exacta” del nuevo conocimiento puede ser señal de que no ha sido relacionado con el conocimiento previo y por lo tanto, difícilmente será significativo.

He aquí la importancia de la evaluación. Esto representa un esfuerzo que debe concentrarse en intervenciones dentro del aula regular. La evaluación puede versar sobre dos aspectos: La evaluación de la comprensión lectora en los niños y la evaluación de la actividad docente en función de la comprensión lectora.

Respecto a la evaluación de la comprensión lectora en niños, Hancock, Turbill y Cambourne (1994) distinguen entre valoración o recolección de información, y evaluación o interpretación de datos y toma de decisiones. Señalan cuatro criterios que distinguen a la evaluación efectiva: Optimizar el aprendizaje; informar y apoyar decisiones del docente; congruencia entre valoración y teoría; y obtención de información válida y confiable. Aunque Pikulski (1994) señala que tales criterios no son llevados a la práctica en el proyecto de Hancock, Turbill y Cambourne (1994), reconoce su importancia y utilidad. Agrega que es lamentable que en este caso no se busque objetividad y sugiere que esto puede deberse a una definición estrecha del término.

Por otra parte, Novak y Gowin (1988) sugieren el uso de los mapas conceptuales para la evaluación de la comprensión lectora en los niños una vez que se ha aprendido a elaborarlos. Señalan su utilidad para identificar relaciones erróneas u omitidas entre conceptos y sugieren criterios de evaluación.

Wallace, Larsen y Elksnin (1992) señalan la observación, entrevista y análisis de errores de Goodman (1987), como técnicas de evaluación de lectura. Puntualizan que los docentes tienen muchas y excelentes oportunidades para observar a sus alumnos en actividades relacionadas a la lectura. Las entrevistas e interrogatorios orales son técnicas adicionales de evaluación informal utilizadas para reunir información referente a intereses y actitudes hacia la lectura y recolección de datos en cuanto a análisis de palabra, reconocimiento de palabra y habilidades de comprensión lectora. El análisis de errores, de acuerdo a Goodman (1987) permite recolectar información enfatizando la naturaleza del error en lugar de la cantidad de errores; se analizan los errores considerando sus características gráficas, sintácticas y semánticas.

En cuanto a la evaluación de la actividad docente Arriola y Martínez (1997) desarrollaron un cuestionario exhaustivo que versa sobre doce factores. Dichos factores pueden identificar la existencia de una instrucción efectiva. Los factores son: Presentación instruccional, ambiente en el salón de clases, expectativas del docente, énfasis cognoscitivo, estrategias motivacionales, práctica apropiada, compromiso con el tiempo asignado a la tarea, retroalimentación, instrucción adaptativa, evaluación de los avances, planeación instruccional y comprensión instruccional.

Hasta aquí se ha revisado el concepto de comprensión, los modelos que se han desarrollado para la enseñanza de la comprensión lectora, y la evaluación de la misma.

Sin embargo, no se debe perder de vista que el concepto de "comprensión lectora" sustentado por cada docente no predice su conducta o práctica docente, y viceversa. Es decir, nuestras actitudes evaluadas por nuestros sentimientos hacia algún objeto o persona, a menudo predicen de modo deficiente nuestras acciones o conducta. Por esta misma razón, cambiar las actitudes u opiniones de las personas no necesariamente significa que cambiarán su conducta.

La explicación de esta relación entre actitudes y conducta es que ambas están sujetas a muchas influencias. Nuestras actitudes sólo predecirán nuestra conducta si esas influencias se minimizan o si la actitud es poderosa; de tal forma que exista una conexión fuerte entre lo que pensamos, sentimos y hacemos. La relación actitud – conducta también funciona en sentido inverso, es decir, también actuamos de acuerdo a lo que pensamos. Esto se aplica sobre todo en las ocasiones en las que nos sentimos responsables por lo que hemos hecho. En otras palabras, buscamos más argumentos para justificar o explicar nuestra conducta. Se han desarrollado tres teorías que explican por qué nuestras acciones afectan a nuestras actitudes: La teoría de la autopresentación, la teoría de la disonancia y la teoría de la autopercepción.

a) La teoría de la autopresentación sostiene que las personas adaptan sus reportes de actitud para *parecer* consistentes con sus acciones. Los estudios demuestran lo anterior pero también muestran que ocurren ciertos cambios de actitud genuinos.

b) La teoría de la disonancia y de la autopercepción explican cambios de actitud. La primera explica que sentimos tensión después de actuar en contra de nuestras actitudes o tomar una decisión difícil; para reducir esta tensión, internamente justificamos nuestra conducta. Esta teoría también explica que mientras menos justificación externa tengamos para una acción indeseable, más responsables nos sentimos por ella, por lo cual se produce mayor disonancia y mayor cambio de actitudes.

c) La teoría de la autopercepción supone que cuando nuestras actitudes son débiles, observamos nuestra conducta y sus circunstancias e inferimos nuestras actitudes (Myers, 1995).

Debe considerarse también que nuestra percepción de la realidad no es pura o absoluta y afecta nuestra propia percepción así como nuestros juicios de los demás. Se han identificado seis tipos diferentes de pensamiento *ilusorio*; estas ilusiones son productos secundarios de las estrategias de pensamiento que nos son muy útiles pero que también son errores que pueden deformar nuestras percepciones de la realidad. Dichos tipos de pensamiento ilusorio se explican a continuación:

1. Con frecuencia no sabemos por qué hacemos lo que hacemos: Al respecto se explica que muchas veces las explicaciones que damos por las acciones que realizamos son diferentes a los procesos mentales que guían nuestra conducta; es decir, elaboramos

argumentos convincentes para explicar nuestra conducta sin embargo, se ha descubierto a través de la experimentación que las razones reales que nos impulsan a actuar como lo hacemos son diferentes a esas explicaciones.

2. Nuestras preconcepciones controlan nuestras interpretaciones y recuerdos: Se ha demostrado que así como nuestros juicios antes de enfrentar un hecho sesgan nuestra interpretación del mismo, de la misma forma nuestras preconcepciones influyen en la manera como interpretamos y recordamos un hecho. Esto hace que una sencilla declaración sea interpretada de dos formas diametralmente diferentes.

3. Sobrestimamos la precisión de nuestros juicios: Esta situación es conocida como “fenómeno de confianza excesiva”. Se refiere a la facilidad con la que pueden encontrarse datos o argumentos para confirmar nuestras ideas en lugar de considerar información que pueda poner esas mismas creencias en tela de juicio.

4. A menudo ignoramos información útil: Con frecuencia hacemos generalizaciones a partir de un caso vivido que se nos ha referido o hemos vivido sin considerar datos estadísticos que nos dan un panorama certero de lo que en realidad sucede con frecuencia. Esto es explicado por el hecho de que es más fácil evocar un recuerdo vívido que un dato estadístico.

5. Percibimos erróneamente la causalidad, la correlación y el control personal: Esto ocurre dada nuestra búsqueda de orden en acontecimientos por naturaleza azarosos. Nuestra tendencia a percibir los eventos aleatorios como relacionados nos produce una *ilusión de control*: idea de que los eventos azarosos están sujetos a nuestra influencia.

6. Nuestras creencias pueden generar su propia realidad: Se explica cómo en ocasiones nuestras creencias nos llevan a actuar de formas que producen su aparente confirmación. Nuestras creencias con respecto a otras personas pueden convertirse en profecías que se cumplen a sí mismas (Myers, 1995).

En relación con este último punto, es importante considerar las teorías que se han desarrollado para explicar la conducta de los demás y nuestra propia conducta. Para explicar la conducta se reconocen causas internas y externas. Por lo general, para explicar la conducta de los demás identificamos causas internas como la personalidad o carácter y les otorgamos rasgos, motivos y actitudes perdurables. Para justificar la conducta propia, utilizamos causas externas. La teoría de la atribución explica que el “error fundamental de

atribución” se refiere a la tendencia de los observadores a subestimar las influencias situacionales y a sobrestimar las influencias disposicionales sobre la conducta de los demás. Este error fundamental de atribución a veces se explica por la diferencia de perspectiva, es decir, al observar a un individuo actuar o desenvolverse, centramos nuestra atención en él y no valoramos las circunstancias que lo motivan a actuar de ese u otro modo. Al percibirnos a nosotros mismos, somos propensos a cometer el error que se conoce como sesgo de autoservicio. Se refiere a la tendencia a culpar a la situación por nuestras fallas mientras que tomamos el crédito por nuestros éxitos con el fin de vernos “mejor que el promedio” o proteger nuestra autoestima, en el sentido de historia personal, y autoconcepto, como docente en este caso. Incluso las conductas de menosprecio y de reconocimiento de incapacidad pueden proteger o realzar nuestra propia imagen (Morales, Moya, Reboloso, Fernández, Huici, Marques, Páez, y Pérez, 1994; Myers, 1995; Shaw & Costanzo, 1982).

Por otro lado, se debe considerar que lo anterior sucede por el simple hecho de ser seres que vivimos en grupos; seres sociales. El docente pertenece a dos grupos dentro del ambiente escolar: el grupo al cual enseña o da clases y en el que se le reconoce como líder formal; y el grupo de compañeros de trabajo entre los cuales se cuenta a otros profesores que tienen similares funciones y al director (Bany & Johnson, 1975; Myers, 1995).

Hasta el momento se ha revisado la literatura en relación con la comprensión lectora y la relación entre conducta y actitudes. A continuación se revisa la literatura relacionada con el pensamiento docente en particular, dado que es el que se abordó en este estudio.

2.2 Procesos de pensamiento de los docentes.

Desde 1975, el NIE (National Institute of Education) de los E.U.A. fundamentó el desarrollo de un programa de investigación sobre procesos de pensamiento de los docentes denominado “procesamiento de la información” en la enseñanza. El principal objetivo de este nuevo modelo de investigación es describir la vida mental de los profesores, sus antecedentes y consecuentes. Se considera al profesor como un agente, un mediador que toma decisiones, reflexiona, emite juicios, tiene creencias, actitudes, etc. Se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta. El núcleo de investigación es el análisis de los procesos cognitivos del profesor, los cuales no pueden entenderse sin considerar los antecedentes internos y externos que los

condicionan. La naturaleza de dichos procesos genera consecuencias para los alumnos y para la enseñanza preactiva e interactiva. Los procesos de pensamiento llevados a cabo en las fases preactiva e interactiva inciden en los conocimientos, actitudes y destrezas de los alumnos. Por último, y aquí radica una de las novedades del modelo, los resultados obtenidos por los alumnos pueden influir en los pensamientos del profesor, de forma que los consecuentes pueden volverse los antecedentes (Marcelo 1987; Pérez Gómez, 1987). El siguiente esquema explica lo anterior.

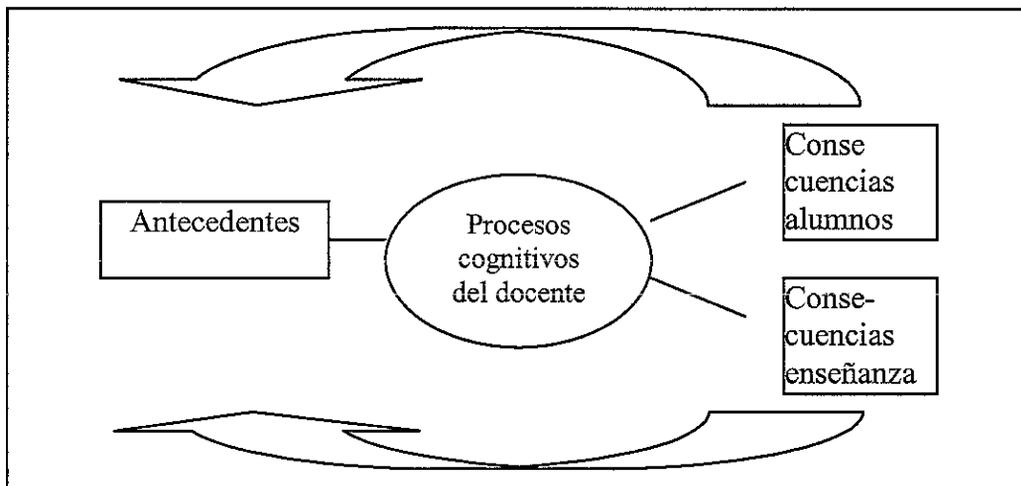


Figura I

Los procesos de pensamiento del profesor inciden en tres momentos, específicamente en: a) La planificación, b) los pensamientos y decisiones interactivos, y c) las teorías y creencias (procesos cognitivos). En cuanto a este último punto se sostiene que sólo se logrará entender los descubrimientos sobre planificación, pensamientos interactivos y las interpretaciones de los docentes, relacionándolos con el *contexto psicológico* en que éstos planifican y deciden. En el caso de un solo docente, tal contexto psicológico está compuesto por una mezcla de teorías, creencias y valores parcialmente formulados sobre su función y sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. Por lo tanto, la finalidad de la investigación sobre el pensamiento didáctico de los docentes es convertir en explícitos y

visibles los marcos de referencia por medio de los cuales cada docente percibe y procesa información.

El tratamiento de la información y ejercicio profesional que un docente realiza se considera un “arte” (Schön, 1992) que no se deriva únicamente del conocimiento profesional provisto por las instituciones educativas pertinentes. La formación que se obtiene provee una racionalidad técnica que permite actuar en circunstancias tipificadas. Sin embargo, rara vez el profesional se encuentra en situaciones típicas; por lo general se enfrenta a situaciones en las que encuentra rasgos de diversas situaciones y que por lo tanto, conforman una situación nueva. Estas situaciones nuevas requieren de una competencia práctica o “arte”. En los profesionales especialmente competentes se reconoce un ejercicio “artístico” de su labor. Dicho arte es un tipo de saber, es una forma de uso de la inteligencia que difiere del “conocimiento profesional” o información profesional aportada por las instituciones educativas superiores. Estas condiciones manifiestan la particularidad que puede presentar el ejercicio docente.

Concebir al profesor, y como consecuencia a la enseñanza, de esta forma supone alejarse de principios positivistas sobre el modo de hacer ciencia, y representa una aproximación cualitativamente distinta. La investigación sobre el pensamiento del profesor asume un principio de singularidad de las situaciones educativas. Cada aula consiste en una única combinación de personalidades, constricciones y oportunidades, no busca emitir leyes generalizables acerca de los fenómenos que estudia. Las premisas metodológicas son distintas: los criterios de validez interna y externa se cambian por el de validez situacional (Pérez Gómez, 1987).

Los cambios en los principios conceptuales determinan también transformaciones en las estrategias de investigación. En primer lugar, los autoinformes de los profesores juegan un papel importante como método de recopilación de información. En segundo lugar, el análisis estadístico inferencial no es esencial sino que se aplican estadísticos descriptivos. En tercer lugar, no se necesitan grupos control, ya que los diseños que se utilizan no son experimentales (Marcelo, 1987).

La investigación sobre pensamientos del profesor asume algunos de los principios de la metodología fenomenológica, en el sentido de indagar situaciones y problemas individuales, únicos y específicos. El concepto de individualidad no ha de entenderse como

sujeto único, sino que la unidad individual de estudio puede ser un profesor, una clase, un colegio, una comunidad, un sistema, etc. Se entiende por *sistema* cualquier conjunto de elementos activamente relacionados entre sí, que operan como una unidad integrada. (Bany & Johnson, 1975; Howell, 1979; Marcelo, 1987; Myers, 1995; Pérez Gómez, 1987).

Al respecto Munby (Clark y Peterson, 1990) sostiene, que la mejor manera de presentar sus resultados es mediante el estudio de casos. Su informe contiene extractos de 14 casos que ilustran amplias diferencias existentes en el pensamiento didáctico de docentes que pertenecen a la misma escuela, e incluso enseñan la misma materia. Recurre a estas diferencias en las creencias y principios de carácter idiosincrático para explicar cómo y por qué es inevitable que un mismo plan de estudios sea interpretado y aplicado de distinto modo por cada docente. Pero también se debe considerar que cada grupo tiene características particulares que lo hacen único.

Un grupo son dos o más personas que, más allá de unos cuantos momentos interactúan y se influyen entre sí y se perciben uno al otro como *nosotros*. “Un grupo social es un número de personas que sienten una identidad e interactúan de un modo regular y estructurado, con base en normas y metas compartidas.” (Kreitner, Kinicki, Gelles, Levine, Myers, 1998). Cada grupo, además de compartir metas, y tareas, también comparte la pertenencia a dicho grupo por designación externa. Sin embargo, cada grupo debe ser homogéneo en algún sentido. Los grupos tienen diferentes propiedades: integración, interacción, estructura, metas y normas. El nivel, grado o calidad de cada una influencia al resto y determina el aspecto dimensional del grupo.

Para ser aceptado en un grupo y mantener buenas relaciones interpersonales generalmente se debe estar conforme con las normas del grupo. Las normas son reglas aceptadas, por lo menos hasta cierto grado, por los miembros de un grupo dado para mantener una forma consistente de conducta. Representan juicios de valor respecto a formas de comportarse en grupo y se desarrollan durante la interacción. Para inducir a la conformidad con las reglas existen varios tipos de influencia. Un tipo de influencia son las sanciones positivas: lo que el grupo aprueba, el individuo lo apoya; lo que el grupo rechaza, el individuo también reprueba. El deseo de identificarse con el grupo también es un medio que induce conformidad. Entre más unido esté el grupo, mayor probabilidad existe de que

los miembros desarrollen opiniones uniformes y otras conductas de importancia para el grupo (Bany & Johnson, 1975; Myers, 1995).

En relación con las desviaciones de las normas, recientemente (Schön, 1994) se ha explorado la noción de desacuerdo productivo. En los Estados Unidos, en los ambientes de trabajo profesional y de toma de decisiones, de manera especial en las universidades de elite y en las empresas innovadoras, existe la actitud de que la expresión de desacuerdo es una fuente de ideas (creativas) y, por lo tanto, de aprendizaje. Un aprendizaje que se produce en el debate y en la manifestación libre de puntos de vista que pueden ser dispares y encontrados. Este hecho, que implica un reconocimiento del otro, como fuente de ideas e iniciativas, puede ser un camino para la participación en el cambio (todos podemos aportar iniciativas que van a tomarse en cuenta) que sirva para encontrar soluciones innovadoras a los problemas de la práctica.

Cada grupo debe tener al menos un líder. El docente es el líder formal del grupo, dado que está impuesto por la organización educativa. Se constituye como líder informal cuando el mismo grupo lo reconoce como tal. Para obtener el reconocimiento del grupo, el docente debe ser capaz de desempeñar ciertas conductas de liderazgo. Debe ser capaz de analizar problemas que inevitablemente surgen cuando un grupo de gente trabaja junta cotidianamente. Debe iniciar acciones para mejorar el ambiente laboral cuando sea necesario, y debe ser capaz de reaccionar apropiadamente cuando surjan situaciones que interrumpen el trabajo cotidiano. Por lo tanto, si se desea introducir un cambio importante en el plan de estudios, la organización o la enseñanza, el autor de la innovación no puede pasar por alto el pensamiento del docente y las características del grupo (Bany & Johnson, 1975; Colomina y Onrubia, 1996; Liston y Zeichner, 1990; Marcelo, 1987; Myers, 1995; Pérez Gómez, 1987; Richardson, 1990; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Schön, 1992).

Los sistemas de creencias o pensamiento didáctico de los docentes han sido investigados por Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) y han identificado cinco corrientes pedagógicas:

- Tradicional: En la que se considera al alumno como destinatario de una verdad universal e incuestionable. El papel del profesor es seleccionar las percepciones que darán sentido al mundo y alcanzarán el logro de la verdad.

- Activa: En esta corriente la enseñanza responde a la curiosidad y necesidades del niño. Intenta responder a los problemas que a él se le plantean. Es deseada y aceptada con gusto. *La actividad es la clave de esta perspectiva.*
- Crítica: Considera que la enseñanza debe centrarse en el momento histórico y social del proceso de formación de la conciencia del hombre ya que vive dentro de una sociedad y momento histórico dados.
- Técnica: El proceso de enseñanza - aprendizaje tiene un diseño muy estructurado. Se desarrolla una taxonomía de objetivos para medir la eficacia del proceso.
- Constructivista: Se considera la naturaleza propia del niño. Se acude a las leyes de la constitución psicológica del individuo y a las leyes de su desarrollo.

Las corrientes pedagógicas arriba comentadas son sostenidas implícitamente por los docentes aunque no en estado puro. Los mismos autores (Rodrigo, Rodríguez y Marrero; 1993) identifican tres ejes conceptuales de la enseñanza: racionalidad técnica (correspondiente a las teorías tradicional y técnica); racionalidad práctica o comunicativa (correspondiente a las teorías activa y constructivista); y racionalidad emancipatoria o crítica (que corresponde a la teoría crítica). El pensamiento didáctico de los docentes se refiere a los conocimientos asumidos e integrados como propios -autoatribuidos- y se emplean para interpretar el mundo. Influyen no sólo en la concepción sino en las propias prácticas de enseñanza -decisiones y acciones- de manera que estructuran y organizan su mundo profesional y contribuyen a reducir la necesidad de procesamiento de información.

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993) concluyen que es necesario conocer el pensamiento didáctico de los profesores sobre la enseñanza para provocar un cambio radical en los programas de formación y promover la calidad de la enseñanza en la escuela, desde una perspectiva innovadora.

Por otro lado, se reconoce que no es posible separar totalmente el rol del investigador del rol del práctico. Se enfatiza la investigación en la acción y la constatación de que el cambio tecnológico produce un cambio cada vez más incierto para las organizaciones lo que señala la necesidad de una planificación e intervención adaptativas. Así mismo, se resalta la importancia de estrechar la colaboración entre profesionales con perfiles diversos

y la relación entre investigadores académicos y profesionales de la empresa (Peiró, 1996). Pérez-Gómez (1987) coincide con lo anterior y propone la formación y perfeccionamiento del profesorado con un papel más activo en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención estratégica, señala cuatro supuestos básicos de reconceptualización didáctica que deben considerarse:

- El flujo de acontecimientos y transacciones (explícitas e implícitas) generalmente simbólicas que ocurren entre el alumno, el profesor y el contexto.
- El carácter singular de los procesos y transacciones de cada grupo de aula.
- Uso de un modelo de investigación que respete el espacio natural.
- Implicación del profesor en la investigación.

Lo anterior encuentra fundamento y explicación en la concepción de grupo como organización social. Cada grupo tiene su propio aspecto dimensional, determinado por la calidad de la integración, interacción, estructura, metas y normas. La interacción se refiere a el proceso que involucra las relaciones de un grupo de personas entre sí. La situación del grupo, los intereses, las actitudes y los motivos son interdependientes y determinan la interacción que se dé en un grupo determinado. La estructura es el resultado de la interacción entre los miembros del grupo. Se refiere a los patrones de posición de los integrantes del mismo. Puede ser formal, determinado por la docente; o puede ser informal, determinado por la interacción entre los miembros. Otros términos que se relacionan con la estructura o posición de cada individuo en el grupo son: estatus, posición, rol y rango. Las metas del grupo, ya sean aceptadas consciente o inconscientemente por el grupo, motivan a los miembros y esta motivación varía de acuerdo a cada meta y a cada miembro. Las normas definen la conducta esperada o deseada de todos los miembros. Ciertas formas de conducta son *socialmente* aceptables o no, en términos de las normas establecidas por el grupo en una esfera particular de actividad (Bany & Johnson, 1975). Por lo tanto, cada grupo es único por las circunstancias que lo constituyen.

Más recientemente, Liston y Zeichner (1990), Richardson, (1990), Rodríguez (1995), Schön (1992, 1994) indican que en la formación del profesorado deben reconocerse las teorías sociales, culturales y políticas de carácter implícito y explícito que sustentan la práctica docente. Sugieren inducir a la reflexión a los profesores para que sean capaces de

dar buenas razones de sus acciones educativas y así tener en cuenta y examinar las limitaciones a las que están sometidos en su actuación. Se trata de que los profesores adquieran cierta conciencia de sus propias creencias para que examinen su grado de precisión y justificación, para que consideren alternativas y sean capaces de apreciar los puntos de vista sociales explícitos e implícitos, propios y de los demás. La implicación del profesor en tareas, no sólo de docencia y regulación de intercambios conforme a reglas técnicas impuestas desde fuera, sino de elaboración de proyectos de análisis de procesos y resultados y nueva formulación de su intervención, genera una nueva perspectiva, denominada *investigación en la acción* (Pérez Gómez, 1987).

Hasta aquí se ha manifestado la importancia del pensamiento del docente, pero también se ha visto la estrecha relación que guarda con las características del grupo, del cual es líder. Ovejero (1996) señala que a lo largo de los últimos años estamos asistiendo a una progresiva aproximación entre la psicología de la educación y la psicología social. Esa aproximación se da en ambos sentidos: tanto los psicólogos de la educación como los psicólogos escolares van apropiándose, con toda legitimidad, y es muy positivo que así sea, de un enfoque psicosocial propio de los psicólogos sociales; y por otra parte, los psicólogos sociales se están preocupando cada vez más de los problemas educativos, aplicando sus teorías y sus conocimientos a resolver tales problemas. La psicología social educativa se interesa por la relación ente el individuo y el ambiente psicológico social de la escuela. Para entender la conducta de quienes participan en este ambiente, es necesario reconocer que su conducta y actitudes son afectadas por otros individuos, la organización social de la escuela, la dinámica de grupos educativos cuyas actividades están institucionalmente definidas, los varios usos de poder y control usados, y las influencias de grupo referentes a la motivación y el logro (Bany & Johnson, 1975).

En el campo de la comprensión lectora, Richardson (1990) desarrolló un estudio en el que pidió a los docentes participantes que describieran los videos en los que se les había grabado previamente y que explicaran sus razones para actuar según se observó en el video. De esta forma, surgieron premisas empíricas y no empíricas, y se discutieron en relación con otras premisas acerca de la enseñanza de la lectura basadas en investigación reciente. Al final de cada sesión, surgieron acciones alternativas en las que la docente estaba

interesada en probar dentro de su salón de clases. Las investigadoras hicieron reuniones grupales con todos los participantes en el estudio. El objetivo de estas reuniones fue explorar las normas culturales de la organización escolar que pudieran afectar el programa de lectura de la escuela, e introducir un proceso que permitiera a los docentes continuar discutiendo prácticas y sus justificaciones, entre ellas.

Por lo anterior se puede concluir que la reflexión del docente es muy importante ya que puede conducir hacia el cambio. Dicho cambio sería deseado por el mismo docente en función de su propio análisis de las circunstancias que le atañen, las características de la tarea y las necesidades del grupo del que se constituye como líder formal. Pero esta tarea no puede ser llevada a cabo sin delimitar la o las tareas hacia las que se refiere.

En el caso de este estudio se abarca sólo la comprensión lectora. Los objetivos son hacer explícito el pensamiento didáctico y describir la práctica profesional del docente en una escuela, en relación con la comprensión lectora. Para lograr estos objetivos se utilizan los recursos de los estudios cualitativos de tipo etnográfico. A continuación se comentan brevemente las características de este tipo de investigación.

2.3 Justificación Teórico-Metodológica.

Las características deseables en una investigación de corte cualitativo según Lincoln (1997) deben ser cinco:

1. Imparcialidad.
2. Autenticidad ontológica.
3. Autenticidad educativa.
4. Autenticidad catalítica.
5. Autenticidad táctica.

Al hacer un análisis profundo de estos criterios, se hace referencia a 10 aspectos que dan cuenta de los mismos. Dichos aspectos, deseables en una investigación que se precie de ser cualitativa, son:

- Considerar estándares que contribuyan a la investigación cualitativa.
- Reconocer que nada es absoluto sino contextual.

- Reconocer que es de, está en y sirve para la comunidad que se ha estudiado por lo que debe incluir ideas implícitas sobre valores, servicio, justicia y acción social.
- Debe oponer resistencia al silencio en el sentido de reconocer quién habla, a quién se habla, para quién se habla y con qué propósitos.
- Contener un alto grado de conciencia para discriminar diferencias sutiles en los estados personales y psicológicos propios y de los demás.
- Sentido de reciprocidad que se refiere a compartir intensamente para que ambas partes se abran a la investigación.
- Reconocer y considerar la dignidad humana, justicia y respeto interpersonal.
- Tener en cuenta que el desarrollo de la investigación conlleva la obligación de compartir los beneficios que ésta provea.
- Conciencia y compromiso con lo que se está viviendo y sintiendo, sin evaluar.
- Deseo de aportar algo positivo como resultado de la investigación.

Este sentido de reciprocidad, de reconocimiento de la dignidad humana, justicia y respeto interpersonal, deseo de compartir y aportar algo positivo, así como conciencia y compromiso con lo que se vive en la investigación también es comentado por Isakson y Boody (1993) quienes mencionan la utilidad y posibilidad de crecimiento como maestra al ser apoyada por un etnógrafo con intereses distintos a los suyos pero que finalmente convergieron.

Entre los métodos de exploración útiles para éste tipo de investigación se encuentran las entrevistas, cuestionarios, escalas y listas, la observación, la interpretación de datos, la grabación en videos, las fotografías, el estudio de documentos y el diario del investigador (Santos, 1990).

El método de estimulación del recuerdo (Clark y Peterson, 1990) consiste en reproducir en audio o video una sesión de enseñanza. Esto sirve para facilitar a la docente el recuerdo y para que pueda así informar sobre sus pensamientos y decisiones durante la misma. Los informes y comentarios se audiogrababan, transcriben y someten a análisis de contenido.

En cuanto a entrevistas se refiere pueden mencionarse tres tipos: La entrevista clínica o abierta, la entrevista semi-estructurada y la entrevista estructurada. La entrevista clínica corresponde al método clínico desarrollado por Piaget (1978; Castorina, Lenzi, Fernández, 1986; Seda y Pearson, 1991). Esta entrevista consiste en hacer hablar libremente al

entrevistado y descubrir las tendencias espontáneas del mismo. Se interesa en conversar siguiendo el rumbo de la conversación que toma el entrevistado, sin desviarlo; y al mismo tiempo tener en todo instante alguna hipótesis de trabajo, alguna teoría justa o falsa que comprobar; evitando la sugestión. Su propósito es descubrir y describir el conocimiento del entrevistado y sus procesos de razonamiento sobre la base de su reacción a tareas específicas. Inicia con una pregunta abierta, una vez obtenida la respuesta el entrevistador forma hipótesis acerca de las creencias y entendimientos del entrevistado.

Las entrevistas semi-estructuradas se inician con preguntas más relacionadas al texto (o contexto) que en las entrevistas abiertas. Se diseñan para considerar el contenido específico del texto. Si la respuesta no llena la intención de la pregunta o su extensión, la maestra/entrevistador hace otra pregunta para clarificar o vuelve a presentar la pregunta anterior para hacerla más comprensible (Pineda, 1996; Seda y Pearson, 1991).

La entrevista estructurada atiende a un cuestionario predeterminado y a él se ciñe única y exclusivamente.

En cuanto a la observación de los procesos de interacción en el aula Onrubia, Lago y Pitarque (1996) sugieren que debe considerar diez dimensiones. Tales dimensiones son:

- Las intenciones educativas.
- El ajuste entre actividades y características de los alumnos.
- El control sobre la tarea y en manos de quién está, maestro o alumnos.
- La diversidad y contingencia de las ayudas.
- La reducción cuantitativa y cualitativa de las ayudas.
- La diversidad y contingencia de los recursos de introducción de información nueva.
- La diversidad y contingencia de los recursos de elaboración y re-elaboración de información.
- Los dispositivos y recursos de seguimiento.
- La detección y reparación de incomprensiones.
- Los factores motivacionales.

También sugieren que la observación en el aula debe negociarse y definirse, en colaboración con el docente, los objetivos de la observación, el contexto y procesos de

ORGANIZADOR DE LOS REPORTES DEL DOCENTE (*Ver la figura II, pág. 29*)

El pensamiento didáctico, creencias y valores de la docente sobre comprensión lectora, que se divide en reflexiones respecto a dos aspectos: su práctica docente y su conocimiento sobre los alumnos.

Las reflexiones respecto a su práctica docente.

Se divide en tres rubros: 1)La labor docente; 2)La comprensión lectora; 3)La tarea o actividad.

1)La labor docente:

Se refieren a las reflexiones de la maestra sobre sus características y necesidades como docente en relación con la enseñanza–aprendizaje de la comprensión lectora. Son comentarios que generalmente inician con: "Yo creo..."; "Los alumnos necesitan..."; "Los alumnos tienen..."; "Es importante que..."; "Yo pienso..."; "Mi experiencia es..."; "He visto que..."

Ejemplo: "Y para mí sí ha sido importante que todos los niños siempre vayan en el mismo nivel, que tengan los mismos apuntes, que tengan los mismos ejercicios, para mí sí es importante."

2)La comprensión lectora:

Se subdivide a su vez en tres rubros: a)Definición y características; b)Enseñanza; c)Evaluación.

a)Definición y características: Esta categoría incluye aquéllos comentarios en los que la docente explica qué es la comprensión lectora y la describe o da ejemplos al respecto. Otros comentarios que definan conceptos relacionados como por ejemplo "buen lector", también pertenecen a esta categoría.

Ejemplo: "Es adquirir, hacer propio el conocimiento o hacer propia la información".

b) Enseñanza: Los comentarios que pertenecen a éste rubro son todos aquéllos que explican lo que hace la docente para lograr la comprensión.

Ejemplo: "Explicarlo a nivel grupal, eso les va aclarando la idea de lo que está mal para que lo vayan corrigiendo".

c) Evaluación: Se refiere a la información que explica las maneras en que la docente obtiene información sobre el logro o el nivel de rendimiento respecto a la comprensión.

Ejemplo: "Fue una evaluación para mí sin necesidad de hacerlo numéricamente. Simplemente viendo quién si entendió lo que leyó, quién no lo entendió y el hecho de hacerlos partícipes".

3) La tarea o actividad:

Implica el conocimiento de la maestra sobre las características de la comprensión lectora. Este nivel se subdivide en: a) Los objetivos; b) Las características; c) La complejidad.

a) Los objetivos: Incluye aquéllos comentarios en los que se aclara el propósito de la sesión. Frecuentemente se utilizan frases que inician con "Yo quería..."; "El objetivo era..."; "La intención era...".

Ejemplo: "el objetivo era solamente la lectura de comprensión, el que puedan sacar ideas de un texto y puedan hacer inferencias."

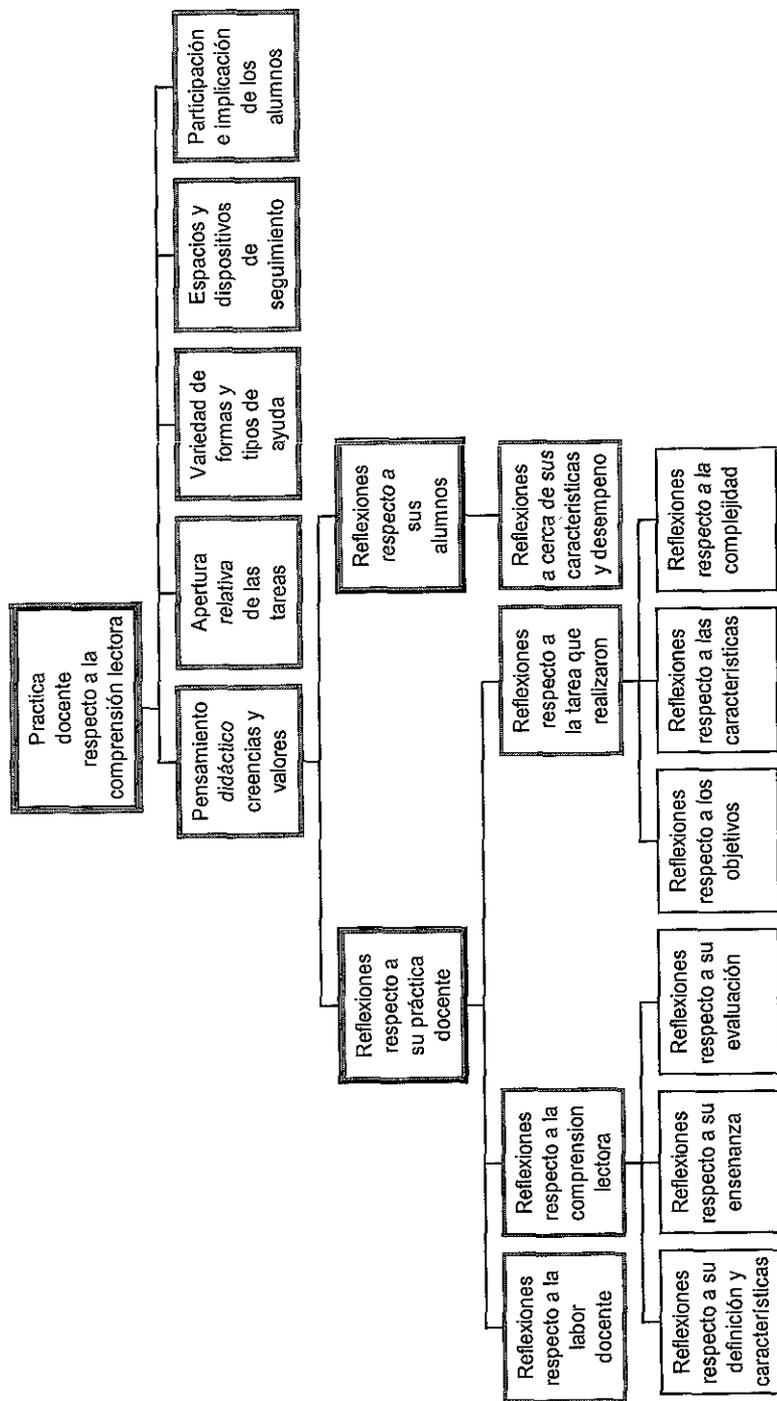
b) Las características: Se refiere a las frases que explican lo que se hizo y las cualidades del material empleado.

Ejemplo: "Trate de buscar lo que de alguna manera, el lineamiento de la escuela persigue. Que a pesar de que sean preguntas, que no sean tan obvias".

c) La complejidad: Este rubro menciona el grado de complejidad de la actividad o tarea y las explicaciones que al respecto comente la docente.

Ejemplo: "Esta lectura es un poco complicada en cuestión de palabras."

Figura II: ORGANIZADOR DE LOS REPORTES DE LA DOCENTE



Basado en Colomina y Onrubia, 1996.

El conocimiento sobre los alumnos.

Incluye aquellos comentarios en los que la maestra manifiesta conocimiento acerca de las características de los alumnos y/o define o describe el nivel de rendimiento de sus alumnos.

Ejemplo: “Una inferencia lo pueden hacer más fácilmente. Es una generación mejor en ese sentido, que pueden hacer inferencias o relaciones con su experiencia, con su vida.”

Apertura relativa de las tareas. Se refiere a el tipo de tareas que se propongan, su grado de cierre o apertura, y el margen de decisión que dejen a los alumnos en cuanto a los objetivos de la tarea, el producto final a obtener y los medios a utilizar para ello.

Ejemplo: “Entonces ellos también por medio de votos, deciden si es en casa o si es grupal o si lo prefieren hacer por equipos en silencio; o sea, vamos variando un poco.”

Variedad de formas y tipos de ayuda. El aprendizaje demanda una amplia diversidad de actuaciones de ayuda y soporte por parte de la docente, utilizada en forma contingente a la actuación de los alumnos. Dar respuesta directa, ofrecer un modelo a seguir, repetir la pregunta del alumno, formularla nuevamente, remitir a un material de apoyo o de consulta, remitir a otro(s) alumno(s), dar pistas, hacer preguntas, pedir la reconstrucción de lo realizado son diversas formas de ayuda que la docente puede emplear ante una demanda o dificultad de los alumnos.

Ejemplo: “Pero ya se que fulanita no puede... entonces; fulanita, vente aquí a mi escritorio.”

Espacios y dispositivos de seguimiento. Es la obtención de información y valoración sobre la marcha de la actuación de los alumnos que pueda obtener la docente durante su clase. En estrecha relación con el rubro anterior, la docente podrá, en principio, emplear con mayor flexibilidad y ajuste las distintas formas de ayuda si dispone de información sobre cómo los alumnos están realizando las tareas y comprendiendo los contenidos de que se trate. Por ello, la presencia de estos espacios y dispositivos de seguimiento es un indicador relevante desde el punto de vista del proceso de aprendizaje.

Ejemplo: “Trato de hacer que la lea y me diga exactamente qué es lo que no entiende. Al leerla me doy cuenta de que la está leyendo mal.”

Participación e implicación de los alumnos. Son los espacios para que los alumnos manifiesten sus dudas, dificultades, sugerencias e intereses en relación con los temas abordados en clase. Resulta relevante que sea sencillo y posible que los alumnos puedan manifestar sus dudas, dificultades y bloqueos en el proceso de aprendizaje, que puedan hacer propuestas y sugerencias, o plantear algunos de sus intereses en relación con los temas que se van abordando en las clases.

Ejemplo: “Eso se podría dar en una puesta en común. Sería reunirte y platicar sobre lo que hiciste en el día.”

Considerando la gran importancia que tiene el pensamiento de los docentes en su práctica profesional que resulta en marcadas diferencias en la enseñanza; las diversas habilidades que se requieren para lograr comprender un texto y las también diversas estrategias que puede ser necesario enseñar; se diseñó el presente estudio de casos, apoyado por los siguientes autores: Buendía E. L.; Cólás B. P.; Hernández P.F.,1998; Newman, 1997; Pérez Gómez, 1987; Richardson, 1990; Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993; Rodríguez, 1995; Schön, 1992; 1994.

En esta investigación se reconoce que el ejercicio docente está definido en función de varias creencias y principios de carácter idiosincrático, que lo constituyen como “único” por su particularidad. Por esta razón se decidió realizar un estudio de casos cuyas características objetivos y en general el método de investigación que se detallan en las siguientes páginas.

III. MÉTODO

3.1 Objetivos.

Los objetivos de la presente investigación fueron:

a) Explicitar el pensamiento didáctico del docente acerca de su función y sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje en cuanto a la comprensión lectora en el contexto de su práctica en el aula.

Se plantearon las siguientes preguntas:

*¿Cuál es el pensamiento didáctico, creencias y valores de los docentes sobre su función docente relacionada con la comprensión lectora?

*¿Cuál es el pensamiento didáctico, creencias y valores de los docentes sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje en cuanto a la comprensión lectora?

*¿Qué entienden los docentes por comprensión lectora?

*¿Cuáles estrategias se utilizan en la instrucción?

*¿Cómo evalúan la comprensión lectora?

*¿La evaluación de la comprensión lectora corresponde a la instrucción provista por el docente?

3.2 Escenario.

El presente estudio se llevó a cabo en una escuela privada mixta, de nivel socioeconómico alto. Específicamente, se realizó en una escuela judía ubicada en Huixquilucan en el D.F., entre las colonias Bosques de las Lomas, la Herradura y Tecamachalco. En esta escuela se promueve la continua actualización de las docentes con invitaciones a cursos diversos y lectura de artículos variados.

3.3 Selección de los casos estudiados.

Se filmó a los docentes que imparten clase de español en 4°, 5° y 6° grado de primaria. En cada nivel existen dos grupos de 20 alumnos en promedio. En cada grupo, un solo docente atiende a ambos grupos en diferente turno, diariamente.

Entre los docentes que participaron, no existe un estándar de formación. Es decir, no todos tienen la misma preparación. Mientras que algunos tienen grado de Licenciados en un área distinta (contabilidad o derecho), existen otros quienes cuentan con constancia de estudios de Licenciatura avalado por la Universidad Pedagógica Nacional, y existen otros casos que cuentan con Título de Licenciatura y cursos de Educación Personalizada. Ellas recibieron la información pertinente respecto al presente estudio para despertar su interés y motivar su participación voluntaria.

3.4 Materiales.

- Videocámara.
- Videocassettes.
- Audiograbadora.
- Audiocassettes.

3.5 Instrumento.

Se utilizó el “organizador de los reportes del docente” que fue presentado y aclarado en detalle dentro del marco teórico en la sección 2.3 (Justificación Teórico- Metodológica p.27).

3.6 Procedimiento

1.Video-grabación de 9 sesiones (3 por docente), en las que se desarrollaron actividades relacionadas con la comprensión lectora. Filmación de las sesiones de principio a fin, sin considerar la variación de tiempo, sino el momento en el que la maestra considera adecuado iniciar la actividad o evento y el momento en el que considera que el evento ha terminado.

Consideración de los horarios de la escuela de manera que no se filme dos veces en el mismo horario. En la escuela donde se desarrolló el estudio, las 8 sesiones o módulos diarios duran 45 minutos cada uno.

Las actividades que se observaron fueron:

a) lectura y sus diversas modalidades (individual, en grupo, lectura en voz alta de la maestra, con intención de desarrollar posteriormente una actividad de aprendizaje como parte del tema que se abordará, o con intención de entretenimiento y/o recreación);

b) las explicaciones de la maestra; y

c) las interacciones que ocurran entre docente y alumnos.

d) las interacciones que ocurran entre alumnos.

2. Descripción del video en tres momentos: antes, durante y después de la lectura, e

3. Identificación las acciones de carácter estratégico realizadas por la docente en cada momento.

4. Entrevista semi-estructurada utilizando el método de estimulación del recuerdo, que fue explicado oportunamente dentro del marco teórico. Por lo tanto de cada sesión video filmada se obtiene una entrevista

5. Audio-grabación y transcripción de entrevistas.

6. Observación de los videos y

7. Comparación con los comentarios audio grabados y transcritos que al respecto hizo el docente, con el fin de explicitar las teorías, creencias y valores de la docente sobre su función y la dinámica de la enseñanza – aprendizaje en cuanto a la comprensión lectora.

8. Explicitación de las técnicas o métodos de enseñanza para mejorar la comprensión lectora de los alumnos, el contexto en el que se aplicaron y los resultados obtenidos.

Es importante mencionar que previamente, se desarrolló un estudio piloto. En dicho estudio se explicitó el pensamiento didáctico de una docente acerca de su función y sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje en cuanto a la comprensión lectora, en el contexto de su práctica en el aula. Los resultados de ese estudio incluyen la descripción de su práctica profesional. La investigación se realizó en una escuela privada mixta de nivel socioeconómico alto. Se filmó la clase del 3er. grado de primaria. En ese nivel existían dos

grupos de 18 alumnos cada uno. La misma docente atendía a ambos grupos en diferente turno, diariamente. Se trabajó con esta docente de 3er. grado de primaria y sus 36 alumnos.

3.7 Criterios de clasificación de la información.

Transcripciones de los informes audiograbados y comentarios de los docentes durante la observación de las videograbaciones.

Análisis de acuerdo a cinco tipos diferentes de información utilizando el organizador de los reportes de los docente (Ver “Organizador de los reportes del docente” p.27).

Comparación de lo reportado por los docentes con lo observado en los videos. Para comparar las acciones de los docentes con sus reportes se dividió la sesión en tres partes (antes de la lectura, durante y después). Se identificaron todas las acciones que tienen un mismo propósito (Anexo 1).

Descripción sus sistemas de teorías, creencias y valores respecto a la enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora.

Ejemplo: Actividad estratégica antes de la lectura. Activación del conocimiento previo: la maestra da información gramatical, pide definición de vocabulario y expande las participaciones de los niños al respecto.

Identificación de los comentarios que sobre cada acción haya hecho el docente.

Comparación de la información obtenida con lo informado en la literatura, reseñada en este documento, para explicitar el pensamiento didáctico de cada docente acerca de su función y sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje en cuanto a la comprensión lectora en el contexto de su práctica en el aula.

Elaboración de las conclusiones de cada caso, al terminar cada sección de resultados.

Determinación de las coincidencias y discrepancias entre todos los docentes participantes y relaciones entre los patrones de pensamiento y las acciones realizadas dentro del aula utilizando los criterios presentados en el marco teórico.

A continuación se presentan los resultados de esta investigación. Se dividen en tres apartados ya que cada uno corresponde a un caso de estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

DOCENTE “A”

Resultados obtenidos a partir de la observación de los videos. (Anexo 2)

En el siguiente cuadro se muestran las acciones que realizó la docente durante las sesiones videofilmadas. Los temas y nombres con los que se identifica cada sesión aparecen en la primera columna. Las siguientes columnas corresponden a los tres momentos en los que se dividió la sesión para su análisis.

SESIÓN	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
<u>La carta</u>	a) Introducción al tema y a la clase.	a) Lectura dirigida b) Organizó el trabajo en equipos.	a) Supervisa el trabajo.
<u>El resumen</u>	a) Introducción al tema. b) Estableció el propósito. c) Explicó el concepto principal.	a) Lectura dirigida. b) Elabora la conclusión. c) Lectura en silencio.	a) Introduce a la actividad. b) Supervisa el trabajo. c) Confirma y completa respuestas.
<u>El cubo</u>	a) Introducción al tema. b) Activó el conocimiento previo. c) Estableció el propósito.	a) Lectura dirigida por la maestra.	a) Supervisa el trabajo.

A continuación se presentan los comentarios que hizo la docente en relación a las sesiones videofilmadas.

Explicaciones de la docente en relación con su actuación. (Anexo 3)

A) Respecto a la primera sesión, comentó:

El objetivo era hacer una carta mediante una lectura de comprensión y seguir instrucciones. Comentó que relacionó la elaboración de la carta y la comprensión lectora porque en el libro de español de la SEP venía un ejercicio en el que los niños tienen que leer el ejercicio y tienen que interpretar las instrucciones que se daban. Además, venía en el libro unas preguntas, acerca de las cartas que están en el libro, que tenían que contestar.

Añadió que redactó una carta para ponérselas como ejemplo. Aunque los alumnos en su ejercicio leyeron dos cartas, ella puso una tercera para que ellos, a la hora de redactar, tuvieran un punto de comparación.

Comentó que en el libro de la SEP venía un ejercicio, los niños tenían que leer el ejercicio, interpretar las instrucciones que se dan, trabajar en equipos para hacer la carta y para intercambiarla después.

B) En relación a la segunda sesión.

Comentó que sus objetivos fueron sacar la idea principal y elaborar un resumen. Durante la sesión, los alumnos tenían que leer y entender lo que leyeron para que supieran cuál era la idea principal. Señaló que la idea principal es muy importante para que entiendan lo que están leyendo y sobre todo para que puedan hacer resúmenes, ya que al resumir, al sacar la idea principal no tienen que sacar tanto.

Señaló que esta clase es como un repaso porque esto lo han venido viendo a lo largo del año. Estaban leyendo un texto, párrafo por párrafo, para que los niños puedan sacar la idea principal. Primero leyó ella para que los alumnos pongan más atención. Si nada más lee ella, los niños se dispersan fácilmente. Se concentran más cuando ellos leen. También hay palabras que los niños no entienden entonces, en ese momento le preguntan. Comentó que trató de sacar la idea principal para que ellos vieran cómo la sacó. Para que ellos se dieran cuenta de cuál es la idea principal y al finalizar vean cómo elaboramos el resumen. Respecto a la conclusión comentó que lo hizo para que ellos se dieran cuenta de cuál era la idea principal y al finalizar vieran cómo elaboraron el resumen con las ideas principales.

C) En cuanto a la tercera sesión.

Explicó que inició la sesión, para la construcción de un cubo, por medio de la lectura de comprensión; aunque primero repasaron un poquito lo que es un cubo.

Comentó que empezaron a hacer el ejercicio en el libro. Primero leyeron el ejercicio que era de saber con cuántos cubos construían un edificio y después, en la siguiente página, estaba la construcción del cubo. Comprensión era nada más como tenían que hacer el cubo. Leerlo y saber cómo lo hacían. Si no lo leyeron y no lo entendieron, no les hubiera quedado el cubo. Sobre los dibujos en el pizarrón, comentó que eran patrones

para saber cómo construir el cubo. Para que ellos no tuvieran problemas y sobre todo, les puso las pestañas ahí, para que ellos las vieran.

La docente expresó que caminó alrededor de los alumnos para observar lo que están haciendo. Para apoyarlos cuando tuvieran dudas.

Hasta el momento, se han mencionado y descrito las acciones de la docente, así como se han transcrito los comentarios que hizo al respecto. A continuación se compararán dichas acciones y comentarios con la teoría que fundamenta este estudio.

Comparación de las acciones y comentarios con la teoría.

Durante las videofilmaciones se observó el uso de las siguientes estrategias:

- Activación del conocimiento previo. Se observó en las tres sesiones. Estrategia específica de lectura para llevarse a cabo antes de la misma (Díaz-Barriga y Hernández, 1997)
- Establecimiento del propósito de la sesión. Se observó en dos videofilmaciones. Estrategia autorreguladora (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).
- Identificación de la idea principal. Se observó en una sesión. Estrategia de Representación Textual (Orrantia y Sánchez, 1994).
- Elaboración imaginal. Se observó en dos filmaciones. Estrategia específica de lectura que se lleva a cabo durante la misma (Díaz-Barriga y Hernández, 1997)
- Subrayado como apoyo a la lectura. Se observó en una ocasión. Estrategia específica de lectura que se lleva a cabo durante la misma (Díaz-Barriga y Hernández, 1997)
- Modelaje. Se observó en una sesión. Procedimiento durante el cual se demuestra a los estudiantes exactamente cómo aplicar un concepto. Parte del modelo de instrucción estratégica conocido como “*Instrucción Directa*” (Gersten, Woodward y Darch, 1986).
- Práctica guiada. Se observó en dos ocasiones. Procedimiento durante el cual la docente dirige a los estudiantes en la práctica de conceptos. Parte del modelo de instrucción estratégica conocido como “*Instrucción Directa*” (Gersten, Woodward y Darch, 1986).

- Elaboración de resumen. Se observó en una sesión. Estrategia específica de lectura que se realiza después de la misma con el propósito de evaluarla (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).
- Observación como técnica de evaluación (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992). Se observó en todas las videofilmaciones.
- Entrevista o interrogatorios orales como técnicas adicionales de evaluación informal (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992). Se observó en una de las sesiones.
- Construcción de significados. Se observó en las tres ocasiones. Parte de la definición de *Comprensión lectora* desarrollada por Díaz-Barriga y Hernández (1997). Presenta una variante, está dirigida y determinada por la docente.

Durante las entrevistas se obtuvieron los siguientes comentarios respecto a las acciones realizadas:

- Activación del conocimiento previo. *“Les cuesta más trabajo en Español... (extraer las ideas principales) ...cuando les pongo alguna lectura de comprensión, les cuesta más trabajo hacerlo que en Historia. ¿Por qué crees que les cuesta más trabajo? Porque está más encaminada, está más enfocado. Ellos al ver el título hacen uso de su conocimiento previo y ya se les facilita. Saben que estamos hablando de una cultura, que estamos hablando de algo que ya sucedió, en fin. No sé realmente por qué pero se les facilita mucho en Historia”.*
- Identificación de la idea principal. *“Sacar la idea principal de cada tema es algo muy importante para mí.”*
- Representación textual. *“¿Qué tan hábiles son tus grupos para comprender? Les cuesta mucho trabajo. Si tú pones un ejercicio de comprensión de lectura y las respuestas están claras dentro de la lectura, los niños sacan una calificación excelente. Pero si las respuestas no están tan claras es decir, están implícitas, a los niños les cuesta mucho trabajo hacerlo”.*
- Elaboración imaginaria. *“Tenemos que poner en juego la imaginación para llevar al niño a la comprensión. Poner lecturas muy sencillas y que el niño se lo imagine y de ser posible hasta que lo dibuje”.*

- Modelaje. ¿Por qué estas escribiendo en el pizarrón? *Para que los niños se den cuenta de cuál es la idea principal y al finalizar vean cómo elaboramos el resumen con las ideas principales.*
- Práctica guiada. “¿Por qué es importante que los niños aprendan a hacer resúmenes? ...*es muy importante para su vida...* Y el papel del maestro, o tú papel... *Es ayudarlos, ayudarlos a eso.* ¿Qué es lo que tienes que hacer o lo que se hace regularmente cuando un niño no está diciendo brevemente lo que hay en el párrafo? *Le ayudamos, lo tenemos que ayudar porque realmente les cuesta mucho trabajo. Entonces decirle: Mira, fíjate bien, te esta diciendo aquí determinada cosa. ¿No podríamos poner esto? Uno lo va encauzando y encauzando. Es que eso es únicamente a base de entrenamiento. Realmente también a los adultos nos cuesta mucho trabajo, no es tan sencillo.*
- Elaboración del resumen. ¿Por qué es importante que los niños aprendan a hacer resúmenes? *Porque es muy importante para su vida diaria, para su vida de estudiante ya que al resumir van a aprender a estudiar.*
- Observación como técnica de evaluación. ¿Para qué caminas alrededor de sus mesas? *Para estar observando lo que están haciendo. Para que si tienen alguna duda o algo, yo los apoyo. Para ver qué están haciendo, cómo lo están haciendo y ayudarles si tienen algún problema.*
- Construcción de significados. ¿Cómo sugerirías que se trabajara la comprensión lectora? *Primero poniéndoles textos muy sencillos para que ellos los lean y comentarlos. Pero después de comentarlos con ellos, nosotros darles una pequeña explicación.*

En seguida se presentan otros comentarios que hizo la docente durante las entrevistas. Estos comentarios versan sobre las reflexiones respecto a su práctica docente y respecto a sus alumnos, en relación con la comprensión lectora. (Anexo 4)

Comprensión lectora.

Definió comprensión lectora con las siguientes palabras. *“Entender lo que estás leyendo... ...no tienen que poner las palabras del autor o las palabras que están en el texto; sino que ellos deben explicarlo con sus propias palabras.”* En esta definición se encuentra el primer componente de la lectura que señala Orrantía y Sánchez (1994), el Significado Lexical. Dicho componente se relaciona con el reconocimiento de palabras que implica extraer el significado de las mismas. La anterior definición coincide con la estrategia de enseñanza que señaló la docente. Al respecto, comentó: *“Creo que lo primero que hay que hacer es que el niño lea, lea perfectamente y entonces en el momento de leer, ya que empiece a comprender...”* Esto se vincula con las actividades de microprocesamiento que son de carácter relativamente automático relacionados con subprocesos de codificación de las proposiciones como la identificación de grafías e integración silábica, reconocimiento y análisis de palabras, análisis y codificación de reglas gramaticales y sintácticas pertinentes y establecimiento de proposiciones. Al preguntarle *“¿Cómo te das cuenta de que sí comprendieron o no?”*, la docente respondió *“- En el momento en que sacan su idea principal. En ese momento. Si el niño te está repitiendo todo lo que dice el párrafo, es que realmente no entendió ni lo que tiene que hacer ni lo que está leyendo.”* Esto coincide con la teoría cuando dice que una reproducción exacta del nuevo conocimiento puede ser señal de que no ha sido relacionado con el conocimiento previo y por lo tanto, difícilmente será significativo (Spiro, 1977).

En lo anterior se muestra congruencia entre la concepción de la comprensión lectora, la estrategia de enseñanza y la evaluación de la misma. Sin embargo, la docente también mencionó *“Tienen que entender lo que leen, comprender lo que leen para que sepan cuál es la idea principal. Si no leyeran, no podrían hacer nada.”* En esta declaración se observa que el interés de la maestra va más allá del Significado Lexical. Para identificar ideas principales se requiere manejar otro componente de la lectura: La Representación Textual. Este componente implica organizar los significados en proposiciones, reconstruir relaciones entre proposiciones, extraer el significado global y asignar significado a categorías funcionales (Orrantía y Sánchez, 1994). Es decir, la maestra reconoce que la comprensión lectora implica algo más que parafrasear las ideas del texto. Sin embargo, cuando se le preguntó qué espera de su grupo, ella respondió *“Que los niños comprendan*

lo que leen. Que entiendan exactamente qué es lo que están leyendo porque así les será más fácil estudiar, más fácil hacer sus resúmenes. No necesariamente que saquen la idea principal sino que entiendan lo que leen.”

Al hablar del desempeño de sus alumnos comentó *“Si tú pones un ejercicio de comprensión de lectura y las respuestas están claras dentro de la lectura, los niños sacan una calificación excelente. Pero si las respuestas no están tan claras es decir, están implícitas, a los niños les cuesta mucho trabajo hacerlo.”* También comentó que *“Lo que les cuesta trabajo es cuando la respuesta no está precisamente implícita en la lectura sino que ellos tienen que razonar y tienen que contestar por ellos mismos, eso sí les cuesta mucho trabajo.”* Esto se refiere al tercer componente de la lectura, la Representación Situacional. Al respecto, la docente mencionó *“- No tienen problemas en la comprensión explícita. –No, en la explícita no. La tienen en la implícita y sobre todo también cuando tú les preguntas ¿qué opinas acerca de esto? En dar la opinión acerca de un párrafo de lo que leyeron les cuesta mucho trabajo.”* La Representación Situacional se refiere a la movilización de los conocimientos previos y está estrechamente relacionada con los macroprocesos. Tales macroprocesos son: la integración de proposiciones, integración y construcción coherente del significado global del texto, y construcción de un modelo mental o de la situación.

En otras palabras, aunque la definición de comprensión lectora que ofreció la docente, su estrategia de enseñanza y evaluación coinciden en manejar el primer componente de la lectura, el Significado Lexical o los microprocesos; su interés va más allá de esto. Está consciente de que sus alumnos no manejan las actividades de macroprocesamiento (Díaz-Barriga y Hernández, 1997) y/o los otros dos componentes básicos de la lectura, la representación textual y situacional (Orrantía y Sánchez, 1994).

Al pedirle una sugerencia para trabajar la comprensión lectora, comentó: *“Con ejercicios y ejercicios... ..pero no es cosa de un día para otro, es cosa de mucho tiempo, de mucho ejercicio. Si nosotros empezamos desde primer año serían 6 años de estar retomando el mismo tema y cada día lo mismo y lo mismo, y darle mucha importancia a la comprensión de lectura.”* Esto coincide con la definición de aprendizaje estratégico elaborada por Díaz-Barriga y Hernández (1997) en la que señalan que son varias habilidades y procesos que están en constante perfeccionamiento.

Por otro lado, es importante considerar la función del docente desde la perspectiva de este caso. Al respecto, comentó “- *Cuando yo leo un párrafo, yo pregunto y voy preguntando a los más niños que yo puedo, que me digan cuál es la idea principal del párrafo que acabo de leer. Si ellos no se acercan a lo que yo quiero, los voy encauzando hasta lograr que se acerquen, o si no lograron absolutamente nada, yo lo pongo en el pizarrón. – ¿Las participaciones se deben de acercar a lo que tú esperas? – A lo que yo espero, exactamente. A lo que yo espero y que de antemano ya estuve estudiando. Sí, porque hay muchas posibilidades pero para eso trato de ponerles lecturas fáciles.*” Por tanto, el pensamiento didáctico de la docente al respecto se identifica con la corriente pedagógica tradicional en la que el papel del docente es seleccionar las percepciones que darán sentido al mundo y alcanzarán el logro de la verdad (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Sin embargo, el papel del alumno no coincide con lo anterior. Al preguntarle por el objetivo de una de las sesiones, el diálogo fue el siguiente: “- El objetivo era elaborar el cubo a través de... - *De la lectura de comprensión. Que fueran siguiendo los pasos, que lo fueran haciendo. Comprensión era nada más como tenían que hacer el cubo. Nada más, leerlo y saber cómo lo hacían. Sí, porque si no lo leyeran y no lo entendieran, no les hubiera quedado el cubo.*” Al preguntarle “-¿Qué pasa cuando los niños ya están trabajando solos y reiteran o siguen cometiendo errores? -*Pues, vuelvo a retomar el tema... ...desgraciadamente, no tengo un momento libre como para trabajar nada más con el niño y tratar de ayudarlo. Eso es algo que él tiene que sacar. No hay una fórmula mágica para decirle cómo vas a sacar una idea principal. Así es que no nos queda más que hacer ejercicios, más y más y más. Y esperar que de un momento a otro le caiga el veinte.*” En otras palabras, la docente no considera que el papel del alumno sea pasivo como sería en el caso de la corriente pedagógica tradicional. Al parecer, la docente busca que el alumno sea un aprendiz autónomo, independiente y auto-regulado.

La anterior descripción de los resultados encontrados permitió llegar a ciertas conclusiones sobre las características de la actividad docente de este caso, mismas que se comentarán a continuación. Paralelamente se comentarán algunos tópicos que pueden ser de interés para la docente que colaboró en este estudio, con el propósito de retroalimentar y

retribuir su colaboración, solventar la problemática que enfrenta, así como facilitar y enriquecer su práctica docente.

Conclusiones del caso.

La docente define la comprensión lectora en función de los microprocesos y el primer componente básico de la lectura. Su práctica docente enfatiza los mismos pero tanto en sus comentarios como en sus acciones se puede observar interés por los macroprocesos y los otros dos componentes básicos. Tal vez resulte de interés para la docente hablar de ellos y de su aplicación dentro del aula.

En los videos se observaron actividades en las que ella dirige a los alumnos y también se obtuvieron comentarios en los que parece evidente su estilo pedagógico tradicional aunque también le interesa la autonomía e independencia de los alumnos, característica básica del aprendizaje estratégico.

Considerando que el objetivo del aprendizaje estratégico es que el alumno sea autónomo, independiente y auto-regulado (Flavell, 1993; en Díaz-Barriga y Hernández, 1997) sería importante compartir con la docente las formas de promover este objetivo que implica la capacidad de reflexionar en la forma en que uno aprende y actuar en consecuencia. Lo anterior está en estrecha relación con el concepto de comprensión lectora. Probablemente, al discutir las características de las actividades para desarrollar dentro del aula, se retome y enriquezca la definición que la docente ha elaborado sobre comprensión lectora.

DOCENTE “B”***Resultados obtenidos a partir de la observación de los videos.***

En el siguiente cuadro se muestran las acciones que realizó la docente durante las sesiones videofilmadas. Los temas y nombres con los que se identifica cada sesión aparecen en la primera columna. Las siguientes columnas corresponden a los tres momentos en los que se dividió la sesión para su análisis.

SESION	ANTES	DURANTE	DESPUES
<u>La Edad Media</u>	No se filmó.	No se filmó.	a)Recuento. b)Uso de un organizador textual.
<u>La Sociedad Azteca</u>	a)Introducción al tema y a la clase. b)Activación del conocimiento previo.	a)Lectura en silencio. b)Relectura. c)Uso de un organizador textual, dirigido por la docente.	a)Comparan. b)Utilizan colores para relacionar el texto y el organizador.
<u>El labrador</u>	a)Introducción a la clase.	a)Lectura en voz alta. b)Relectura en silencio. c)Recuento en grupo dirigido por la docente.	a)Comentan la idea principal. b)Reflexionan sobre la moraleja del texto.

A continuación se presentan los comentarios que hizo la docente en relación a las sesiones videofilmadas.

Explicaciones de la docente en relación con su actuación.

A)Respecto a la primera sesión, comentó:

Empezaron leyendo el tema. Lo leyeron del libro de texto y después subrayaron. Más adelante nombraron las ideas principales porque era un texto muy largo y no era la intención hacer un resumen muy largo. Ellos dijeron cuáles eran los aspectos que les habían parecido más importantes. Todos llegamos a un acuerdo. En base a eso elaboramos un mapa mental. Yo ya lo traía más o menos elaborado y ellos ya lo empezaron después a

concretar y a interpretar de acuerdo al mapa mental. En el mapa mental, por medio de colores diferentes, ellos van marcando cada concepto.

B)Respecto a la segunda sesión la maestra comentó:

El texto lo reescribió la docente con ayuda del personal de los talleres de aprendizaje del colegio, de tal manera que los niños pudieran darse cuenta y que fuera muy fácil sustraer la idea principal.

En este caso lo leyeron todos juntos. Después que se leyó todo, la docente le pregunta a varios alumnos "¿Tú qué crees que es lo más importante?" Entonces concluyen según la opinión de la mayoría. Además el escrito está encaminado a que saquen realmente esa idea. El texto estaba escrito de tal manera que los niños pudieran darse cuenta y que fuera muy fácil y muy sencillo todo. Que se dieran cuenta que lo más importante era el jefe supremo, que era el rey, y que supieran quién lo estaba apoyando o a quién podía gobernar o podía mandar.

C)En relación a la tercera sesión se obtuvieron los siguientes datos:

Explicó que primero leyeron todos juntos, eso fue básicamente lectura de comprensión, que escuchen y que todo mundo le dé entonación. Después les pidió que volvieran a leer en silencio por si algún detalle se les había pasado, para que lo tuvieran muy claro. También explicó que ella ha visto que todos los niños platican cosas sin llevar una secuencia de los hechos. Entonces, ella siempre les ha dicho que hay tres momentos cuando se va a dar una explicación. La parte en donde empieza, la introducción, donde se explica más o menos las características; el desarrollo que es la parte fuerte de cualquier texto y el final o la conclusión. Por eso les pone las flechas, en el mapa mental, porque a ellos les dice mucho las flechas. Explicó que a uno de sus alumnos, trata de ubicarlo un poco más y puntualizó: "hay que centrarlo". Por eso lo mandó a leer afuera, esperando que él se "centre".

La docente explicó que su objetivo era que los alumnos entendieran cuál era el mensaje de la lectura y que ellos lo traspolaran a lo que viven dentro del salón. Que se

dieran cuenta que dentro del salón hay un tesoro. Señaló que esta actividad es importante para que ellos se formen un criterio, para que puedan tener un punto de vista y lo defiendan.

Hasta el momento, se han mencionado y descrito las acciones de la docente, así como se han transcrito los comentarios que hizo al respecto. A continuación se compararán dichas acciones y comentarios con la teoría que fundamenta este estudio.

Comparación de las acciones estratégicas y comentarios con la teoría.

Durante las videofilmaciones se observó el uso de las siguientes estrategias:

- Activación del conocimiento previo. Se observó en una sesión. Estrategia específica de lectura para llevarse a cabo antes de la misma (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).
- Establecimiento del propósito de la sesión. Se observó en dos videofilmaciones. Estrategia autorreguladora (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).
- Relectura como estrategia de apoyo al repaso. Se observó en dos sesiones. Estrategia específica de lectura. (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).
- Estrategia de organización. Uso de "mapas mentales". Se observó en dos sesiones. Estrategia específica de lectura. (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).
- Identificación de la idea principal. Se observó en las tres sesiones. Estrategia específica de lectura (Díaz-Barriga y Hernández, 1997) o de Representación Textual (Orrantía y Sánchez, 1994).
- Subrayado como apoyo a la lectura. Se hizo referencia en una ocasión. Estrategia específica de lectura que se lleva a cabo durante la misma (Díaz-Barriga y Hernández, 1997)
- Práctica guiada. Se observó en una ocasión durante el empleo de un "mapa mental". Procedimiento durante el cual la docente dirige a los estudiantes en la práctica de conceptos. Parte del modelo de instrucción estratégica conocido como "*Instrucción Directa*" (Gersten, Woodward y Darch, 1986).

- Elaboración de resumen. Se observó en las tres sesiones. Estrategia específica de lectura que se realiza después de la misma con el propósito de evaluarla (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).
- Observación como técnica de evaluación (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992). Se observó en dos videofilmaciones.
- Entrevista o interrogatorios orales como técnicas adicionales de evaluación informal (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992). Se observó en dos sesiones.
- Construcción de significados durante el empleo de los "mapas mentales" y al reflexionar sobre la moraleja de un texto narrativo. Se observó en las tres ocasiones. Parte de la definición de *Comprensión lectora* desarrollada por Díaz-Barriga y Hernández (1997). Presenta una variante, está dirigida y determinada por la docente.

Durante las entrevistas se obtuvieron los siguientes comentarios respecto a las acciones realizadas:

- Establecimiento del propósito de la sesión. *"Le di el objetivo al personal de los talleres. de aprendizaje porque si no se divaga mucho. En cambio así, de esa manera, quedó muy claro el tema."*
- Relectura como estrategia de apoyo al repaso. *"Por ejemplo a mí me pasa. Yo, si no entonan bien o si no leen con signos de puntuación, no entiendo. Entonces, yo siento que con ellos es lo mismo. Yo tuve ese problema de chica. Todo el mundo leía como loco y a lo mejor yo leía, y leía así, pero nunca entendía. Hasta que llegaba a casa, a la casa con mi mamá y me decía: <Mira, aquí hay una coma. Vamos a entender esto y esto.> Entonces, yo siento que a lo mejor para ellos es muy significativo que alguien lo lea primero y ya después ellos mismos vuelven a leer pero como que ya entienden más." "Primero leemos todos juntos y después les dejé que lo volvieran a leer en silencio por si algún detalle se les había pasado, para que lo tuvieran muy claro." "Lo que ahí manejo con ellos es la primera lectura o sea, fue básicamente lectura de comprensión. Primero que escuchen, que todo mundo le dé la entonación."*

- Estrategia de organización. Uso de "mapas mentales". *"El mapa mental es una especie de cuadro sinóptico pero que tiene muchos dibujos y pocas palabras. Tiene palabras claves o verbos operacionales, que a ellos les dice mucho. Para ellos es bien fácil porque ven poquito. El mapa mental básicamente es dibujos, palabras clave y muchos colores." "Es como darles un golpe psicológico, porque ven poquito. A la hora que les dices: <Estudien para examen de sustantivos, pero de su mapa mental>, estudian puros dibujos, puras palabras pequeñas y no es todo el resumen, no es como estudiar un resumen de tres hojas. En cambio así, les gusta mucho y es muy bajo el porcentaje de que fallen."*
- Identificación de la idea principal. *"Una idea principal es la esencia del párrafo que están leyendo. Ellos aprenden a sacar qué es lo más importante y las ideas de apoyo están sustentando a una idea principal." Las ideas de apoyo "...buscan sustentar o apoyar lo que estás diciendo en la idea principal." "Comprensión, yo creo que se evalúa antes del momento de hacer el mapa mental porque cuando ya tenemos el mapa mental es porque ellos ya definieron cuál es la idea principal. Entonces, la idea principal obviamente es lectura de comprensión."*
- Práctica guiada. *"Todos llegamos a un acuerdo. Empezamos a elaborar el mapa mental. Yo ya lo traía elaborado más o menos y ellos ya empezaron después a concretar y a interpretar de acuerdo al mapa mental." "Yo siempre les he dicho que hay tres momentos siempre que vas a hacer una explicación. La parte en donde empieza la introducción, donde te explican más o menos características; el desarrollo que es la parte fuerte de cualquier texto y el final o la conclusión. Entonces, por eso les pongo siempre las flechas, porque a ellos les dice mucho las flechas."*
- Elaboración del resumen. *"Estuvimos diciendo cuáles eran las ideas principales porque pues obviamente era un texto muy largo y ni modo que hicieran un resumen muy largo." "Para mí lo importante es que eso que ellos leyeron, lo entiendan y lo platicuen con sus palabras."*

- Observación como técnica de evaluación. *"Yo he visto que todos los niños empiezan a platicar cosas y como que no llevan una secuencia de los hechos" "Es un buen grupo; las únicas que yo veo que están así, arrastrando en comprensión son dos niñas. Porque de ahí en fuera los demás le echan todas las ganas. Es muy buen grupo ese. Muy bueno."*
- Entrevista o interrogatorios orales como técnicas adicionales de evaluación informal. *"Pregunté su opinión para que formen ellos un criterio. Para que a la hora que estén platicando con equis gente puedan tener su punto de vista y además que lo defiendan. Más que nada yo creo que es otro de los puntos de la lectura, o debe ser. Y obviamente, vas a defender tu juicio con todo lo que tiene la lectura, con el soporte que tiene la lectura." "Hay un niño que divaga mucho. Por eso trato de ubicarlo más. Hay que centrarlo. Por eso es que empecé a cuestionarlo, porque pensé: <Ya se va a ir a otra cosa y no tiene caso.>"*
- Construcción de significados durante el empleo de "mapas mentales" y al reflexionar sobre la moraleja de un texto narrativo. *"Lo más importante es que aprendan los conceptos básicos." "Que ellos, a través de la lectura, entendieran cuál era el mensaje de la lectura. O sea, que traía un mensaje oculto y que ellos lo traspolaran a lo que viven dentro del salón." "Sobre todo encontrar el mensaje oculto que era lo más importante" "Que ellos mismos apliquen eso y digan: <Ok. P. Díaz hizo este tipo de cosas positivas y estas cosas negativas pero pues finalmente es un ser humano> Yo creo que también les sirve."*

A continuación se presentan otro tipo de comentarios que hizo la docente durante las entrevistas. Estos comentarios versan sobre las reflexiones respecto a su práctica docente y respecto a sus alumnos, en relación con la comprensión lectora. Así mismo, se incluyen los comentarios que versan sobre las características del trabajo dentro del aula y resultados.

Comprensión lectora.

La docente explicó que comprender un texto es "*...que los alumnos lo puedan platicar con sus propias palabras. Que lo apliquen a su vida diaria, lo capten, lo entiendan, lo vivan y puedan inclusive encontrar similitud con cosas que están manejando todos los días.*" Para ella, la comprensión "*...es entender, es imaginar, es tomar lo que tienes para tu vida, para que te sirva y para que entiendas qué es lo que está pasando en el mundo.*" Para ella es muy importante que los niños imaginen, recreen lo que están viviendo los personajes, para que lo puedan entender. Piensa que la lectura es mucho imaginación, porque muchas veces puede haber 30 versiones diferentes, porque cada mente es un mundo. Esto encuentra sustento en el trabajo de Smith (1988) quien distingue entre estructura superficial y profunda de la lectura. La estructura profunda se refiere a conceptos o ideas que al relacionarse forman proposiciones. Una característica de la estructura profunda es que contiene -o el lector puede depositar en ella- información ausente en la estructura superficial, limitando así la ambigüedad de nuestro lenguaje. Todas las palabras comunes de nuestro lenguaje tienen múltiples significados. La predicción limita las alternativas probables y facilita la convencionalidad del lenguaje escrito. Es decir, cuando el lector predice, reduce la ambigüedad.

Respecto a la enseñanza señaló que "*...lo más importante es que aprendan los conceptos básicos. No se trata nada más de que las materias de Español sean para Español, sino globalizar todo. Lo importante es tratar de expresar los conocimientos, sacarles el mayor provecho posible y trasladarlo a otra materia. Es importante que entiendan lo que leen y lo platiquen con sus palabras, tratando de buscar un lenguaje un poco más elevado cada vez.*" Comentó que ella no está de acuerdo en que las clases sean inducidas. Darles un cuadro con las características que deben incluir pero no obligarlos a decir lo que la docente quiere. Piensa que es mejor hacer una puesta en común, algo más real. Lo anterior está relacionado con dos componentes de la lectura señalados por Orrantía y Sánchez (1994), la representación textual y la representación situacional. La representación textual implica organizar los significados en proposiciones, reconstruir relaciones entre proposiciones, extraer el significado global y asignar significado a

categorías funcionales. La representación situacional implica la movilización de los conocimientos previos.

En cuanto a la evaluación, piensa que hay varias formas de evaluar, pueden ser desde las más tradicionales hasta las más novedosas. Hay ocasiones en que se hacen cuestionarios en el cuaderno y se les hacen preguntas sobre lo mismo. El sistema que ella utiliza ("Mapas mentales") le parece novedoso para sus alumnos porque están acostumbrados a que se les evalúe lectura de comprensión nada más en Español y no debe ser. La evaluación se realiza antes del momento de hacer el mapa mental. Cuando ya tienen el mapa mental es porque ya definieron cuál es la idea principal. La idea principal obviamente es lectura de comprensión. También los pasa al frente y les pide que pisen una hoja que tiene escrito una palabra o frase que les connota un conocimiento. Les pide que le platiquen de qué se trata o a qué se refiere ese conocimiento. Le gusta hacer eso porque ahí se ve que ellos ya tienen el conocimiento o que no lo tienen. Lo anterior se conoce en la literatura como estrategias que se utilizan durante la lectura con el propósito de monitorearla o supervisarla. Ejemplos de estas estrategias son la determinación de la importancia de las partes relevantes del texto, subrayado, notas, relectura parcial o global, estrategias de elaboración (conceptual, imaginal, inferencial) y estrategias de organización como mapas conceptuales y el uso de estructuras textuales (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).

La anterior descripción de los resultados encontrados permitió llegar a ciertas conclusiones sobre las características de la actividad docente de este caso, mismas que se comentarán a continuación. Paralelamente se comentarán algunos tópicos que pueden ser de interés para la docente que colaboró en este estudio, con el propósito de retroalimentar y retribuir su colaboración, solventar la problemática que enfrenta, así como facilitar y enriquecer su práctica docente.

Conclusiones del caso.

La docente definió la comprensión lectora como “...platicar con sus propias palabras un texto, imaginarlo y vivirlo”. Explicó que lo más importante es que aprendan los conceptos básicos y puedan trasladarlos a otras materias. Señaló la importancia de que sus alumnos formen un criterio y lo defiendan considerando el soporte del texto. También mencionó que encontrar el mensaje oculto de un texto es muy importante.

En cuanto a las acciones estratégicas que la docente lleva a cabo dentro del aula se observó que en una ocasión activó el conocimiento previo, antes de la lectura. Durante la lectura, en dos ocasiones determinaron las partes relevantes del texto, utilizaron estrategias de apoyo como subrayar y/o relectura. También durante la lectura y en las tres ocasiones, se utilizaron estrategias de organización como uso de mapas mentales y requerir a los alumnos el uso de una secuencia. Al terminar la lectura, se observaron estrategias de evaluación como hacer un recuento o resumen oral del tema, identificar ideas principales del texto y reflexionar sobre la moraleja aplicado a la vida de los niños en el salón de clase.

En otras palabras, la docente promueve eficazmente el uso de estrategias de monitoreo o supervisión y evaluación de la comprensión durante y después de la lectura. Sería valioso comentar con ella las bondades de utilizar estrategias autorreguladoras y específicas de la lectura antes de iniciar la misma.

Por otro lado, se apreció que la docente generalmente dirige la lectura y las acciones que alrededor de ésta ocurren pero también comentó que no está de acuerdo en que sea tan inducido. Considerando que el objetivo del aprendizaje estratégico es que el alumno sea autónomo, independiente y auto-regulado (Flavell, 1993; en Díaz-Barriga y Hernández, 1997) sería importante compartir con la docente las formas de promover este objetivo que implica la capacidad de reflexionar en la forma en que uno aprende y actuar en consecuencia. Lo cual reforzaría el punto de vista que ella manifestó durante las entrevistas y le daría otras opciones para lograrlo dentro de su práctica profesional en relación a la comprensión lectora.

DOCENTE "C"***Resultados obtenidos a partir de la observación de los videos.***

En el siguiente cuadro se muestran las acciones que realizó la docente durante las sesiones videofilmadas. Los temas y nombres con los que se identifica cada sesión aparecen en la primera columna. Las siguientes columnas corresponden a los tres momentos en los que se dividió la sesión para su análisis.

SESIÓN	ANTES	DURANTE	DESPUÉS
<u>El tanto por ciento</u>	a) Introducción a la clase. b) Activación del conocimiento previo.	a) Lectura en silencio. b) Análisis guiado por la maestra.	a) Identificación de la idea principal. b) Formulación y contestación de preguntas.
<u>Los recursos naturales</u>	a) Introducción al tema. b) Activación del conocimiento previo.	a) Lectura en silencio. b) Cuestionario.	a) Identificación de la nueva información.
<u>Escalofríos</u>	a) Introducción al tema.	a) Lectura en voz alta, por turnos.	a) Elaboración de un recuento.

A continuación se presentan los comentarios que hizo la docente en relación a las sesiones videofilmadas.

Explicaciones de la docente en relación con su actuación.

A) Respecto a la primera sesión, comentó:

Su objetivo fue trabajar con el tema de porcentajes dentro del área de matemáticas pero también ser comparativos y distinguir o diferenciar la información relevante para ellos. Lo que quería era que ellos analizaran, usando diferentes fuentes informativas, cuál era la relación de lo que ellos ya sabían con la información que tenía el texto o que en un momento dado era diferente en cada texto; y qué sí entendían y qué no entendían.

El material que usaron eran copias, en donde viene un texto informativo, luego vienen ejemplos y finalmente se presentan ejercicios para resolver.

Primero buscaron la información que ya conocían, más adelante hicieron una síntesis de esa información. Después trataron de englobar en ideas básicas o ideas más importantes tanto la información que ya conocían como la que venía en el texto.

B) En relación a la segunda sesión, explicó:

Ya habían visto el tema de "Continentes y países" anteriormente, esto era una breve introducción para lo que iban a encontrar en los diferentes continentes. En base a esto empezaron a ver el tema de "Recursos naturales".

Explicó que ella ya tenía conocimiento de que, por la materia de Ciencias Naturales, los alumnos tenían nociones del tema, pero le interesaba manejar lo que es el conocimiento previo para saber qué tanto dominan o entendían de la información anterior.

Comentó que simplemente les pidió que sacaran el libro y les dijo que si recordaban cuál era el último tema. Ellos dijeron que era "Continentes y Países" y solos empezaron a buscar cuál era el tema, sobre las preguntas que la docente les empezó a hacer.

Su intención era primero, recabar la información y que ellos dijeran qué recordaban o qué sabían que eran los recursos naturales para después buscarlos en el libro.

Después, escribió una serie de preguntas en el pizarrón y la finalidad de esto fue darse cuenta y que los alumnos se dieran cuenta de si efectivamente habían entendido lo que estaban leyendo. Además no los dejó que escribieran para que solamente se concentraran en lo que entendieron o lo que no entendieron para finalmente expresarlo verbalmente.

Terminó la clase haciéndolos conscientes de la información que dominaban y la información que no. Le interesaba mucho que se dieran cuenta que de este tema sabían mucha información previa y que les sirvió para poder concretar muchas cosas que habían estado manejando.

C) En cuanto a la tercera sesión, la docente comentó:

Inició la sesión pidiéndole a los alumnos que leyeran la contraportada para que sepan de qué se trata. Explicó que hizo eso con el fin de empezar a engancharlos un poquito con la lectura, que es lo que pretenden los libros en los resúmenes de las contraportadas.

Una vez que ellos leyeron la contraportada, ella empezó a leer en voz alta marcando mucho la entonación pero también esperando que no se pierdan en la lectura. Por eso, de repente para de leer y le pide a algún alumno que siga leyendo para ver si efectivamente están siguiendo la lectura.

Al terminar de leer, la maestra retomó la secuencia de los acontecimientos. Señaló que su objetivo era retomar las ideas más importantes o ideas que resalten mucho de la lectura y que los alumnos, con esas ideas, pudieran reconstruir los hechos más importantes. Además, puntualizó que no solamente se trata de retenerlo en la mente o de recordar ciertas cosas, sino de hablarlo y hablándolo, lo reafirman más.

Finalmente, les pidió a los alumnos que se imaginaran cómo son los personajes y que después describieran la forma cómo se los imaginan para que con esa imagen continúen toda la lectura.

Hasta el momento, se han mencionado y descrito las acciones de la docente, así como se han transcrito los comentarios que hizo al respecto. A continuación se compararán dichas acciones y comentarios con la teoría que fundamenta este estudio.

Comparación de las acciones estratégicas y comentarios con la teoría.

Durante las videofilmaciones se observó el uso de las siguientes estrategias:

- Activación del conocimiento previo. Se observó en dos sesiones. Estrategia específica de lectura para llevarse a cabo antes de la misma (Díaz-Barriga y Hernández, 1997)
- Identificación de la idea principal. Se observó en las tres sesiones. Estrategia de Representación Textual (Orrantía y Sánchez, 1994).
- Elaboración imaginal. Se observó en una filmación. Estrategia específica de lectura que se llevó a cabo después de la misma (Díaz-Barriga y Hernández, 1997)
- Subrayado como apoyo a la lectura. Se observó en dos ocasiones. Estrategia específica de lectura que se lleva a cabo durante la misma (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).

- Modelaje. Se observó en una sesión. Procedimiento durante el cual se demuestra a los estudiantes exactamente cómo aplicar un concepto. Parte del modelo de instrucción estratégica conocido como "*Instrucción Directa*" (Gersten, Woodward y Darch, 1986).
- Elaboración de resumen. Se observó en las tres sesiones. Estrategia específica de lectura que se realiza después de la misma con el propósito de evaluarla (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).
- Observación como técnica de evaluación. Se observó en todas las videofilmaciones. (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992).
- Determinación de la importancia de partes relevantes del texto. Se observó en dos sesiones. (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).
- Entrevista o interrogatorios orales como técnicas adicionales de evaluación informal. Se observó en todas las sesiones. (Wallace, Larsen y Elksnin, 1992).
- Formulación y contestación de preguntas. Se observó en dos sesiones. (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).
- Construcción de significados. Se observó en las tres ocasiones. Parte de la definición de *Comprensión lectora* desarrollada por Díaz-Barriga y Hernández (1997). Dirigida y determinada por la docente.

Durante las entrevistas se obtuvieron los siguientes comentarios respecto a las acciones realizadas:

- Activación del conocimiento previo. *"Yo tenía conocimiento de que por la materia de Ciencias Naturales, ellos ya tenían nociones del tema, pero obviamente fue el querer manejar lo que es el conocimiento previo para saber qué tanto dominan o entendían de la información anterior"*.
- Identificación de la idea principal. *"Nada más ellos oyen ideas principales e ideas de apoyo y es un bloqueo total. Siguen sin entender lo que son las ideas principales y las ideas de apoyo pero si se los manejas con esos términos. Si les dices <Subráyame lo más importante> es muy probable que ya muchos estén en*

posibilidades de poderlo distinguir. La palabra en sí les causa todavía mucho conflicto."

- *Elaboración imaginal. "Una de las niñas dijo: <Yo tengo la película, si quieres la traigo> Ahí pudieron constatar, dijeron: <No es lo mismo el libro que la película, el libro está mucho más padre, mucho más completo> O de repente: <Yo no me imaginaba a la niña así>, <Yo me imaginé al niño diferente>. Entonces, ahí te vas dando cuenta como ellos en su mente van creando toda la historia y la van relacionando."*
- *Subrayado como apoyo a la lectura. "Lo primero que hicieron fue subrayar lo que sí conocen, lo que sí saben sobre lo que ya habíamos visto del porcentaje. Están identificando la información que ellos tienen perfectamente clara."*
- *Modelaje. "Se los voy leyendo y entonces voy leyendo rápido y ellos van leyendo rápido al mismo tiempo, o sea van siguiendo las líneas con la vista. Siento que eso les ha ayudado mucho a agilizar un poquito su lectura."*
- *Elaboración de resumen. "Mi objetivo es que puedan retomar las ideas más importantes o ideas que resalten mucho de la lectura y que ellos a partir de eso puedan reconstruir los hechos de lo más importante."*
- *Observación como técnica de evaluación. "Eso les encanta a ellos. Les gusta mucho que yo les vaya leyendo. Y como ellos tienen su libro a la mano, van continuando la lectura y hay partes en donde si tú los alcanzas a detectar se ríen de las tonterías del niño."*
- *Determinación de la importancia de partes relevantes del texto. "Ése tipo de actividades les costaba muchísimo trabajo; o sea, el establecer con ideas una información concreta. Solamente son ideas básicas que me den la pauta para poder entender la lectura. No necesito ir escribiendo paso por paso."*
- *Entrevista o interrogatorios orales como técnicas adicionales de evaluación informal. "Mi intención era monitorear para ver qué tanto habían entendido la lectura y qué tanto recordaban los sucesos que habían ido pasando. Darme cuenta de si entendieron la lectura, qué tanto la entendieron y si pudieron*

seguir en su mente la secuencia de cómo se fueron realizando los sucesos dentro de la lectura."

- *Formulación y contestación de preguntas. "Les dejé una serie de preguntas en el pizarrón con la finalidad de darme cuenta y que ellos mismos se dieran cuenta de si efectivamente habían entendido lo que estaban leyendo o lo que habían leído."*
- *Construcción de significados. "Simplemente quise cerrar el tema haciendo que ellos se hicieran conscientes de qué si dominaban de esta información y qué no. Me interesaba mucho que se dieran cuenta que de este tema sabían mucha información previa y que les sirvió para poder concretar muchas cosas de las que habíamos estado manejando."*

En seguida se presentan otros comentarios que hizo la docente durante las entrevistas. Estos comentarios versan sobre las reflexiones respecto a su práctica docente y respecto a sus alumnos, en relación con la comprensión lectora.

Comprensión lectora.

Definió comprensión lectora como *"Adquirir, hacer propio el conocimiento o hacer propia la información. ¿De qué manera hacer propio? Simplemente el tenerlo claro y quizá poderlo expresar de otra manera. El poder relacionar informaciones anteriores, informaciones de otras áreas con lo que están aprendiendo y que lo conecten.."* En esta definición se puede identificar el segundo y tercer componente de la lectura que señalan Orrantía y Sánchez (1994), la representación textual y situacional. La representación textual implica organizar los significados en proposiciones, reconstruir relaciones entre proposiciones, extraer el significado global y asignar significado a categorías funcionales. La representación situacional implica la movilización de los conocimientos previos. Referente a este último elemento, la docente comentó: *"Ese conectar conocimientos nuevos con los conocimientos ya adquiridos, ya asimilados con anterioridad, les hace más fácil el conocimiento."* Lo anterior se refiere también a las actividades de macroprocesamiento (Díaz-Barriga y Hernández, 1997) que están relacionadas con la representación

proposicional y semántica de naturaleza abstracta y global del texto, y del "modelo de situación" derivado del texto. Esto se refleja claramente en las filmaciones. En los tres videos se dedica la mayor parte del tiempo a organizar ideas o reconstruir relaciones entre ideas. Al respecto, la docente comentó *"Ésa era la intención, que se dieran cuenta de que a pesar de que era un tema aparentemente nuevo dentro de la materia, estaba muy vinculado con otros temas, que ellos ya tenían información previa y que no era tan difícil el poderlo entender, comprender, participar en él y asumir que ya habían visto una muy buena parte."*

Sin embargo, la docente también está consciente de la importancia de los microprocesos; aquéllos de carácter relativamente automático que están relacionados con subprocesos de codificación de las proposiciones. Al respecto, la docente comentó *"A veces, incluso leían mal las palabras y se seguían de corrido. Ahí yo me daba cuenta de que efectivamente no entendían la lectura porque si la entendieran se regresarían a tratarla de leer correctamente. Porque van hilando la secuencia de la información que están leyendo pero como no se percataban de que las palabras estaban mal leídas o mal dichas, pues ellos se seguían. Ahí es donde puedes detectar claramente que no están comprendiendo la lectura."* En cuanto a la entonación, ejemplificó *"Era una pregunta y lo estaba leyendo como afirmación. Entonces, no enganchaba bien la lectura y lo leía dos o tres veces y se daba cuenta que estaba bien leído pero no hacía la entonación correcta. No entendía la lectura. Hasta que yo se lo leí, se percató de que estaba mal, de que era una pregunta y que por eso no encajaba en el contexto de su lectura. Además, la entonación los engancha también mucho."*

Desde el punto de vista de la docente, la comprensión lectora no es un proceso aislado. *"Obviamente lo leen pero lo interesante es que no solamente lo lean y que lo comprendan, sino que sean capaces de externarlo. Escrito o verbal pero lo expreso y eso les afirma el conocimiento."* La docente también señaló *"Aparentaría ser algo muy sencillo, sin embargo va conectado a muchas otras áreas. Hay una buena lectura de comprensión, hay un mejor estudiante, hay una mejor posibilidad de que hagas un mejor trabajo escrito, hay un mejor trabajo de exposición. O sea, todo se va enganchando y en la*

medida en que se va monitoreando esto, se vuelven mejores lectores, mejores críticos, saben diferenciar y definir qué es lo importante de qué no es lo importante."

Lo anterior encuentra fundamento en la definición de la comprensión lectora que se utiliza para esta investigación. En dicha definición se considera a la misma como *construcción de significados* lo cual implica la interacción entre las características del lector, del texto y del contexto (Díaz-Barriga y Hernández, 1997; Spiro, 1977). Además, es congruente con la definición de comprensión lectora que manifestó la docente.

La práctica docente esta determinada por un contexto particular. Al respecto, la docente comentó *"Una cosa es que te enriquezcas con diferentes alternativas y otra cosa es que tratemos por todos lados sin concretizar. Sin encontrar el punto de partida para arrancar todas por el mismo camino. Es importante que a cada quien le den oportunidad de ser libre en su estilo, pero bajo una cierta estructura."* Esta inquietud que manifestó la docente, se ve reflejada en su práctica profesional al preocuparse por presentar diferentes opciones. Sin embargo, también se preocupa por ser muy específica en lo que demanda de sus alumnos. *"En la variación, yo creo que está lo enriquecedor. No todos aprendemos de la misma manera. Pero el éxito está en que uno como maestro tenga perfectamente claros sus objetivos."* En consideración con sus objetivos generales, señaló *"Tienen que ir buscando ellos mismos sus propias alternativas y aprender a hacerse sus propias técnicas de aprendizaje. Cuando se trata de estudiar, no necesariamente tiene que ser de mi libro de texto. Pueden ser otras alternativas y puedo entenderlo a pesar de que no lo haya yo visto."* También ejemplificó *"Uno de los niños dijo <Sabes qué, es que a pesar de que hay cosas que no sé, con los ejemplos te puedes guiar y lo puedes resolver> y yo le contesté - dijo la maestra- <Bueno, eso me da la pauta para que yo pueda estudiar y ser autodidacta.>"* Esta concepción del estudiante coincide con los fundamentos teóricos que sustentan la presente investigación en relación con el aprendizaje estratégico en donde la principal intención es que el alumno aprenda a aprender. Es decir, que los alumnos sean aprendices autónomos, independientes y auto-regulados. Implicando la capacidad de reflexionar en la forma que uno aprende y actuar en consecuencia. Lo que requiere metas y propósitos claros.

La anterior descripción de los resultados encontrados permitió llegar a ciertas conclusiones sobre las características de la actividad docente de este caso, mismas que se comentarán a continuación. Paralelamente se comentarán algunos tópicos que pueden ser de interés para la docente que colaboró en este estudio, con el propósito de retroalimentar y retribuir su colaboración, solventar la problemática que enfrenta, así como facilitar y enriquecer su práctica docente.

Conclusiones del caso.

El concepto de "Comprensión Lectora" que maneja la docente es de carácter estratégico y coincide con el que se maneja en esta investigación. Para ella, los macroprocesos o la representación proposicional y semántica de naturaleza abstracta y global del texto, es muy importante y eso se refleja en su práctica docente; aunque también está consciente de la importancia de los microprocesos o procesos de carácter relativamente automático.

Se observó que la docente utiliza efectivamente muchas estrategias de enseñanza como: la activación del conocimiento previo, la identificación de la idea principal, el modelaje, la elaboración del resumen, la entrevista o interrogatorios orales, el uso de cuestionarios, etc. Tal vez sería de interés para la docente, conocer otras estrategias como las de organización que se utilizan durante la lectura.

La docente señaló que para ella es muy importante que los alumnos sean "autodidactas". Esto está estrechamente vinculado con el aprendizaje estratégico, el cual busca que los alumnos sean autónomos, independientes y auto-regulados (Flavell, 1993; en Díaz-Barriga y Hernández, 1997). Sin embargo, durante las sesiones videofilmadas se observó siempre la dirección o guía de la docente. Es importante que esta guía sea cada vez menor para que la docente logre el objetivo que busca. Tal vez resulte de interés para la docente hablar al respecto y encontrar maneras de avanzar en esa dirección.

RESULTADOS GLOBALES

Los resultados que se encontraron son los siguientes. Las docentes consideran que la comprensión lectora implica la integración y construcción coherente del significado global del texto así como la movilización de los conocimientos previos. Es decir reconocieron unánimemente, que la comprensión lectora es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico. Coincidieron en el interés por lograr que sus alumnos sean más dinámicos en lo referente a su aprendizaje; que sean aprendices autónomos, independientes y auto-regulados. Esto corresponde a lo postulado por el aprendizaje estratégico.

Las acciones para promover la comprensión lectora esta influenciadas por el grado en el que la docente ejerce su práctica profesional. Es decir; en cuanto más elevado es el nivel, más acciones de macroprocesamiento se realizaron (Díaz-Barriga y Hernández, 1997).

En otras palabras, la cantidad y calidad de las actividades de macroprocesamiento están directamente relacionadas con el grado escolar en el que la docente labora. En los grados escolares más bajos, se llevaron a cabo menor cantidad de actividades de macroprocesamiento y en los grados escolares más altos, se llevaron a cabo mayor cantidad de actividades de macroprocesamiento. En todos los grupos se llevaron a cabo actividades de microprocesamiento con variaciones en la cantidad y el tipo (ej. Identificación de grafías e integración silábica). Al respecto la literatura señala que los micro y macro procesos interaccionan en forma bidireccional entre el lector y el texto (Díaz-Barriga y Hernández, 1997). Es decir, ambos tipos de actividades están presentes en la practica profesional del docente pero la cantidad y calidad de las actividades de macroprocesamiento varían al parecer, de acuerdo al grado escolar en el que el docente ejerce su practica.

Se manifestó interés en que los alumnos desarrollen actitudes de independencia respecto a su propio aprendizaje. Sin embargo, en mayor o menor grado, las docentes guían en un alto porcentaje las actividades que se desarrollan en clase, dejando pocas oportunidades para desarrollar tal autonomía.

Es decir, aunque el objetivo de independencia en el aprendizaje se encuentra en el discurso de las docentes, todavía son contadas las acciones encaminadas a la promoción de dicho objetivo. Lo anterior coincide con lo reportado oportunamente en la teoría revisada. Las actitudes hacia algún objeto a menudo predicen de modo deficiente nuestras acciones. Sin embargo, también indica que existe una actitud en desarrollo y que en la medida en que dicha actitud sea

más fuerte, tendrá cada vez mayor repercusión en la conducta de las docentes dentro de su aula (Myers, 1995).

En todos los casos se encontraron elementos de la Enseñanza Recíproca aunque siempre guiados por el docente. Los elementos observados fueron: Hacer preguntas, resumir y clarificar.

Los resultados tienen una tendencia positiva. Las docentes están informadas e interesadas en la comprensión lectora que definen como una actividad estratégica que les interesa promover dentro de su aula. Se interesan por lograr que sus alumnos sean autónomos, independientes y auto-regulados. Estos son dos ejes conceptuales muy importantes que se encuentran ya en el discurso de las mismas. Su ejecución y logro están ahora en proceso de desarrollo.

CONCLUSIONES

En el presente estudio se describen y analizan las características de la práctica profesional de tres docentes de nivel primaria en relación a la comprensión lectora. El hecho de que se trate de tres docentes podría verse como una inconveniencia e inclusive limitación, sin embargo esto permitió un estudio minucioso y detallado que estudios con muestras grandes no pueden ofrecer.

Durante la planeación y diseño del presente estudio, el interés era hacer partícipes a las seis maestras de nivel primaria. Es decir, aunque a las otras docentes se les invitó, no se logró el mínimo de filmaciones y entrevistas, por lo cual se decidió no integrar sus datos dado que para fines científicos no permitirían alcanzar conclusiones sólidas.

Es preciso señalar que de los resultados que aquí se presentan no pueden derivarse conclusiones genéricas. Estos resultados sólo son representativos de los docentes que participaron en este estudio pero tampoco son definitivos ni absolutos. El desarrollo del presente estudio produjo con certeza preguntas, respuestas y ajustes en los propios docentes en relación a la comprensión lectora. Es decir, produjo cambios. La práctica docente cotidiana produce cambios diariamente, así como la investigación por su misma naturaleza y produce cambios.

Una contribución muy importante es la metodología que se desarrolló; aunque se trata de un estudio de casos, sí existe una estructura que puede ser modelo de otros estudios similares. Los resultados obtenidos representan otra aportación, dichos resultados son válidos para la institución en la que se desarrolló el estudio. Una contribución muy importante es el desarrollo de un estudio de corte cualitativo en el que las docentes son participantes activos. En el que no se manipula variables, simplemente se reporta la realidad del docente, su pensamiento al respecto y las repercusiones que este pensar tiene en su realidad, cerrando y enriqueciendo así el círculo de su práctica profesional.

A continuación se presentan las conclusiones divididas en dos secciones: Comprensión lectora y procesos de pensamiento de los docentes.

Comprensión lectora.

Se encontró que la comprensión lectora es una actividad estratégica que implica la interacción entre las características del lector y el texto en un contexto determinado, como indican Díaz-Barriga y Hernández (1997). Se requiere de un procesamiento hábil de la información contenida en el texto. El nivel de habilidad del lector y el contexto determinan el

grado de comprensión logrado. Por contexto se entiende, en este caso, las características del grupo, las características del docente y su ejercicio profesional, así como las características o demandas, tanto explícitas como implícitas del colegio.

Se observó que los micro y macroprocesos interaccionan en forma bidireccional entre el lector y el texto, de “abajo a arriba” y de “arriba a abajo” como señalan Diaz-Barriga y Hernández (1997). El docente promueve el uso de los dos tipos de actividades para lograr la comprensión dependiendo de las necesidades del grupo o del alumno.

Se advirtió la utilidad de los resúmenes, organizadores previos, objetivos y preguntas como indican Orrantia y Sánchez (1994) aunque el hecho de presentarlos o utilizarlos no garantizó el logro de la comprensión en todos los alumnos.

Las entrevistas e interrogatorios orales fueron señalados por Wallace, Larsen y Elksnin (1992) como “técnicas adicionales de evaluación informal utilizadas para reunir información referente a intereses y actitudes hacia la lectura y recolección de datos en cuanto a análisis de palabra, reconocimiento de palabra y habilidades de comprensión lectora.” En este estudio se encontró que además son utilizados para *negociar* significados; es decir, la maestra promueve la unificación de criterios dentro del grupo a través de sus preguntas o cuestionamientos.

Procesos de pensamiento de los docentes.

Oportunamente se señaló que la naturaleza de los procesos cognitivos del docente genera consecuencias para los alumnos y para la enseñanza preactiva e interactiva (Marcelo, 1987; Pérez Gómez, 1987). Dichos procesos cognitivos durante las entrevistas se manifestaron en forma verbal, de manera que se hizo evidente la reconstrucción verbal de los hechos por parte del docente y la incidencia de dicha reconstrucción sobre el ejercicio profesional posterior del mismo.

Los mismos autores puntualizan que sólo se logra entender los procesos cognitivos del docente relacionándolos con el *contexto psicológico* en el que éstos planifican y deciden. Indican que el contexto psicológico esta compuesto por una mezcla de teorías, creencias y valores parcialmente formulados sobre su función y sobre la dinámica de la enseñanza y el aprendizaje. En el presente estudio es evidente la gran importancia del contexto psicológico pero también debe subrayarse la importancia y carácter fundamental del ejercicio docente, observado a través de las video filmaciones. En otras palabras, el contexto psicológico tiene que estar anclado en el ejercicio docente, teniéndolo como punto de referencia concreto.

Las aportaciones de Schön (1992) también fueron constatadas en el sentido de que no se reconoció ninguna situación típica de enseñanza. Las docentes se enfrentan continuamente a situaciones que contienen rasgos diversos y que por lo tanto, conforman una situación nueva. Se tiene que tomar en cuenta que se trata de cierta cantidad de personas con necesidades, capacidades e intereses particulares, incluyendo al docente, y que interactúan en un grupo. Dichas necesidades, capacidades e intereses varían día por día, hora por hora o clase por clase. Por lo tanto, se requiere de una competencia práctica o “arte” por parte del docente.

Se corroboró también que el pensamiento didáctico de los docentes son conocimientos asumidos e integrados como propios, autoatribuidos (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Los docentes reportaron como propias las ideas que promueve el colegio donde laboran, en materia de educación. De manera que existe concordancia entre el pensamiento del docente y las ideas sobre educación del colegio.

Durante la presente investigación se logró el interés de los docentes, con base en la reflexión (Liston y Zeichner, 1990; Richardson, 1990; Rodríguez, 1995; Schön, 1992; 1994), en el diseño, desarrollo, evaluación y reformulación de estrategias y programas de intervención estratégica, como sugiere Pérez Gómez (1987). Esta es una actitud difícil de lograr cuando se presentan a los docentes proyectos o programas que son atractivos y parecen prometedores; es decir, cuando se les impone un cambio. A partir del presente estudio se generaron, en mayor o menor medida, pequeños cambios voluntarios.

Esta es la actitud prometedora en el docente, una actitud de búsqueda continua, de ajuste continuo, de interés en los nuevos descubrimientos de la ciencia, en los avances. Una actitud que parece muy difícil pero que en el caso de este estudio puede verse claramente cuál es su motor: la *reflexión*.

Esta investigación, por lo tanto, genera otras interrogantes que serían interesantes para futuras investigaciones como:

¿Cuál es el pensamiento docente en relación con la comprensión lectora y su relación con su práctica profesional, un año después?

¿La cantidad y calidad de las actividades de macroprocesamiento está determinada por los alumnos? ¿Son ellos los que demandan este tipo de actividades a la docente? ¿Cómo? ¿Esta característica esta relacionada con la madurez de los alumnos?



¿Cuál es el pensamiento de las docentes que trabajan en primaria baja (primer, segundo y tercer grados)?

¿Qué se promueve con mayor énfasis en la primaria baja (primer, segundo y tercer grados)? ¿Los macroprocesos o los microprocesos?

¿Existe también interés por promover autonomía e independencia en los alumnos de primaria baja?

El responder a estas interrogantes contribuirá a la comprensión de los procesos de pensamiento de los docentes.

BIBLIOGRAFIA

- Alonso, T.J. (1991) Comunicación escrita 1: Comprensión lectora. En *Motivación y aprendizaje en el aula: Cómo enseñar a pensar*. (175-210). Madrid:Santillana, Aula XXI.
- Arriola, M.A., Martínez, P.A.(1997) Modelo de Evaluación de la Instrucción Efectiva para Maestro de Educación Primaria.Manuscrito inédito. Facultad de Psicología. UNAM.
- Bany, M.A. & Johnson, L.V. (1975) *Educational Social Psychology*. N.Y.-London MacMillan-Collier Publishers.
- Buendía E. L.; Cólás B. P.; Hernández P.F. (1998) *Métodos de investigación en Psicopedagogía*. Madrid: McGraw-Hill.
- Burón, O.J.(1993).*Enseñar a aprender: Introducción a la metacognición*. España: Mensajero.
- Castorina, J.A; Lenzi, A.; Fernández, S. (1986) Alcances del método de exploración Crítica en psicología genética. En J.A.Castorina, S.L. Fernández, A.M. Lenzi, H.M. Casávola, A.M. Kaufman, G. Palau (Eds.). *Psicología Genética. Aspectos Metodológicos e implicancias pedagógicas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Clark, C.M. y Peterson, P.L. (1990) Procesos de pensamiento de los docentes. En M.C. Wittrock. *La investigación de la enseñanza, III*. España. Ediciones Paidós.
- Colomina, R., Onrubia, J. (1996) *La observación de los procesos de regulación del Aprendizaje en el aula*. Manuscrito inédito. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. España.
- Díaz-Barriga, F.; Hernández, G.H. (1997) *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México:Mc.Graw-Hill.
- Gersten,R.; Woodward, J.; Darch, C. (1986). Direct Instruction: A research-based approach to curriculum design and teaching. *Exceptional Children*, 53,1,17-31.
- Goodman, Y. M., Watson, D.J., & Burke, C.L. (1987) *Reading Miscue Inventory: alternative procedures*. New York: Richard C. Owen.
- Hancock,J. Turbill, J. & Cambourne, B. (1994) Assessment and Evaluation of Literacy Learning. En S.W. Valencia; E.H. Hiebert; & P.P. Afflebach (Eds.). *Authentic Reading Assessment:Practices and Possibilities*. USA:International Reading Association.
- Hernández, G.R. (1997).*Enseñanza recíproca: Diálogos de aprendizaje para mejorar la comprensión de textos*. Programa de publicaciones de material didáctico.

México: Facultad de Psicología, UNAM.

Howell W.C. (1979) *Psicología industrial y organizacional*. México: Manual Moderno.

Isakson, M.B.; Boody, R.M. (1993) Hard questions about teacher research. En L.

Patterson; S.C. Minnick; K.G. Short; K. Smith (Eds.). *Teachers are Researchers: reflection & action*. Delaware, USA: IRA.

Keigh, B.K. and Glover, A.T. (1980). *The generality and durability of cognitive training effects*. *Exceptional Education Quaterly*, 1,75-82.

Kreitner, R.; Kinicky, A.; Gelles, R. J.; Levine, A.; Myers. D.G. (1998) *Psicología Social*. México: McGraw-Hill.

Lincoln, Y.S. (1997) What constitutes quality in interpretive research? En C.K. Kinzer; K.A. Hinchman; D.J. Lev (Eds). *Inquiries in Literacy: Theory and practice*. 46th yearbook of the National Reading Conference. Chicago IL.: NR.

Liston D.P. y Zeichner K.M. (1990). *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. España: Morata.

Marcelo, G.C. (1987). *El pensamiento del profesor*. España: CEAC.

Meyer, B. (1977). The Structure of Prose: Effects on Learning and Memory and implicatioms for educational practice. En R. Anderson, R. Spiro, & E. Montague (Eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. (pp.179-199). Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates.

Morales, F.J.; Moya, M.; Reboloso, E.; Fernández D., J.M.; Huici, C.; Marques, J.; Páez, D.; Pérez, J.A. (1994). *Psicología social*. España, McGraw-Hill.

Myers, D.G. (1995). *Psicología social*. México: Mc.Graw-Hill.

Newman, W.L. (1997). *Social Research Methods: qualitative and quantitative approaches*.(3ra. Edición). Boston:Allyn and Bacon.

Novak. J. y Gowin, D.B. (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona:Martínez-Roca.

Onrubia, J.; Lago, J.R.; Pitarque, I. (1966) *Dimensiones para el análisis de la práctica Educativa desde una perspectiva psicopedagógica*. Manuscrito inédito. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. España.

Orrantía, R.J. y Sánchez, M.E. (1994) Evaluación del lenguaje escrito. En M.A. Verdugo Alonso (dir.). *Evaluación curricular: Una guía para la intervención psicopedagógica*.México. Siglo XXI.

Ovejero, A. (1996) Psicología Social de la Educación. En Alvaro J.L.; Garrido A.; Torregrosa J.R. (Coords.) *Psicología Social Aplicada*. Madrid: McGraw-Hill.

- Palincsar, A.S.; Winn, J.; David, Y.; Snyder, B.; & Stevens D.(1993)Approaches to Strategic Reading Instruction Reflecting Different Assumptions Regarding Teaching and Learning. En L.J. Meltzer (1993) *Strategy Assessment and Instruction for Students with Learning Disabilities: From Theory to Practice*. Texas: Pro-ed.
- Peiró J.M. (1996) Psicología Social de las Organizaciones. En Alvaro J.L.; Garrido A.; Torregrosa J.R. (Coords.) *Psicología Social Aplicada*. Madrid: McGraw-Hill.
- Pérez-Gómez, A.I. (1987). *El pensamiento del profesor. Vínculo entre la teoría y la práctica*. España:Revista de educación, 284,199-222.
- Piaget, J. Y cols. (1978). *La representación del mundo en el niño*. Ed. Morata.
- Pikulski, J.J. (1994) Commentary on Assessment and Evaluation of Literacy Learning. En S.W. Valencia; E.H. Hiebert, P.P. Afflebach (Eds.) *Authentic Reading Assessment: Practices and Possibilities*. U.S.A.: International Reading Association (IRA).
- Pineda, A.S.M. (1996) *La presencia sistemática de estrategias de lectura en niños de 6to. Grado de primaria, durante su lectura oral de textos narrativos, y su relación con la calidad de comprensión de lectura*. Tesis de licenciatura. México: UDLA.
- Richardson, V. (1990). *Significant and worthwhile change in teaching practice*. Educational Reseacher; v.19, n.7; pp.10-18.
- Rodrigo, M.J.; Rodríguez, A.; Marrero, J.(1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. España:Visor, Aprendizaje.
- Rodríguez, J.M. (1995) *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. España: Univ. De Huelva, Publicaciones.
- Santos, M.A. (1990) *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal, Universitaria.
- Schön, D.A.(1992) *La formación de profesionales reflexivos*. España: Paidós.
- Schön, D.A.(1994) *La práctica reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia*. Cuadernos de Pedagogía 222, pp. 88-92.
- Secretaría de Educación Pública (1994) Proyecto General para la Educación Especial en México, Cuadernos de Integración Educativa, 1.
- Seda, I.; Pearson, P.D. (1991) *Interviews to assess learners' outcomes*. Reading Research and Instruction., 31(1) 22-32.
- Shaw, M.E.; Costanzo, P.R. (1982) *Theories of Social Psychology*. New York:

McGraw-Hill.

Smith, F. (1988) *Understanding Reading*. N. Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Snider, V. (1987) *Use of self-monitoring of attention with LD students: Research and application*. Learning Disability Quarterly, 10,139-151.

Spiro, R. (1977) Remembering information from text: the “State of Schema” approach.

En R. Anderson, R. Spiro, & E. Montague (Eds.). *Schooling and the acquisition of knowledge*. (pp.179-199). Hillsdale, N.J.:Lawrence Erlbaum Associates.

Wallace, G., Larsen, S.C. & Elksnin, L.K. (1992) *Educational Assessment of Learning Problems: Testing for Teaching*, Boston: Allyn and Bacon.

ANEXO I

REPRESENTACIÓN ESQUEMÁTICA DE LOS RESULTADOS

**RESULTADOS
ACCIONES DE LA DOCENTE**

<p>Antes</p>	<p>El tanto por ciento. <u>Introducción.</u> Da instrucciones. Entrega material impreso. Pide que subrayen información conocida. (Conocimiento previo).</p>	<p>Los recursos naturales <u>Introducción.</u> Mencionan el tema anterior. (Conocimiento previo) Definen "recurso natural"</p>	<p>Escalofríos <u>Introducción.</u> Lectura de contraportada. Comentan el tema del libro.</p>
<p>Durante</p>	<p><u>Lectura en silencio.</u> <u>Análisis guiado por la maestra.</u> Pregunta. Repite y confirma respuestas. Interpreta respuestas. Definición de vocabulario "tanto". Relaciona texto – conocimiento previo. Entrega más material impreso (4 veces más). Pide que subrayen información conocida Pide información diferente. Pide comparación entre hojas del material impreso. Comenta características de textos. Pide explicaciones para los comentarios.</p>	<p><u>Lectura en silencio.</u> <u>Cuestionario.</u> Escribe el tema en el pizarrón. Escribe dos preguntas. Detiene la lectura para responderlas. Hace aclaraciones. Concluyen sobre las preguntas. Escribe las respuestas en el pizarrón. Pide que se subraye esa información. Se continúa la lectura. La docente escribe más preguntas. Les pide que busquen esa información.</p>	<p><u>Lectura en grupo.</u> Lectura en voz alta, por turnos. Modelaje de la lectura en voz alta con entonación, por parte de la docente.</p>
<p>Después</p>	<p><u>Apoyos visuales.</u> Escribe en el pizarrón. <u>Identificación de la idea principal.</u> Pide conclusión. Corroborar y amplía la información. Habla sobre la "autosuficiencia". <u>Formulación y contestación de preguntas.</u> Pide resolver y comparar un ejercicio. Resuelven, revisan y corrigen ejercicios.</p>	<p><u>Identificación de la nueva información.</u> Se menciona la información ya conocida. Se menciona la nueva información.</p>	<p><u>Recuento.</u> Se discute el orden de los eventos. Escribe los eventos en el pizarrón. Numera los eventos. Se imaginan un personaje. Describen al personaje.</p>

ANEXO II

DESCRIPCIÓN DE UNA SESIÓN VIDEO FILMADA

EL LABRADOR

Clase de Español. Se llevó a cabo un jueves (27.05.99) a las 1:00 de la tarde (7mo. módulo del día); con el grupo 51. Cada niño cuenta con mesa y silla para trabajar. Sus lugares están distribuidos en dos filas paralelas al pizarrón. Los lugares están dispuestos de tal forma que miran hacia el pizarrón. El escritorio de la maestra está al frente e izquierda de la vista de los niños. La puerta de salida está en el costado derecho del salón.

La maestra inicia la sesión pidiendo a los alumnos que abran su libro de Español SEP en la página 96. Les pide silencio. Les pide que comiencen a leer y les dice que ya saben cómo. Le da la palabra a una niña.

La niña empieza a leer en voz alta. Continúan leyendo el texto tomando turnos. Terminan de leer y la maestra les pide que lean el mismo texto en silencio. También les pide que al terminar no se lo digan sino que cierren su libro. Les comenta que van a tener muy poco tiempo para leer.

Al terminar de leer la maestra les dice que van a hacer un ejercicio y ver que tanto entendieron de la lectura. Les dice que van a pasar al frente y que tienen que decir lo que entendieron de la lectura pero que tienen que llevar una secuencia.

Van a empezar por el título, luego el principio, la parte central que es el desarrollo de todo lo que leyeron, luego la conclusión y al final van a decir la enseñanza que tuvieron los protagonistas del cuento. Mientras dice esto, dibuja tres flechas en el pizarrón, una debajo de otra, en posición horizontal con dirección hacia la derecha.

Les explica que ella va a iniciar, va a decir el nombre del cuento y va a tocar la cabeza de un niño, quién va a platicar la primera parte de lo que sucedió en la lectura. Menciona que no va a platicar todo, sino sólo un pedacito. Cuando termine va a tocar a otro niño sin despeinarlo, ni darle golpes. Y así sucesivamente.

La maestra inicia diciendo "el cuento se llamó el labrador y sus hijos". Toca la cabeza del primer niño. Pasa el niño al frente. La maestra escucha desde su escritorio. Cuenta un poco del inicio del cuento y la maestra le dice "OK". Después le pregunta quien quiere que pase. Le pide que sea una niña. El niño toca la cabeza de una compañera.

Mientras la niña se levanta de su lugar, la maestra menciona en qué se quedaron. La niña continúa el relato.

Al terminar, toca la cabeza de un compañero. Su compañero continúa desde donde se quedó la niña. La maestra lo interrumpe para pedir una aclaración o especificar información. El niño menciona que "empezaron a revolver la tierra". La maestra dice "empezaron a revolver la tierra, para qué?" El niño responde su pregunta y continúa su relato. La maestra le pide que se detenga y toque la cabeza de una compañera.

La niña se levanta y continúa. La niña se adelanta mucho en el relato, dejando sin mencionar algunas cosas. La maestra la interrumpe "O sea, que ya el girasol creció solo". La niña no entiende a qué se refiere la maestra. Trata de aclararlo pero no lo consigue. La maestra es más específica. "En la plática de tus compañeros jamás dijeron que hubieran sembrado, o si?". Otros niños responden "Para nada". La niña no consigue explicar la parte que le falta. La maestra le pregunta si quiere que alguno de sus compañeros le ayude. La niña toca la cabeza de uno de sus compañeros.

El niño menciona la parte de la narración que la niña no recordaba. La maestra le pide que elija a una compañera para que continúe.

La siguiente niña continúa. Cuando la información no es clara, la maestra pide aclaraciones. Esta niña casi termina el relato. Le pide que toque la cabeza de un compañero.

El niño concluye el relato con una frase. La maestra le pide su opinión. "Y ¿tú qué crees? Es cierto o no es cierto. Qué pasó?". El niño comenta algo pero no se escucha con claridad. La maestra le pide que se siente.

La maestra comenta que a grandes rasgos ya escucharon la historia y que esa historia tiene un mensaje que a lo mejor para algunos está oculto. Le pide a una niña que pase al frente y le pregunta si le gustó la historia. La niña responde que sí y la maestra le pregunta por qué. La niña le explica. Después la maestra pregunta que ella qué hubiera preferido si hubiera sido uno de los protagonistas. La niña responde y puede verse que entendió la moraleja de la historia. Le pide a otro niño que pase. Le pregunta si le gustó o no. El niño da una respuesta muy superficial. Estuvo padre. La maestra le pide que explique su opinión. El niño comenta que le gustó porque lo dejaba con la duda. La maestra le pregunta qué duda. El niño responde que la duda de saber en dónde estaba el tesoro. La maestra le pregunta, tú dónde pensabas que estaba. El niño responde. Le pregunta qué pensó cuando descubrió que

el tesoro no estaba. El niño se confunde empieza a hablar de un cofre de tesoro que no existía. La maestra lo cuestiona. El niño dice que no entiende y la maestra explica su pregunta dando contexto a la misma: Tú dices que había un tesoro, no eran monedas ¿cuál era el tesoro? El niño responde que el tesoro eran monedas, cosas antiguas. Provoca risas entre sus compañeros. La maestra le pide que tome su libro y salga del salón para leer el texto nuevamente y que lo entienda. Le explica que le pide que salga pero que no es castigo, es para que pueda concentrarse. Le pide que cuando termine entre y le explique qué fue lo que entendió. El niño obedece.

La maestra le pide a otra niña que pase al frente. La niña empieza a hablar lo que le gustó. Dice que le gustaron dos cosas. La unión entre los hermanos y que las palabras del papá "valen". La maestra le pregunta por qué valen. La niña explica que sus palabras fueron verdaderas.

Pasa otra niña y comenta lo que le gustó. Lo material no lo es todo.

Pasa otro niño. El comenta lo que aprendió que fue que el verdadero tesoro era el trabajo unido. Explica más. Presenta dificultades para organizar sus ideas. No es fácil entender a qué se refiere. La maestra parafrasea y comenta que es parecido a lo que dijo una de sus compañeras y le pide que diga algo diferente. El niño saca algo positivo y la maestra le pregunta si lo puede aplicar a su vida. El niño responde que sí.

Otra niña pasa. Ella piensa que el papá era muy inteligente y explica por qué.

La maestra le pide a otro niño que pase y le hace una pregunta. El niño le responde.

Pasa otra niña. Explica lo que piensa. Pasa la última niña. Ella comenta lo que se imaginó antes de conocer el desenlace de la historia y también comenta que cuando supo el final, cambió de opinión.

La maestra comenta la moraleja de la historia. Que el tesoro más grande que les dejó el papá a estos muchachos era que trabajaran para encontrar el tesoro que ellos tenían y que a lo mejor no habían valorado. Les pide que piensen cuál sería el tesoro que podrían encontrar en el salón, les da un pedazo de hoja y les pide que concluyan la frase "el mejor tesoro que puedo encontrar en el salón es..."

Los niños escriben en su papel. La maestra los recoge y después los lee sin decir el nombre del autor de cada pensamiento. Los pensamientos hablan, en su mayoría, sobre la unión con sus amigos.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

ANEXO III

TRANSCRIPCIÓN DE UNA ENTREVISTA

TRANSCRIPCIÓN

Fecha: 24.mayo. 99

Lugar: Oficina.

Situación o evento: Estimulación del recuerdo. "El resumen". Texto expositivo del libro de texto de español. Se llevó a cabo un miércoles (13.05.99) a las 9:00 de la mañana (2do módulo del horario escolar).

PARTICIPANTES/DIALOGO	CATEGORÍA
<p>INVESTIGADORA: Hasta ahí nos puedes platicar qué es lo que está pasando.</p> <p>MAESTRA: Bueno, esta pasando que los niños están leyendo y están buscando la idea principal en cada párrafo. La idea principal es muy importante para que entiendan lo que están leyendo y sobre todo para que puedan hacer resúmenes, ya que al resumir, al sacar la idea principal no tienen que sacar tanto.</p> <p>I: Claro... y ¿cómo iniciaste la sesión?</p> <p>M: La inicié con la lectura, leyéndoles yo un párrafo y de ahí sacando la idea principal. Desde luego, esta clase ya es como un repaso. Porque esto lo hemos venido viendo a lo largo del año.</p> <p>I: Inclusive lo mencionas, que es un tema que se ha estado retomando.</p> <p>M: Exactamente.</p> <p>I: ¿Por qué es importante que aprendan los niños a hacer resúmenes?</p> <p>M: Pues porque es muy importante para su vida diaria, para su vida de estudiante ya que al resumir van a aprender a estudiar. Van a sacar lo más importante de cada cosa. No tienen que aprenderse tanto. Por eso es muy, muy importante el resumen.</p> <p>I: Y el papel del maestro... o tú papel...</p> <p>M: Es ayudarlos, ayudarlos a eso. Es muy difícil para los niños y la verdad les cuesta mucho, mucho trabajo sacar la idea principal. Ellos quisieran escribir todo. Como más adelante se puede ver, que estamos</p>	

hablando de los delfines y dice ahí que son juguetones, etc. Nada más con poner que son inteligentes y juguetones ya decimos todo. No tenemos que decir que juegan a la pelota o etc. Es muy, muy importante, para mí es algo muy importante eso, sacar la idea principal, de cada tema.

I: Vemos otro poco y seguimos platicando.

I: Nos puedes platicar qué es lo que está pasando en este momento.

M: Estamos leyendo un texto, párrafo por párrafo para que los niños puedan sacar la idea principal de cada párrafo.

I: Y lo que haces tú, después de que escuchas las participaciones...

M: Tratar de sacar la idea principal para que ellos vean cómo la saco.

I: ¿Esto es parte de la enseñanza, es parte de la evaluación, es parte de...?

M: Es parte de la enseñanza. Es un tema que se tiene que tocar. Un tema, como te dije anteriormente, muy, muy importante.

I: Claro! Ya me dijiste que es la idea principal pero, para un niño es muy difícil...

M: Demasiado!

I: ...lograrlo, o entender qué es lo que tiene que hacer.

M: Sí.

I: ¿cuál es la razón por la que tú estas escribiendo en el pizarrón?

M: Para que los niños se den cuenta de cuál es la idea principal y al finalizar vean cómo elaboramos el resumen con las ideas principales.

I: Y entonces, la enseñanza o tu objetivo de esta sesión en particular...

M: Son dos. Sacar la idea principal y elaborar un resumen.

I: Ah, entonces serían dos. Esos dos.

M: Mjm.

I: ¿Cómo participa la comprensión lectora dentro de estos dos objetivos?

M: Bastante, bastante fuerte y es muy importante ya que tienen que leer. Y tienen que entender lo que leen, comprender lo que leen, para que sepan cuál es la idea principal. Si no leyeran, no podrían hacer nada.

I: Claro. Y ¿cómo te das cuenta de que sí comprendieron o no comprendieron?

M: En el momento en el que sacan su idea principal. En ese momento. Si el niño te está repitiendo todo lo que dice el párrafo, es que realmente no entendió ni lo que tiene que hacer ni lo que está leyendo. Si te da una explicación breve de lo que leyó en el párrafo es que el niño comprendió.

I: Entonces esa sería tu manera de evaluarlo y de darte cuenta.

M: Sí, claro!

I: ¿Qué es lo que tú tienes que hacer, o qué es lo que se hace regularmente cuando un niño no está diciendo brevemente o explicando brevemente lo que hay en el párrafo?

M: Le ayudamos. Lo tenemos que ayudar mucho porque realmente les cuesta mucho trabajo. Entonces decirle: "Mira, fíjate bien, te está diciendo aquí determinada cosa. No podríamos poner esto". Uno lo va encauzando y encauzando. Tal vez en los primeros ejercicios, el maestro es el que hace todo pero poco a poco a los niños se les va despertando el interés y lo van a hacer. Eso que te digo que "poco a poco" es un decir, tal vez se tardan un año o más pero llegan a... lo logran, logran hacerlo.

I: ¿Este tipo de actividades es muy frecuente?

M: Sí. Es muy frecuente. Por lo menos, trato, trato de ponerlo una vez a la semana. Cuando no puedo, bueno ya, una semana sí y otra no, pero lo más frecuente que yo pueda. Para ir entrenando a los niños. Es que eso es únicamente a base de entrenamiento. Realmente también a los adultos nos cuesta mucho trabajo, no es tan sencillo.

I: Y las características o el tipo de participación, el tipo de trabajo que

hay alrededor de este... de estos objetivos es similar, es variado...es...

M: Disculpa, no entendí tu pregunta.

I: Perdón. El trabajo para lograr tus objetivos. ¿es similar siempre?

M: Sí. Por lo general es similar. Variamos, obviamente de lecturas y variamos de materias. Porque eso también lo vemos en Geografía, en Historia, en Civismo. Pero el trabajo prácticamente es igual.

I: ¿Cómo sería esto mismo en un tema de Civismo? Por ejemplo.

M: Bueno, simplemente también leyendo el párrafo. Vamos a suponer, se me ocurre el tema de los derechos del niño. En lugar de decir que el niño tiene derecho a ir a la escuela, que tiene la educación primaria y a la educación secundaria... lo podemos resumir como que el niño tiene derecho a la educación. Pero el niño debe de comprenderlo.

I: ¿Cuál es la participación que los alumnos tienen para el desarrollo de la clase?

M: ¿Cómo participan?

I: Sí.

M: Bueno pues cuando yo leo un párrafo, yo pregunto. Y voy preguntando a los más niños que yo puedo que me digan cuál es la idea principal del párrafo que acabo de leer. Y si ellos no se acercan a lo que yo quiero, los voy encauzando hasta lograr que se acerquen. O si no lograron hacer absolutamente nada yo lo pongo en el pizarrón. Pero les estoy preguntando a los niños. Ya en otro momento, cuando tengo que evaluar, digamos en un examen, bueno pues pongo un texto para que ellos lo resuman. Únicamente.

I: Ok. Entonces, acabas de mencionar algo muy interesante. ¿Las participaciones se deben de acercar a lo que tú esperas?

M: A lo que yo espero, exactamente. A lo que yo espero y que de antemano ya estuve estudiando. Sí, porque hay muchas posibilidades pero para eso trato de ponerles lecturas fáciles. Obviamente en un

párrafo, no nada más vamos a encontrar una idea principal. A veces se encuentran dos o más. Entonces, lo más acercado, lo que más se acerquen los niños a lo que yo espero. Que no divaguen ellos, que me estén diciendo: "El niño juega con..." En lugar de decirme: "El niño es muy juguetón", "El niño juega con pelota, canicas, etc." Con decirme "El niño es muy juguetón" ya lo expresó.

I: Claro. La pregunta va porque en textos como el que me estás mencionando o el que estamos viendo en el video, sí era muy claro. El texto iba enfocado hacia eso. Pero en otros textos, como uno de Civismo, de Geografía, podría no ser tan claro.

M: Para el nivel de los niños, los textos son claros. Entonces, se puede hacer fácilmente. Te digo, haciéndolo muy a menudo, haciéndolo constantemente. No es tan difícil hacerlo, porque si... si hablamos de una cultura, en Historia, de los teotihuacanos, únicamente estamos viendo los teotihuacanos. Entonces, ellos pueden sacar sus ideas principales. De hecho lo hacen. En Historia es donde lo hacen mejor. Les cuesta más trabajo en Español cuando les pongo alguna lectura de comprensión, les cuesta más trabajo hacerlo que en Historia.

I: ¿Por qué crees que les cuesta más trabajo?

M: Porque está más encaminada, está más enfocado... ellos al ver el título hacen uso de su conocimiento previo y ya se les facilita. Saben que estamos hablando de una cultura, que estamos hablando de algo que ya sucedió, en fin. No sé realmente porqué, pero se les facilita mucho en Historia.

I: Y en Español, que no hay un conocimiento previo...

M: Exactamente, exactamente... les cuesta un poquito más de trabajo.

I: Vemos un poquito más del video.

I: Nos platicas qué está pasando.

M: Sí, estamos leyendo un texto y lo vamos a leer párrafo por párrafo para que los niños tengan la idea principal, saquen la idea principal. Yo lo leo primero en voz alta y después los niños lo leen en silencio y ya sacan su idea principal.

I: ¿Para qué es esta... porque no es la primera vez pero... o sea, no es que sea siempre. Pero me ha tocado ver en repetidas ocasiones que primero lees tú y luego leen los niños...

M: Para que pongan más atención. Si nada más yo leo, los niños se dispersan fácilmente. Se concentran más cuando ellos leen.

I: Sin embargo, de todas maneras te gusta leerlo tú.

M: Sí, por supuesto. Por supuesto, porque luego hay palabras que los niños no entienden. Entonces en ese momento me preguntan, cuando yo leo. Si los niños leen solos, se forma mucho desorden porque "No entiendo esto! No entiendo lo otro!" Entonces así es más fácil controlarlos. Primero leo yo y después leen ellos.

I: Voy a dar ahorita como un brinco, pero... la pregunta es ¿qué es lo que esperas tú de tu grupo al finalizar el cuarto año, en cuanto a comprensión?

M: Que los niños comprendan lo que leen. Que entiendan exactamente qué es lo que están leyendo. Porque así les será más fácil estudiar, más fácil hacer sus resúmenes. No necesariamente que saquen la idea principal sino que entiendan lo que leen. De qué... qué es lo que están leyendo. Eso es lo que yo espero.

I: Y, tú como maestra, qué es lo que haces para lograr este objetivo. ¿Cuáles son las diferentes...?

M: Pues la variedad de ejercicios, ejercicios de comprensión de lectura. Leen un texto, resuelven un ejercicio. Ya sea, pueden resolver un crucigrama, pueden responder a preguntas, pueden sacar la idea principal, pueden hacer un resumen de lo que leyeron. En fin, hay muchas maneras de poder evaluar eso.

I: Ok. Perdón...

M: No, te iba a decir que también me lo narran ellos.

I: Ah, Ok. Y dentro de las estrategias de enseñanza ¿qué pasa cuando un niño al que ya... digamos que ya le pusiste un cuestionario y no te dio las respuestas que tú esperabas... ¿qué pasa con este niño?

M: Lo retomamos, retomamos eso. Lo resuelven conmigo y espero al siguiente. Continuamos haciendo más ejercicios y esperamos a que el niño por sí solo lo pueda hacer. Lo pueda lograr, exactamente. No les cuesta tanto trabajo cuando ya han tenido varios ejercicios, no les cuesta tanto trabajo. Lo que les cuesta trabajo es cuando la respuesta no está precisamente implícita en la lectura sino que ellos tienen que razonar y tienen que contestar por ellos mismos, eso sí les cuesta mucho trabajo. Como por ejemplo, me acuerdo que puse... en una lectura decía "la niña tenía el pelo como el trigo" me parece. Entonces, yo les pregunté ¿qué significa que tenía el pelo como el trigo? Entonces unos me dijeron que tenía que usar shampoo, que tenía que usar enjuague. Entonces no relacionaron el color dorado con el pelo rubio de la niña. Cuando hay así metáforas, los niños, que están muy pequeños; no las entienden. Pero si la respuesta está en la lectura, está implícita en la lectura, sí lo hacen.

I: Y cuál crees que es el papel de los maestros con los niños que terminan cuarto o terminan quinto o terminan sexto, y a pesar de haber muchos ejercicios, no lo logran. ¿Qué puede hacer un maestro hacer?

M: Ay, pues retomar el tema. Retomar el tema porque así como que con varita mágica no se puede. Retomar y retomar y hacer hincapié en muchos ejercicios para que el niño en algún momento le caiga el veinte. Porque este ejercicio es para toda la vida, no nada más es para la primaria. Si el niño no comprende lo que lee, pues nunca va a entender absolutamente nada, ni siquiera cuando lea un periódico o un cuento. Hacerlo que lea y que nos cuente las cosas que va leyendo, ése es también muy buen ejercicio. Decirle que lea un

cuento y luego preguntárselo.

I: ¿Qué pasa cuando... dentro de la clase, en el momento en que todavía estás en el salón con tu grupo... cómo te das cuenta de que alguien no esta comprendiendo?

M: Por sus respuestas, o como te dije anteriormente. Porque escribe todo lo... escribe miles y miles de cosas o escribe todo el párrafo completo y ya no lo redujeron. Yo necesito que saque la idea principal, no que copie prácticamente el párrafo.

I: ¿Los niños pueden decidir cómo trabajarlo?

M: No, no necesariamente.

I: No.

M: Según el tema y según lo que estamos viendo. A veces yo les digo, o siguen las instrucciones del libro. Pero realmente por ellos mismos, no.

I: Vemos otro poco?

I: Nos puedes platicar qué es lo que esta pasando.

M: Estamos buscando la idea principal en cada párrafo. Lo mismo que hicimos anteriormente, nada más ahora con otra lectura.

I: ¿Cuáles son las instrucciones que tú les das?

M: "Lee atentamente y trata de sacar la idea principal del párrafo". A veces les digo subraya con lápiz la idea principal o escríbela.

I: En este caso se trata de escribir, cierto?

M: De escribir. Sí.

I: Esto ya es el final casi de la ...

M: De la sesión, claro.

I: Esto es parte de tu evaluación o es parte de la enseñanza.

M: No, es parte de la enseñanza.

I: ¿Qué pasa cuando un niño se equivoca todavía aquí? Porque ya ha habido otros momentos... o sea, ya hiciste el ejercicio con ellos; leyendo tú el texto y sacando la idea principal. Hubo un ejercicio

pequeño en otra página del libro de la SEP en el que sacaron juntos la idea principal. ¿Qué pasa cuando en este momento, que ya están trabajando los niños solos, reiteran o comenten errores?

M: Pues vuelvo a retomar el tema otra vez, y otra vez hasta que todos los niños lo hacen. De hecho como te dije anteriormente este tema lo hago una vez a la semana o mínimo cada quince días. Porque sí, aún a estas alturas hay muchos niños que todavía lo tienen mal. Les cuesta mucho, mucho trabajo. Desgraciadamente no tengo un momento libre como para trabajar nada más con el niño y tratar de ayudarlo. Porque en ese momento ¿qué le puedo enseñar? Eso es algo que él tiene que sacar. No hay una fórmula mágica para decirle cómo vas a sacar una idea principal. Así es que no nos queda más que hacer ejercicio, más y más y más. Y esperar a que de un momento a otro le caiga el veinte.

I: ¿Cuál era la complejidad de este ejercicio, de esta actividad?

M: La verdad no estaba tan complejo. Se trataba de las golondrinas. Entonces aquí, tal vez la complejidad era que en un mismo párrafo había dos ideas principales. Eso era lo complejo. Lo demás no.

I: Pues creo que con eso ya terminamos. Se me acabaron las preguntas!

M: Y a mí las respuestas!

ANEXO IV

EJEMPLO DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS DATOS USANDO EL “ORGANIZADOR DE LOS REPORTE DE LA DOCENTE”

ORGANIZADOR DE LOS REPORTES DE LA DOCENTE (5)

CATEGORÍA	DEFINICIÓN	EXTRACTOS DE LAS ENTREVISTAS:
Reflexiones respecto a su práctica DOCENTE	Reflexiones respecto a la LABOR DOCENTE.	<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo más importante es que aprendan los conceptos básicos. ▪ No se trata nada más de que las materias de español sean para español sino, globalizar todo. Inclusive a la hora de hacer un enunciado, puedes dictar, en un análisis de enunciado, algo de los romanos o algo de la edad media. Y estás reforzando todo. Entonces ellos empiezan a decir lo que ya aprendieron. ▪ La cosa es tratar de exprimir estos conocimientos. Ya lo hice, entonces ahora les saco el mayor provecho posible. Y con eso, estás fijando el conocimiento. Y ya están trasladando una cosa a otra materia. ▪ Yo no estoy de acuerdo en que sea tan inducido. A la mejor ponerles el cuadro, sí con las características que está pidiendo pero no obligarlos a que digan lo que tú quieres. Por qué no mejor hacer una puesta en común. Algo más real. A mí en lo personal no me agradó. Ese no es el estilo que yo manejo. <p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le di el objetivo a Elena porque sino divaga mucho. En cambio así, de esa manera, quedó como muy claro el tema. ▪ Sarita es la editora. Ella y otra niña, Jessica. Sí, porque tampoco la puedo dejar sola. O sea, que vayan las dos muy encaminadas a hacer algo. Algo que va a ser muy importante para el periódico, que sí están muy contentos. ▪ Para mí lo importante es que eso que ellos leyeron, lo entiendan y lo platiquen con sus palabras. Nada más tratando de buscar un lenguaje un poco más elevado. Tratando de que ellos vayan subiendo un poco en el lenguaje. <p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Por ejemplo a mí me pasa. Yo, si no entonan bien o si no leen con signos de puntuación, no entiendo. Entonces, yo siento que ellos es lo mismo y como yo ese problema tuve de chica, todo mundo leía así como loco y a lo mejor yo

		<p>leía, y leía así pero nunca entendía. Hasta que llegaba yo a casa, a la casa con mi mamá y me decía "Mira aquí hay una coma, vamos a entender esto y esto y esto". Entonces, para mí, yo siento que a lo mejor para ellos es muy, también es como muy significativo que alguien lo lea primero y ya después él mismo vuelve a leer pero como que ya entiende más.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Yo he visto que todos los niños empiezan a platicar cosas y como que no llevan una secuencia de los hechos. ▪ En cambio, cuando algo te gusta o... bueno, obviamente tiene que gustarles! Como que te apropias de eso. ▪ Yo creo que para ellos es... debe ser muy importante entender todo. ▪ (Después preguntaste sobre la opinión). Sí para que formen ellos un criterio. Para que a la hora que estén platicando con equis gente puedan tener su punto de vista y además que lo defiendan. Más que nada yo creo que es otro de los puntos de la lectura o debe ser. ▪ Y obviamente vas a defender tu juicio con todo lo que tiene la lectura, con el soporte que tiene la lectura, obviamente. ▪ Pero ellos tienen que aprender a centrarse en lo que están haciendo.
<p>Reflexiones respecto a su práctica DOCENTE</p>	<p>Reflexiones respecto a la <u>Comprensión Lectora</u>: DEFINICIÓN y CARACTERÍSTICAS.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprender un texto es que ellos me lo puedan platicar con sus propias palabras y no que me digan las mismas palabras que están en el texto. Aprender de memoria no, sino aplicarlo a su vida diaria, no? Que lo capten, que lo entiendan, que lo vivan en un momento dado. Y que lo puedan inclusive, hasta encontrar similitud con cosas que están manejando todos los días. 2) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Una idea principal es la esencia del párrafo que están leyendo. Ellos aprenden a sacar qué es lo más importante y las ideas de apoyo están sustentando a una idea principal. (Las ideas de apoyo buscan) Sustentar o apoyar lo que estás diciendo tú en la idea principal. ▪ Me lo pueden decir de 20 maneras diferentes, y esta bien. O sea, ese es mi objetivo. 3)

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sobre todo encontrar el mensaje oculto que era lo más importante. ▪ Yo creo que primero la lectura es mucho imaginación. Porque muchas veces puede haber 30 versiones diferentes de los hijos del labrador, porque cada mente es un mundo. ▪ Para mí es muy importante que ellos imaginen, recreen lo que están viviendo para que lo puedan entender. ▪ Para mí leer es entender, es imaginar, es tomar lo que tienes para tu vida para que te sirva y para que entiendas qué es lo que está pasando en el mundo. ▪ Yo creo que también se aplicaría en un texto de historia porque... bueno, lo leen, se pueden imaginar cómo era Maximiliano, por decirte algo. ▪ Que ellos mismos apliquen eso y digan "Ok, P. Díaz hizo este tipo de cosas positivas y estas cosas negativas pero pues finalmente es un ser humano". Yo creo que también les sirve.
<p>Reflexiones respecto a su práctica DOCENTE</p>	<p>Reflexiones respecto a la <u>Comprensión Lectora</u>: ENSEÑANZA.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) 2) 3) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Primero leemos todos juntos y después les dejé que lo volvieran a leer en silencio por si algún detalle se les había pasado, para que lo tuvieran así como que muy claro. ▪ Lo que manejo con ellos es la primer lectura o sea, ahí fue básicamente lectura de comprensión. Primero que escuchen, que todo mundo le de la entonación. ▪ Que ellos a través de la lectura entendieran cuál era el mensaje de la lectura. O sea, que traía un mensaje oculto. y que ellos lo traspolaran a lo que viven ellos dentro del salón. ▪ Entonces, yo siempre les he dicho que hay tres momentos siempre que vas a hacer una explicación. La parte en donde empieza la introducción donde te explican más o menos características, el desarrollo que es la parte fuerte de cualquier texto y el final o la conclusión. Entonces, por eso les pongo siempre las flechas, porque para ellos les dice mucho las flechas. ▪ Víctor es un niño que divaga mucho. Por eso a Víctor sí trato de ubicarlo un poco más. A Víctor

		<p>hay que centrarlo.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Por eso es que sí, ayer empecé yo a cuestionarlo (a Víctor) porque dije ya se va a ir a otra cosa y no tiene caso. ▪ Lo mandé a leer afuera. Para ver si después de eso decía "bueno, ¿dónde están los objetos antiguos que mencioné? Todo, de que se tardó años en crecer las plantas. ¿Dónde menciona los años? A lo mejor en un momento dado se podía centrar pero... no.
<p>Reflexiones respecto a su práctica DOCENTE</p>	<p>Reflexiones respecto a la <u>Comprensión Lectora:</u> EVALUACIÓN.</p>	<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Comprensión, yo creo que se evalúa antes del momento de hacer el mapa mental. Porque cuando ya tenemos el mapa mental es porque ya ellos decidieron, ya definieron, más que decidir, ya definieron cuál es la idea principal. Entonces, la idea principal obviamente es lectura de comprensión. ▪ De acuerdo a lo que ellos leen empiezan a decirme: bueno lo más importante para mí es esto o lo otro; y ya quedó plasmada la lectura de comprensión a la hora de hacer el mapa mental. ▪ Yo creo que hay varias (formas de evaluar), pueden ser desde las más tradicionales hasta las más novedosas. Para mí este sistema que yo uso se me hace así como más novedoso para ellos. Porque yo creo que están acostumbrados a que se les evalúa la lectura de comprensión nada más en español y no debe ser. <p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Hay ocasiones que se hacen cuestionarios en el cuaderno y se les hacen preguntas sobre lo mismo. ▪ También les pongo hojas de bloc en el piso, y (escribo) varias cosas que les connotan un conocimiento que ya aprendieron. Entonces los paso al frente y les digo "A ver, písame la hoja que quieras y platicame por qué la pisaste y de qué se trata". A mí me gusta mucho hacer ese tipo de ejercicios. Porque ahí estás viendo tú que ellos ya tienen el conocimiento o que no lo tienen. <p>3)</p>

Reflexiones respecto a su práctica DOCENTE	Reflexiones respecto a la <u>Tarea</u> : OBJETIVOS.	<p>1)</p> <p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Yo quiero que los niños aprendan a diferenciar qué era el rey, qué era la nobleza, qué eran los plebeyos y que lleguen a esa idea. Que se dieran cuenta que lo más importante era el rey. <p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Lo que yo intentaba en ese momento era que ellos empezaran a platicar pero, ahora sí que, por etapas. ▪ Todos aportaron y que dijeran qué habían entendido, qué no habían entendido y sobre todo encontrar el mensaje oculto que era lo más importante.
Reflexiones respecto a su práctica DOCENTE	Reflexiones respecto a la <u>Tarea</u> : CARACTERÍSTICAS.	<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ El mapa mental es una especie de cuadro sinóptico pero que tiene muchos dibujos y pocas palabras. Tiene más bien palabras clave o verbos operacionales, que a ellos les dice mucho. Para ellos es bien fácil porque ven poquito. El mapa mental básicamente es dibujos, palabras clave y muchos colores. ▪ Es como darles un golpe psicológico, porque ven poquito. A la hora que les dices "estudien para examen de sustantivos, pero de su mapa mental". Estudian puros dibujos, puras palabras pequeñas, y no es todo el resumen, de que estudia un resumen de tres hojas. en cambio así, les gusta mucho y es muy bajo el porcentaje de que fallen ellos. ▪ Esta clase fue inducida. Porque era nada más presionar psicológicamente a los niños para que dijeran lo que tú querías que contestaran. No era una clase espontánea. Era llenar un mapa mental con unos objetivos que requería esta persona. <p>2)</p> <p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Porque la lectura era muy chiquita. ▪ Yo creo que es más bien como una historia de la vida diaria, es como una enseñanza, como una lección de lo que te puede pasar a ti en la vida.
Reflexiones respecto a su práctica DOCENTE	Reflexiones respecto a la <u>Tarea</u> : COMPLEJIDAD.	<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Estuvimos diciendo cuáles eran las ideas principales porque pues obviamente era un texto muy largo y ni modo que hicieran un resumen muy largo.

		<p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Era muy fácil sustraer la idea. <p>3)</p>
<p>Reflexiones a respecto de sus ALUMNOS</p>	<p>Reflexiones a cerca de las CARACTERISTICAS y DESEMPEÑO de sus alumnos.</p>	<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Son de verdad niños bien participativos. ▪ Entonces, ellos ya... no te voy a decir que lo dominan pero, sí lo entienden y les gusta, les gusta mucho (el mapa mental). <p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tessy siempre en ese tipo de ejercicios y Jessy, Jessica también. Has de cuenta que siempre escriben lo que deben escribir. ▪ Lo que pasa con Sarita es que está perdida desde hace mucho. No es una niña que lleve una estructura. No es de las que les gusta participar, porque generalmente lo hace mal. Además no le gusta la Historia. ▪ Sarita es de las que siempre tiene que ir con otra persona. Le cuesta mucho trabajo. Tiene como sus chispazos. Hay ocasiones que tú n esperas mucho de ella y te dice cosas así muy enriquecedoras. ▪ Sandi Cohen lo mismo. ▪ Es bueno, es muy buen grupo. ▪ Las únicas que yo veo que están así arrastrando, en comprensión, es Sandi y Sarita. Porque de ahí en fuera los demás, mira, le echan todas las ganas. Es muy buen grupo ese. Muy bueno. ▪ Yo estoy segura, que subrayó has de cuenta como una o dos palabras de más. Pero tiene subrayado lo mismo. Para él, las cosas son muy longitudinales. <p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que algunos no le dan la entonación que debe ser. ▪ Creo que todos, bueno si no todos, la mayoría como que sí captaron cuál era. ▪ Nada más, no sé quién dijo que habían encontrado cosas enterradas o algo así, de piratas. ▪ Víctor es un niño que divaga mucho. ▪ Yo creo que es un niño muy inseguro (Víctor), que siempre ha buscado estar a la sombra de sus amigos y que intenta llamar la atención de

		<p>alguna manera.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Si todos estaban aportando y estaban aportando de una manera positiva y además cosas muy bonitas y de repente este niño (Víctor) así como que...(no).
Reglas de participación social.	Tipo de trabajo y REglas de participación aceptada en el aula.	<p>1)</p> <p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Y les gusta porque es algo diferente, porque van y pisan la hoja y regresan y te la doy, y la arrugan y todo, o sea, es como muy... como moverse mucho. Como que se presta más al desorden, es un desorden ordenado. ▪ Trato de que pasen al frente, aunque sea que se hagan pelotas pero que estén juntos, que traten de hablar. Sobre todo que hablen al frente. ▪ Yo trato de que haya más participación. <p>3)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Que platicara un pedacito uno, luego otro y otro, para darles oportunidad a todos de que participen. Porque generalmente participan siempre los que saben. O quieren participar ellos, y aquí no. Yo intenté que todo mundo aportara algo, aunque fuera chiquito.
Apertura relativa de las tareas.	Grado de cierre o APertura y el margen de decisión que se deje a los alumnos en cuanto a los objetivos de la tarea.	<p>1)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Todos llegamos a un acuerdo. Empezamos a elaborar el mapa mental. Yo ya lo traía elaborado más o menos y ellos ya empezaron después a concretar y a interpretar de acuerdo al mapa mental. <p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Y se lo pregunto a varios, entonces sacamos lo que decía la mayoría. Además el escrito está encaminado a que saquen realmente esa idea. ▪ Como que es darle oportunidad a todos, hasta los que dicen cada cosa que tú te mueres. ▪ Les doy oportunidad a todos. <p>3)</p>
Variedad de formas y tipos de ayuda.	Actuaciones de AYuda y soporte por parte del profesor utilizada en forma contingente a la actuación de los alumnos.	<p>1)</p> <p>2)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuando de plano estamos muy empantanados, que no sale la respuesta, les pregunto a los que siempre dicen algo bueno. ▪ Cuando ya de plano veo que alguien ya no puede... A ver, quién es tu amigo. No pues tal. A ver, ayúdale. Entre los dos se explican cómo hacer algo, sobre todo cuando es algo de

		matemáticas. 3)
Espacios y dispositivos de Seguimiento	Obtención de información y valoración sobre la marcha de la actuación de los alumnos.	1) 2) 3)
Participación e implicación de los alumnos.	Espacios para que los alumnos manifiesten sus dudas, dificultades, sugerencias e intereses en relación con los temas abordados en clase.	1) 2) <ul style="list-style-type: none"> ▪ Y luego hay unos que dicen, Ok Cristi. Lo hacemos así pero después que alguien la levante y la ponga en el pizarrón o que las ponga en orden como las fuimos haciendo. Ellos cambian mucho. Como que tú le das una idea y ellos la enriquecen, la cambian. Son muy entusiastas en ese tipo de cosas. Eso les gusta. 3)